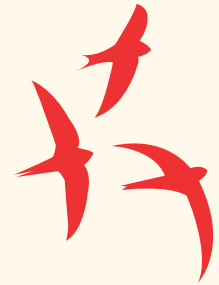


# PRAXIS



# EDUCARE

Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social



ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS  
TÉCNICOS SUPERIORES DE  
EDUCAÇÃO SOCIAL

## FICHA TÉCNICA

PRAXIS EDUCARE  
Número 1/ 2015  
Técnicos Superiores de Educação  
Social: definições e percursos

### Coordenação

Fátima Correia  
Margarida Figueiredo  
Sílvia Azevedo

### Conselho Editorial

Alexandra Novais  
Fátima Correia  
Margarida Figueiredo  
Sílvia Azevedo

### Colaboram nesta edição

Ana Maria Serapicos  
Ana Paula Leitão  
Florabela Samagaio  
Gabriela Trevisan  
Isabel Baptista  
Isabel Timóteo  
Jorge Humberto Dias  
Soraia Peixoto

### Design

Carla Monteiro

### Periodicidade

Semestral

### Data da publicação

2015

### Edição/Propriedade

Associação dos Profissionais Técnicos  
Superiores de Educação Social  
Rua Dr. Roberto Frias, 602, Gabinete  
de Educação Social  
4200-465 Porto  
[www.aptses.pt](http://www.aptses.pt)  
[praxiseducare@aptses.pt](mailto:praxiseducare@aptses.pt)

Todos os artigos assinados são da  
responsabilidade dos autores. É permitida  
a reprodução dos artigos publicados,  
desde que indicada a fonte.

## SUMÁRIO

### Editorial

#### Entrevista

"A educação social não pode continuar a ser vista como uma área onde todos opinam!"  
Sílvia Azevedo (presidente da APTSES)

#### Opinião

Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção  
Isabel Baptista

#### Artigos

A evolução da Educação Social: perspetivas e desafios contemporâneos  
Isabel Timóteo

A Educação Social em Portugal: o início de um percurso  
Ana Paula Leitão

Alguns Apontamentos em torno do Perfil Profissional do Educador Social  
Ana Maria Serapicos, Florabela Samagaio e Gabriela Trevisan

Ética Aplicada à Profissão do Educador Social  
Jorge Humberto Dias

### Vox Populi

### A APTSES

### Sites

### Bibliografia

### Próximo Número

### Documentos de apoio

Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social  
Tabela Salarial do Técnico Superior de Educação Social

# EDITORIAL

**Fátima Correia**

Coordenação *Praxis Educare*



Bem-vindos à revista *Praxis Educare*, uma publicação da APTSES (Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social). Pretendemos com esta revista dar a conhecer a Educação Social, quem são os seus profissionais e o que de melhor fazem, dar a conhecer os seus âmbitos de intervenção, suas funções, lançar a discussão e reflexão sobre esta profissão. No entanto, esta

é também uma revista para todos os outros profissionais que, não sendo Técnicos Superiores de Educação Social, partilham o mesmo espaço de intervenção e trilham os mesmos caminhos, (re)criando com os primeiros a intervenção. A *Praxis Educare* surge num contexto de crise social. As sociedades atuais são caracterizadas pela imprevisibilidade e complexidade, com o aumento do desemprego e da precariedade das relações de trabalho, de situações de carência, marcadas pelo risco e pela vulnerabilidade. A falência das políticas sociais levou a um aumento da privação dos direitos de cidadania. A intervenção dos educadores sociais é, por isso e mais do que nunca, uma prática profissional exigente, que tem de responder a novos desafios. Trabalhamos com as pessoas, a favor dos seus interesses e projetos de vida, favorecendo o seu desenvolvimento e autonomia. Esta relação pedagógica e de proximidade é mais do que um recurso técnico: é a especificidade da profissão.

A Educação Social é, por isso, uma intervenção prática, uma prática educativa: *Praxis Educare*. Adotamos a perspetiva marxista de “práxis”, enquanto conjunto de atividades que visam a transformação da organização social, que permitem ao ser humano (re)construir-se e (re)construir o seu mundo, de forma autónoma e com capacidade crítica para o transformar. O tema escolhido para o primeiro número – Técnicos Superiores de Educação Social: definições e percursos – tinha, necessariamente, que sublinhar as trajetórias dos profissionais da Educação Social.

A *Praxis Educare* assinala, também, os quatro anos de existência da APTSES. Durante estes quatro anos, trabalhamos para o reconhecimento dos profissionais da Educação Social,

para que fosse possível a sua participação na mudança social.

A imagem escolhida para a primeira edição da *Praxis Educare* não foi entregue à aleatoriedade nem tão pouco a sua escolha foi feita de ânimo leve. A árvore pretende retratar o percurso da Educação Social nestas últimas décadas. A árvore, símbolo da evolução, representa a vida coletiva. Nos últimos anos, evoluímos enquanto comunidade profissional, fruto das lutas de afirmação e da identidade profissional. Conseguimos melhores oportunidades de emprego, uma maior estabilidade no trabalho, justas remunerações, acesso a cargos hierarquicamente superiores, questionamos práticas profissionais, organizamo-nos em espaços de debate e reflexão, de apoio profissional, colaboramos com outras entidades... É, indubitavelmente, de salientar a aceitação que a Educação Social e seus profissionais têm conseguido junto das entidades académicas e empregadoras. Hoje, temos já um espaço de intervenção próprio, baseado em conhecimentos teóricos refletidos e fundamentados. As folhas da árvore pretendem, precisamente, simbolizar as estruturas de conhecimento da Educação Social. As folhas, representação do pensamento, caem e renovam-se. O percurso da Educação Social passará, também, pela atualização constante do conhecimento dos educadores sociais. A criatividade e a inovação são, cada vez mais, exigências impostas a estes profissionais, para que possam analisar, de forma sistémica e hermenêutica, a realidade social e, assim, criar diferentes formas de pensamento e soluções inovadoras para os problemas sociais.

Acreditamos que a reflexão acerca da Educação Social e a partilha dos profissionais desta área, bem como a divulgação de conhecimentos teórico-práticos contribuirão para a valorização profissional que merecemos. Esperamos que a *Praxis Educare* concorra para este reconhecimento social.

# Entrevista

**“A educação social não pode continuar a ser vista como uma área onde todos opinam!”**

SÍLVIA AZEVEDO (presidente da APTSES)



*A Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES) é uma instituição profissional, cujo objectivo é promover e aprofundar o espírito associativo entre os profissionais de Educação Social, representar os seus interesses e velar pelos seus direitos. No ano em que faz quatro anos de existência, entrevistamos a presidente da APTSES...*

### **A APTSES surgiu em 2008, mas antes disso foi realizado muito trabalho prévio com o I Grupo de Trabalho dos Técnicos Superiores de Educação Social. Como e quando começou este grupo?**

O grupo iniciou-se em 2001, quando terminei a minha formação académica. Na altura, tinha terminado a minha formação em Educação Social e quando me deparei com o mercado de trabalho constatei que, apesar de ter logo emprego, num Centro Social, na cidade de Espinho, pouco era o conhecimento efetivo do papel, funções e perfil do Educador Social. Deparei-me com uma dura realidade: o Educador Social era conhecido apenas como alguém que dinamiza atividades. Papel muito redutor para a realidade que experienciei enquanto estagiária de Erasmus, em Buc Vile, Paris-França. Na altura, tinha trazido comigo um know-how e um amadurecimento profissional muito diferente e foi aí que decidi que tinha que afirmar e difundir a educação social, que era uma área muito mais abrangente do que o meramente lúdico. Deste modo, eu e outra colega de curso decidimos procurar estruturas sindicais que nos ajudassem a proliferar o verdadeiro perfil profissional, contactando ministérios, instituições, como a CNIS, UIPSSS, centros sociais, entre muitas outras, assim como, elaborar um perfil profissional, baseado no modelo europeu, com correntes espanholas e francesas. Após vários contactos com diversos sindicatos, apenas um aceitou representar os Educadores Sociais que foi o Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social e, a partir daí, iniciamos todo o processo histórico da profissão em Portugal, já conhecido. Formamos o primeiro grupo de trabalho em 2001, com Educadores Sociais e outros profissionais, mas só depois de 6 anos de efetivo trabalho, começamos a ter o retorno desse reconhecimento, através da integração dos Educadores Sociais nas equipas de Rendimento Social de Inserção e, mais tarde, nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em

Risco, Plano DOM e em muitos outros. Foi também em 2007 que, finalmente, a CNIS, após várias reuniões paritárias, acabou por legitimar o trabalho dos Educadores Sociais, como técnicos superiores. A partir desse momento, a administração pública começou, por sua vez, a regular concursos públicos para técnicos superiores da área da educação social. Foi criado um novo código deontológico, adaptado ao perfil de técnico superior e uma proposta para o estatuto da profissão. Com o decorrer de todo este processo, fomos sentindo algumas dificuldades de integração no trabalho social, com a resistência e rejeição de outras profissões de cariz social, mais antigas que, naturalmente, se sentiram invadidas com este novo profissional. Para ajudar a reduzir este sentimento de relutância, que ainda hoje se verifica, o grupo de trabalho decidiu criar a APTSES, como uma entidade reguladora da profissão, uma Pré-Ordem Profissional, no sentido de dignificar a profissão e com funções exclusivas de regulamentar e fiscalizar o exercício profissional, atuar no campo de defesa dos interesses da profissão, resumindo ser um conselho profissional.

### **A constituição jurídica da APTSES enquanto associação profissional data de novembro de 2008. Que balanço faz do trabalho realizado até agora?**

Trabalhar numa associação e no seu desenvolvimento é uma árdua tarefa, principalmente quando representamos uma coletividade, pouca unificada e pouco amadurecida, mas, apesar de tudo, uma "profissão honrada". O balanço contudo é positivo, embora lento, ou seja, os processos são demasiadamente burocráticos e as lutas às vezes sofridas e desmotivadoras. Mas é importante ressaltar que isto não acontece só com os Educadores Sociais: vejam, por exemplo, os nossos outros colegas de trabalho social que têm associações há mais de vinte anos e ainda não conseguiram regulamentar a sua profissão, nem criar uma entidade reguladora.

### **O que destaca de mais positivo nestes quatro anos de existência?**

Em primeiro lugar, o trabalho que, apesar de lento e pouco visível, se tem vindo a produzir em proveito da constituição da ordem profissional, na melhoria das condições de trabalho e de vida dos nossos profissionais, na defesa dos seus direitos laborais, na promoção e a integração social e profissional dos nossos sócios nos seus locais de trabalho, como foi exemplo o Plano Dom. Por outro lado, é de destacar ainda o facto de termos conseguido mobilizar outros educadores sociais portugueses, que apesar de recém-licenciados, auxiliá-los no reconhecimento da profissão. Inicialmente, eramos apenas dez, atualmente posso dizer que, felizmente, já somos mais de uma dúzia. Quanto mais profissionais se moverem, mais a profissão é legitimada, murmurada, honrada. Não interessa o que os motiva, mas sim a vontade de contribuir para o desenvolvimento da profissão.

### **Qual o feedback que a APTSES tem tido junto dos Técnicos Superiores de Educação Social, associados e não associados da APTSES?**

No âmbito geral, o feedback é muito afirmativo, o que é extremamente positivo porque nos permite equacionar o nosso trabalho enquanto associação e até mesmo a nossa essência. Apenas se torna amargurada as críticas de quem nada faz ou pensa que faz muito e bem e, pelo inverso, somente auxilia a desvalorização da profissão, com a sua falta de profissionalismo, falsa modestia e pouca ética. Mas como dizia a minha avó, não podemos deleitar todos, fazemos o nosso melhor com vontade de criar "valor".

### **O valor da anuidade e da jóia paga nem sempre é compreensível pelos Técnicos Superiores de Educação Social. Quais as vantagens de ser um associado?**

Ser associado tem sempre vantagens.

Primeiro, e acima de todas, a defesa dos seus direitos enquanto profissional. Além disso, os nossos sócios têm ainda disponível outros benefícios, nomeadamente aconselhamento jurídico, acesso gratuito a documentação jurídico-legal e profissional, descontos em serviços parceiros, supervisão de grupos, formação gratuita e outras acessíveis, entre muitas outras vantagens.

### **Recentemente surgiu uma nova associação, a APES (Associação Promotora da Educação Social). Qual a posição da APTSES relativamente à criação de uma nova associação?**

A APTSES defende que todas as iniciativas são positivas, mas não podemos esquecer que a união profissional é primordial. Não devemos diversificar respostas, ainda mais quando o número de profissionais em Portugal, não é, por si só, suficientemente representativo. Quanto mais caminhos se criarem, mais corremos o risco de (nos) perder(mos) poder de afirmação profissional.

### **É um dos objetivos da APTSES a criação de uma Ordem Profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social. Como está esse processo?**

Esse processo está em marcha há três anos, mas, como todos os processos deste género, é moroso. Normalmente, os colegas não têm conhecimento do que envolve todos estes processos legais, a burocracia, as reuniões partidárias, entre outras...e parece que nada se faz, o que não deixa de ser ingrato! Mas se olharmos para outros profissionais de trabalho social, como psicólogos, assistentes sociais, entre outros colegas, e compararmos, por exemplo, o tempo que a Ordem dos Psicólogos demorou a ser criada e a dos assistentes sociais que ainda não conseguiu ser formada, podemos concluir que está a decorrer dentro do silêncio e da normalidade que é característica do processo.

### **Qual a importância de uma Ordem Profissional?**

A essência de uma ordem profissional é a representação de um corpo, de um todo, no caso, de uma comunidade formada por membros portadores de condições específicas, uma corporação profissional de direito público. Uma ordem é constituída por profissionais legalmente regulamentados, poderá definir que a profissão abrangida exerce função social, ou seja, desempenho de atividades dos membros, de interesse de toda a coletividade e não apenas das partes envolvidas. Assume, também, missões institucionais, como as de fiscalização ou acompanhamento do fiel cumprimento das leis que disciplinam matérias e atividades relativas às suas atribuições e objetivos sociais da profissão, representando-a, disciplinando-a, prestando serviços para o desenvolvimento da profissão nos campos social, técnico e cultural. Outra das suas finalidades dizem respeito ao assegurar o acompanhamento da formação dos profissionais, ao credenciamento de instituições privadas para certificar profissionais para fins de uso de título de técnico superior e especialista, dentro de critérios pré-estabelecidos, assim, como a defesa da profissão no seio do interesse público e do Estado de Direito. Esta é a missão da APTSES há 4 anos.

### **Quais os projetos futuros da APTSES?**

São muitos, felizmente. Destaco apenas alguns, concretizáveis a curto e médio prazo: em primeiro lugar, fazer com que a Praxis Educare se constitua uma revista de arbitragem científica. É uma necessidade a insuficiência de referências bibliográficas portuguesas, escritas por portugueses, nesta área. Para isto, estamos já a estabelecer contactos com estabelecimentos de ensino superior que leccionem cursos de Educação Social e temos já o apoio de uma editora. Além disso, iremos continuar a investir no marketing, publicidade e merchandising, uma nova imagem do portal da

APTSES, iremos investir no departamento formativo, no estabelecimento de parcerias com outras entidades de formação, nomeadamente aquelas que forem certificadas. Brevemente, iremos aproximar a APTSES e os educadores sociais portugueses aos profissionais e associações internacionais, nomeadamente através da cooperação, mais ou menos estreita, com os colegas espanhóis, uma vez que tivemos total abertura por parte do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais da Galícia, mas também com outras associações de âmbito mais europeu, caso da FESET, uma associação europeia ligada à formação dos educadores sociais, e tentaremos contactos e cooperação com a AIEJI, a Associação Internacional de Educadores Sociais. Ainda a este nível, tentaremos estabelecer contactos mais próximos com empresas de recrutamento estrangeiras de profissionais da área social e educativa. E claro, um dos projectos, a Ordem Profissional.

### **Ao longo destes quatro anos, como foi evoluindo a Educação Social em Portugal?**

Para mim e para os colegas de certeza que lentamente, mas sempre que falo com outros profissionais, que já estão no mundo académico e profissional há mais tempo, mas que ainda não estão definidos, nem reconhecidos no tecido empregador, parece-me que foi muito rápido. Ainda, esta semana numa reunião com outra associação profissional, diziam-nos que nós soubemos trabalhar no reconhecimento e na afirmação dos TSES, muito velozmente. E esta ideia tem sido veiculada igualmente junto de outros profissionais da pedagogia social e das ciências da educação, que provêm de áreas que são a base dos conhecimentos teóricos da Educação Social. Tal como nos confidenciou a Dra Isabel Baptista aquando o II Congresso Internacional de Educação Social, decorrido em Guimarães, os profissionais da Educação Social, souberam afirmar-se nestes últimos anos mais do que qualquer outro profissional e isso é,

sem dúvida nenhuma, muito positivo.

**Neste momento, um dos principais problemas no que respeita aos Técnicos Superiores de Educação Social diz respeito à empregabilidade. Que feedback têm tido das entidades empregadoras quanto à formação e perfil profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social?**

Sabe que não é um problema exclusivo dos Técnicos Superiores de Educação Social, mas sim um problema de todos os quadros profissionais. Infelizmente é um problema que afeta a maior parte da Europa. Se compararmos as taxas de empregabilidade, desde 2000 até 2010, vemos que nesses últimos dez anos, a empregabilidade dos profissionais da Educação Social foi sempre a subir. Aliás, houve um estudo do IEF, penso que em 2009, cujos indicadores demonstravam precisamente que os técnicos superiores de educação social tinham mais empregabilidade que os colegas assistentes sociais. Isto deveu-se essencialmente ao facto de terem sido criadas vagas específicas para enquadrar o novo perfil do Educador So-

cial enquanto técnico superior. Agora, claro que, desde 2011, não podemos enquadrar nesta análise, pois os fatores influenciadores dos atuais indicadores são muito diferentes e marcados pela completa falência do país. Penso que as escolas, institutos e universidades têm ainda muito que fazer neste campo da empregabilidade. Gostava de deixar esse convite, desde já em aberto, para trabalho conjunto. Existem um conjunto de fatores que é necessário mudar e esses fatores estão identificados pela APTSES que tem uma correlação entre o campo académico e o campo profissional. Em breve tomaremos uma posição sobre esta matéria. No entanto e apesar de necessitarmos de algumas melhorias, os próprios profissionais, o mundo académico e as associações têm contribuído para a afirmação e enquadramento da profissão. O feedback habitualmente é positivo, mas claro que existem más experiências, que também nos chegam pelas entidades. Obviamente que isso acontece, muitas vezes, mais pelas características pessoais do próprio técnico superior de educação social, mas também pelas lacunas formativas e científicas. Ser educador social não é só tirar um primeiro ciclo

de estudos, é muito mais do que isso! Passa logo pela formação pessoal, ética e processo educativo do profissional.

**Como perspetiva a Educação Social nos próximos quatro anos?**

Com muito trabalho! Trabalho árduo, com pessoas que nos reconhecem valor e outras que nos criticam. Umas que muito farão pela profissão, outras que dizem fazer tudo e nada fazem... Mas, acima de tudo, com mais maturidade profissional e associativista... mais perto da concretização de projetos já em agenda, todos em prol da educação social em Portugal. Tudo pelo protagonismo da profissão e dos seus profissionais. Posso deixar uma mensagem a todos os colegas que tiveram paciência de ler esta entrevista até ao fim? A educação social não pode continuar a ser vista como uma área onde todos opinam! Ela tem de ser trabalhada pelos próprios profissionais, tem de se basear em saber científico de qualidade, tem de ser amada, cuidada e desenvolvida. Para isso é necessário investir na formação permanente e interdisciplinar.

## Opinião

# EDUCADORES SOCIAIS: UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CONSTRUÇÃO





*“A identidade profissional corresponde sempre a um caminho em aberto, como foi dito, mas isso não significa que estejamos perante um processo contingente e que, como tal, que foge à nossa responsabilidade.”*

*Isabel Baptista*

As profissões, tal como as pessoas, têm necessidade de ser “com e para outros” e por isso precisam de se apresentar e de se expressar publicamente para que possam desenvolver-se, mantendo-se vivas, dialogantes e atuantes. Na minha perspetiva, a produção, a partilha e a divulgação de conhecimento autónomo constituem requisitos fundamentais em termos de identidade profissional. Saúdo neste sentido a primeira edição da Praxis Educare, um espaço de escrita nascido no seio da comunidade profissional dos educadores sociais e que, por certo, marcará a história da profissão em Portugal.

Por definição, quer sejam equacionados no plano individual ou no plano coletivo, os processos de construção de identidade são sempre processos estruturalmente dinâmicos e abertos. Este princípio geral assume, no entanto, particular evidência quando nos referimos à história da profissão de Educador Social. Recorde-se que no nosso país a Educação Social surge já finais do século XX, primeiro com a criação dos cursos técnico-profissionais de Educação Social, na altura equivalentes ao 12º ano de escolaridade, mais tarde com os bacharelatos em Educação Social promovidos pelas Escolas Superiores de Educação e por fim com a primeira licenciatura concretizada pela Universidade Portucalense (1996-2000). Ou seja, apenas uma década depois da entrada no mercado de trabalho dos primeiros técnicos de educação social portadores do grau de licenciatura, podemos dizer que estamos perante uma profissão imprescindível, reconhecida e amadurecida e respeitada. Uma profissão que ajuda a produzir diferença positiva junto de pessoas e grupos humanos, influenciando decisivamente as políticas sociais e a intervenção de uma pluralidade de atores, de instituições, serviços e organismos públicos. E isto deve-se, em boa medida, à participação dos próprios educadores sociais, à forma como têm sabido inscrever o seu poder “de rosto e de assinatura” nos diferentes contextos de praxis sociopedagógica.

Afirmo por isso, e sem hesitação, que os educadores sociais representam hoje o grupo profissional que no nosso país, melhor corporiza o património histórico da Pedagogia Social, tradicionalmente associado às práticas de beneficência e de ajuda. Ora, numa época de crise social generalizada, onde se torna cada vez mais evidente que a existência de mecanismos de protecção e assistência deixou de funcionar como respos-

ta suficiente para os problemas de autonomia e bem-estar das pessoas, a pertinência da educação social surge necessariamente reforçada. Esta constatação conduz-nos, porém, ao reconhecimento de novas responsabilidades e de novos desafios profissionais, apelando a um esforço acrescido de definição dos atributos que caracterizam a autoridade distintiva dos educadores sociais. Entre estes desafios, destaco os que se referem ao conhecimento científico, à formação contínua, à explicitação deontológica e ao associativismo socioprofissional.

No caso português, o processo de afirmação identitária dos educadores sociais evoluiu nos últimos anos por aproximação ao universo do trabalho social. Uma aproximação justificada, desde logo, pela proximidade de contextos de trabalho e de destinatários, pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade ou exclusão social, mas que acabou por gerar um certo obscurecimento da referência matricial à Pedagogia Social, enquanto saber epistemologicamente indexado às ciências da educação. Com efeito, a relação entre Pedagogia Social e Educação Social permanece um dos pontos fortes de reflexão no âmbito da racionalidade sociopedagógica. É verdade que os educadores sociais portugueses não hesitam em situar-se no campo científico da Pedagogia Social, mas esta disciplina nem sempre aparece formalmente contemplada nos planos curriculares dos cursos de formação inicial ou contínua. Por outro lado, importa considerar a pluralidade de técnicos de intervenção socioeducativa, animadores socioculturais e outros, que hoje reclamam a Pedagogia Social como saber profissional de referência. O que é que realmente queremos dizer quando falamos em Pedagogia Social? Quais os valores que aproximam e separam os diferentes perfis profissionais? Que saberes sustentam a autoridade dos educadores sociais em situação de diálogo interprofissional?

A resposta a estas questões apela a uma reflexividade crítica exigente e que deverá ser amplamente partilhada no seio da comunidade profissional, com consequente tradução em trabalhos académicos e científicos. Uma reflexividade que precisa atender também à emergência de novos domínios de intervenção sociopedagógica situados para lá do universo estrito da exclusão social, como aqueles que se referem, por exemplo, à mediação de aprendizagem social ou formação ao lon-

go da vida num quadro de intervenção sociocomunitária.

A identidade profissional corresponde sempre a um caminho em aberto, como foi dito, mas isso não significa que estejamos perante um processo contingente e que, como tal, que foge à nossa responsabilidade. Bem pelo contrário. É necessário reflectir, em permanência, sobre o rumo que queremos dar à nossa profissão, sobre os valores e os padrões de desempenho que devem sustentar o “ethos” da educação social, enquanto atividade profissional específica, qualificada e credibilizada. É preciso não esquecer que a chegada a uma profissão implica sempre um movimento de dupla inclusão. Implica, por um lado, a entrada num determinado setor de serviço público, numa relação de serviço com as pessoas a cargo, mas implica também, e forçosamente, a inserção numa comunidade particular, composta por outros companheiros de profissão. Uma comunidade profissional regulada por princípios e valores muito próprios, expressivos da sua autonomia e que, constituindo elementos internos agregadores e estruturantes das práticas, funcionam ao mesmo tempo como indicadores fundamentais de credibilização externa. Por esta razão, as questões de ética e de deontologia profissional deverão constituir uma preocupação central para os educadores e para as suas estruturas representativas. Até porque, sem uma definição clara e exigente de padrões de conduta profissional, os processos de reconhecimento público ligados à regulação de carreiras e à formalização de estatutos laborais, perderão toda a sua consistência e eficácia. Mas importa não esquecer que, em última análise, a deontologia representa uma exigência interior à profissão, traduzindo os padrões de dignidade e de qualidade ética assumidos pelos próprios sujeitos da ação, por todos e por cada um.

Conforme tenho vindo a defender publicamente, os educadores sociais são detentores de um saber pedagógico especializado, encontrando-se em posição de fazer subordinar as interpelações da nossa contemporaneidade ao lado mais luminoso da condição humana. É na aptidão para promover as condições de perfectibilidade e educabilidade de todas as pessoas, em particular das mais vulneráveis, que se situa o ponto de ancoragem essencial do “ethos” (do carácter) da educação social. Um ethos profissional particularmente relevante mas que precisa ser mais valorizado, mais conhecido e reconhecido.

Retomo assim o sentido da minha saudação inicial, felicitando os promotores da Praxis Educare. Grata por ver o meu nome associado ao primeiro número de tão significativa publicação, só posso desejar o maior sucesso a um projeto editorial como este, destinado a “dar vez e voz” aos educadores sociais.

Isabel Baptista 1, novembro de 2012

1 Professora Associada na Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa. [ibaptista@porto](mailto:ibaptista@porto).



# Artigos

## A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: PERSPETIVAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Isabel Timóteo

Equiparada a Assistente. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. InEd/ESE.isabelltimoteo@ese.ipp.pt

### Resumo

Sem pretensões de retratar a história da Educação Social, mas não ignorando que é também ela que nos informa, enquanto educadores sociais potencialmente capazes de mapear a história da nossa vida, pretende-se abrir espaço para a reflexão acerca das perspetivas em Educação Social e de alguns dos desafios atuais, desencadeados em grande parte pelos contextos adversos em que vivemos. O individualismo como característica da atualidade, a excessiva responsabilização dos sujeitos pelas suas situações de vida e as ações de controlo social, como riscos da ação social e educativas, são algumas das questões discutidas que podem contribuir para configurar a Educação Social.

**Palavras-chave:** Educação Social, desafios, participação, emancipação, compromisso.

I. A discussão sobre a eclosão e a expansão da Educação Social, enquanto ação psicossocial e educativa, não pode ficar alheada dos muitos contributos já existentes sobre esta matéria. No essencial, podemos sistematizar um conjunto de razões que estão na sua origem: complexidade crescente das sociedades e consequente aumento dos setores desfavorecidos; agudização dos fenómenos de exclusão social e da falência dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais; maior consciência da responsabilidade face aos novos problemas sociais; emergência de novas políticas sociais e novas formas do Estado Providência; mudanças do conceito de educação, nomeadamente no que se refere à sua função permanente, aos novos contextos e populações a que se refere. (Petrus, 1998; Esteban, 1999; Carvalho & Baptista, 2004). Segundo Martínez (1991, In Petrus, 1998) a democratização das sociedades e a exigência dos sistemas de proteção social têm sido, possivelmente, os dois principais fatores do desenvolvimento da Educação Social, num cenário de progressiva valorização dos direitos humanos onde os ideais humanitários, de igualdade e de justiça social impulsionam o estabelecimento de medidas de política social. Conforme a Declaração de Montevideu evidencia no seu primeiro ponto,

“reafirmamos a existência da educação social como um saber específico orientado para garantir o exercício dos direitos dos sujeitos (...) que requer o nosso permanente compromisso nos níveis éticos, técnicos, científicos e políticos” (AIEIJ, 2005).

A Educação Social, embora recente, é já uma área de intervenção relativamente consolidada em diversos países europeus e da América Latina, assumindo configurações diferenciadas em cada contexto específico, aspeto que não está desligado da história da própria Educação Social e das perspetivas formativas igualmente diferenciadas. Temos, por um lado, modelos de formação com tendência a definir áreas de especialidade da Educação Social, como a educação especializada na França, Bélgica, Holanda, Suíça e Espanha, dirigida essencialmente a populações com dificuldades específicas, como por exemplo crianças e jovens em situações de risco; por outro lado, modelos com tendências polivalentes que floresceram em países como Portugal e em vários outros da América Central e do Sul e que preveem um campo lato de intervenção, incluindo a prevenção primária, secundária e terciária junto de populações com ou sem dificuldades, genericamente voltado para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento humano (Pérez Serrano, 2003; Sedano, 1994; Ribeiro, 2006).

Em Portugal, foi com a abertura dos bacharelatos em Educação Social nas Escolas Superiores de Educação do Instituto Politécnico do Porto e do Instituto Politécnico de Santarém, respetivamente em 1993 e 1994, que se iniciou um novo ciclo para a Educação Social enquanto formação superior. Até à data, a formação de educadores sociais fazia-se em escolas profissionais e técnico-profissionais, com equivalência ao ensino secundário. Esta evolução, de uma perspetiva técnica da Educação Social para uma perspetiva simultaneamente de intervenção e de investigação psicossocial e socioeducativa, foi um marco decisivo para a evolução da Educação Social em Portugal: pela produção de conhecimento em diversos domínios da intervenção social; pela preparação mais aprofundada e integrada de futuros profissionais nas diferentes dimensões

científico-metodológica, técnica, pessoal e social; pelas inúmeras oportunidades que os estágios curriculares desencadearam de disseminação de novos campos de atuação do educador social; e, não menos importante, pela possibilidade de articular teoria e prática, nomeadamente no desenho e o desenvolvimento de projetos de Educação Social concebidos localmente, que os profissionais com formação superior passam a estar habilitados. Esta última conquista tem um especial significado em Educação Social, na mesma medida em que se defende a não compartimentação entre pensar e agir, mas sim um pensamento dialético que se produz na união do pensamento abstrato com o conhecimento concreto e a experiência.

Desde então, proliferaram formações de educadores sociais em várias outras instituições de ensino, públicas e privadas, incluindo cursos com outras designações como Educação Socioprofissional ou Educação Social Gerontológica, apesar de este processo não ter sido acompanhado até à data de uma estratégia nacional, nem quando os cursos foram adequados ao Processo de Bolonha (Canastra, 2011). A lógica difusa que predomina “quer em termos de matriz disciplinar específica, quer no que toca ao perfil de saída” (idem, 21), sem definição de um “referente mínimo” comum às diferentes formações, continua a ser uma realidade na formação dos educadores sociais. Veja-se a este propósito a diversidade de perfis de competências ou ainda as distintas áreas disciplinares das licenciaturas.

Na América Latina, o surgimento da Educação Social está vinculado a percursos históricos de luta pela paz, de democratização, de solidariedade e de participação dos povos ou ainda a perspetivas de desenvolvimento humano sustentável (Ribeiro, 2006). Se no Chile, a emergência da Educação Social acompanha a necessidade de promover a inserção e a participação dos povos “na nova sociedade global do conhecimento” (Martinez, 2004 In Ribeiro, 2006), no Uruguai e no Brasil, começa a estruturar-se no âmbito dos processos de redemocratização de ambos os países. Próxima da educação popular, a Educação Social nestes países, afirmou-se como alternativa e complementar à educação formal, e crítica tanto em relação à escola como instituição formal, como em relação à sociedade que produz e reproduz desigualdades e vulnerabilidades sociais. Neste sentido, a Educação Social, norteadada pela defesa coletiva de direitos humanos, próxima de movimentos sociais populares ou mais institucionalizada, exige do educador social ação militante enquanto ator comprometido com a mudança (Ribeiro, 2006). Os educadores de rua emergem também nestes países, nomeadamente no Brasil, associados a movimentos de luta das classes populares, como é exemplo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, contribuindo para configurar novas relações entre trabalho e educação, entre sociedade e educação.

Na Europa, podemos referir-nos a duas tradições históricas da Educação Social (Cabanas, 1998), uma que a perspetiva como formação para a socialização e a segunda como forma educativa do trabalho social ou como ação social. A primeira tradição histórica, que terá dado origem ao conceito clássico de educação social, remonta a dois pedagogos: Adolfo Diesterweg (1790-1866), pedagogo alemão, e Ruiz Amado (1861-1934), pedagogo espanhol.

Os seus contributos - histórica, política e socialmente contextualizados - referem-se à Educação Social como uma das componentes da educação do ser humano e que se confunde com educação moral, religiosa e política. Uma Educação Social que pretende inserir o indivíduo no seu grupo e ensinar-lhes as regras de convivência que poderão ir desde as práticas de justiça, cooperação e solidariedade ao incremento do seu sentido patriótico. À mercê de determinadas crenças ou ideologias, a Educação Social tanto se apresentava como uma educação social de base cristã “que procura educar o homem como naturalmente destinado a viver em sociedade” (Ruiz Amado, 1920 cit. por Cabanas, 1998, p.74), como um meio de socializar as populações para a educação socialista, conforme a apropriação que a ex-República Democrática da Alemanha fez da obra pedagógica de Diesterweg como meio de propaganda ideológica. O segundo momento histórico que contribuiu para reconfigurar a Educação Social refere-se ao período pós primeira guerra mundial na Alemanha. Num ambiente de profundo agravamento de problemas sociais e humanos, gerou-se um movimento pedagógico especialmente preocupado com os jovens – surgimento de várias organizações juvenis, de lugares educativos e de universidades populares – num ambiente de forte produção legislativa sobre a proteção de crianças e jovens e, pela primeira vez nesta matéria, o princípio educativo sobrepõe-se ao princípio punitivo. A Educação Social assume-se a partir desta data especialmente dedicada a populações juvenis em situação de risco, tanto numa perspetiva preventiva como numa outra perspetiva de recuperação e ressocializadora.

Este segundo momento histórico foi um marco decisivo no alargamento das fronteiras da Educação Social (Bertão & Timóteo, s/d), passando-se de uma perspetiva de genérica formação para a socialização, para uma outra perspetiva mais ampla e plural, no que se refere a novos contextos e a populações específicas, nomeadamente crianças e jovens em situação de risco. “Terá sido, provavelmente, este alargamento que possibilitou a gradual amplitude que a Educação Social tem vindo a assumir, podendo desenvolver-se hoje em dia com populações de todas as idades, com base em lógicas de prevenção ou de reinserção psicossocial social e em diferentes contextos” (idem).

É com base nestas duas tradições, que se desenvolvem distintas perspetivas da Educação Social (Cabanas, 1998; Esteban, 1999; Parcerisa, 1999; Petrus, 1998; Pérez Serrano, 2003), que foram então organizadas em dois grandes grupos (Timóteo, 2010; Bertão & Timóteo, s/d): um que aproxima a Educação Social à didática do social, adaptação, socialização, transmissão dos valores educativos e prevenção e controlo social; no outro grupo, incluem-se as perspetivas da Educação Social como trabalho social e educativo, como ajuda a pessoas ou grupos em situações de maior vulnerabilidade social, como aquisição de competências sociais. No primeiro grupo de perspetivas, destaca-se um sentido normativo e adaptativo da Educação Social: “tomar-se membro da sociedade”, “conseguir a perfeita integração social”, como referem Baena, Saénz & Cabana (2002), ou ainda “formar nos grupos pautas comportamentais de convivência” (Cabanas, 1998) são alguns dos fins expressos da Educação Social. A função instrumental que estas perspetivas atribuem à Educação Social é notória na conceção de Educação Social como

didática do social, concebida como uma espécie de ciência da intervenção ou de técnica face aos problemas sociais (Petrus, 1998), traduzindo-se, em última análise, numa didática do social acrítica que recusa princípios de participação democrática, desvaloriza processos e foca-se nos resultados. Aliás, o excessivo foco nos resultados ou na solução última de um problema inibe a reflexão e o questionamento acerca da origem desse mesmo problema e acerca dos princípios éticos que suportam determinadas soluções (Diaz, 2006). Também a Educação Social entendida como prevenção e controlo social, para além de se inscrever igualmente numa lógica de “evitamento” e de “tratamento” dos problemas sociais, fica ao serviço da ordem social (dominante):

“A educação social entendida como prevenção do desvio social, e como controlo desse mesmo desvio, supõe um conjunto de procedimentos utilizados pelas sociedades mais avançadas a fim de que todos os seus membros observem aquelas normas de conduta consensuais e catalogadas como necessárias para conseguir a ordem social” (Petrus: 1998, p.28).

Subscrevendo Isabel Baptista (1998), os educadores sociais não podem ser vistos como uma espécie de guardas de fronteira a quem caberá vigiar as margens definidas pela sociedade e reencaminhar os transgressores.

No que se refere ao segundo grupo de perspetivas, que podemos designar de educativo e educador, a Educação Social como trabalho social e educativo evidencia, por um lado, a aproximação da Educação Social ao Trabalho Social e, por outro lado, o compromisso educativo que vem dar especificidade ao trabalho social. É habitual os educadores sociais definirem-se como trabalhadores sociais (Petrus, 1998; Baptista, 2001), seja pela partilha de características com as ações de outros trabalhadores sociais, seja pela referência ao mesmo território de intervenção. No entanto, o trabalho social é concebido a partir de uma perspetiva educativa que procura superar lógicas de ação assistencialistas rumo a lógicas centradas na população com vista à sua capacitação e ao seu desenvolvimento (Bertão & Timóteo, s/d). Referimo-nos a um compromisso educativo onde, por um lado, os sujeitos possam protagonizar, a partir dos seus saberes e das suas culturas, o seu desenvolvimento, nomeadamente através da sua participação consciencializada na vida comunitária e social e, por outro lado, à mudança da realidade social injusta e com uma maior incidência sobre as causas que geram essas mesmas desigualdades. A participação social, como eixo central do trabalho social e educativo é, neste sentido, a via privilegiada para se recriarem ligações entre sujeitos e entre sujeitos e o seu ambiente, sendo perspetivada como um direito de inserção e como um meio de integração social ativa, por via da construção da identidade e da valorização pessoal e sociocultural. Segundo Carvalho e Baptista (2004), a lógica propriamente educativa da Educação Social surge em alternativa à lógica estratégica da ação política que prevalece, de uma maneira geral, no trabalho social, embora este seja também configurado a partir do contexto institucional em que se inscreve. Ao contrário de uma conceção de Educação Social que visa a socialização dos sujeitos (entendida como ajusta-

-mento social e adaptação à ordem), como vimos no primeiro grupo de perspetivas, esta conceção de trabalho social e educativo evidencia a dimensão educativa da ação social que se faz em larga medida por via da participação. A Educação Social como trabalho social e educativo assenta na necessidade de se encontrar novas respostas educativas perante os novos desafios que emergem da sociedade contemporânea e que não se compadecem com respostas da intervenção tradicional assistencialista.

Na mesma ordem de ideias, a Educação Social como aquisição/desenvolvimento de competências sociais, tem igualmente como objetivo a educação para a participação social (Petrus, 1998). Acrescentamos à designação original, “aquisição de competências sociais”, a expressão “desenvolvimento”, pela importância de considerar as competências que os sujeitos já detenham e, num processo mais dinâmico do que estático (que parece caracterizar a primeira expressão), partir delas seja para a sua consolidação, seja para a sua redefinição, ou para a construção pessoal de novas competências sociais. A Educação Social será a ação educativa com vista à formação, à aquisição de competências dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social ancorada na progressiva capacidade de tomada de consciência de si e dos problemas sociais.

A Educação Social é também considerada como ação socioeducativa ou ajuda educativa a pessoas ou populações específicas. Vários autores criticam a excessiva relação entre a Educação Social e a intervenção junto de atores que vivem nas “margens” da sociedade, nas áreas-limite de exclusão social ou de risco social (Petrus, 1998) que corresponderiam à educação social reeducadora, segundo a classificação de Cabanas (2000 referido por Baena, Saénz & Cabanas, 2002). Considerando que estes setores constituem campos de especial interesse na sociedade de bem-estar e compreendendo ainda a necessária priorização de necessidades, a Educação Social tem funções não menos importantes que não se esgotam neste âmbito de intervenção: a promoção da qualidade de vida de todos os cidadãos e a adoção de estratégias de prevenção de desequilíbrios sociais.

Partindo deste último conjunto de conceções e conforme se defendeu anteriormente (Timóteo, 2010; Bertão & Timóteo, s/d), parte-se de uma conceção de Educação Social de forte cariz emancipatório, transformadora e transformativa. Em rutura com o registo assistencialista (de base positivista), parte-se de uma visão de um mundo que se deseja mais igualitário, solidário, inclusivo e democrático, e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de resolver os seus problemas, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes. Num contexto de valorização de uma educação que seja para todos e durante toda a vida, conforme preconiza a UNESCO, muito para além da educação formal e escolar, a Educação Social apresenta-se como possibilidade de intervenção educativa sobre as questões sociais. Em particular quando contribui para a implantação, no tecido social, de intervenções de cariz emancipatório porque dotadas de pressupostos, objetivos, funções e modos de atuação muito distintos. Uma Educação Social que se assume transformadora das realidades sociais injustas, opressoras e incapacitantes

do pleno desenvolvimento do ser humano e da sociedade, necessita de ser ela própria transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como resposta social em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão sobre o sentido da sua existência. Para esta designação, Educação Social Transformadora e Transformativa, partiu-se, por um lado, dos contributos de Coimbra de Matos (2004) sobre o perfil do analista como objeto transformacional, “transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma” (idem, 30) e, por outro lado, de Giroux (1990) no que se refere aos educadores como intelectuais transformativos, capazes de integrar pensamento e ação e de, comprometidos com uma atitude auto-crítica e reflexiva, contribuir para uma intervenção consciente e transformativa.

A aproximação da Educação Social à Teoria Crítica, enquanto educação emancipatória, permite ir para além da reprodução social e cultural, em busca da produção reflexiva de novas formas de conceber o mundo e de nos situarmos nele, onde o caminho da aprendizagem seja feito pelos atores, capazes de mapear a sua vida e de interferir nos seus contextos.

Com base neste enquadramento, a educação, enquanto processo gradual e continuado de desenvolvimento, visa capacitar as pessoas para se tornarem mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem, com vista à mudança no sentido de melhor qualidade de vida (Lima, 2003).

Ora, a ação socioeducativa do educador social tem vindo a ser construída ao longo dos tempos, em grande medida, a partir das práticas dos próprios educadores sociais (Pérez Serrano, 2003). É no tecido sociocultural, nas instituições e nos projetos de cariz psicossocial e educativo, que estes profissionais desenvolvem e mostram as suas competências e, por outro lado, é nestes mesmos espaços socioinstitucionais que se vão configurando práticas de intervenção.

Tratando-se de uma área de investigação e de intervenção social e educativa com clara intencionalidade prática de transformação social, é no terreno que podemos acompanhar os processos de reconfiguração da profissão. O que fazem os educadores sociais nos seus locais de trabalho? Como o fazem? Para quê? Com que resultados? Como produzem conhecimento?

É esta mesma via prática de configuração da profissão que tem permitido aos diferentes autores que se debruçam sobre esta matéria, classificar os âmbitos de intervenção do educador social, também denominados de espaços profissionais. Sendo várias as classificações propostas de organização dos âmbitos de ação em Educação Social e os critérios que lhes subjazem, identificamos na pluralidade de propostas as seguintes possibilidades (não se tratando de categorias mutuamente exclusivas): a) intervenção com população de todas as faixas etárias; b) intervenção com pessoas e coletivos com problemas específicos (por exemplo, população toxicodependente, pessoas que se prostituem); c) intervenção ao nível da prevenção primária, secundária e terciária; d) intervenção em meio aberto (como o âmbito comunitário ou a rua), semiaberto (como os centros de dia) e fechado (como lares de infância e juventude); e) intervenção em con-



-textos diversificados como a rua, o bairro, a escola, a família, a comunidade, a instituição; f) intervenção que incide sobre áreas de inserção social, profissional, de saúde, de cultura, de educação, de formação permanente, de ócio (Pérez Serrano, 2003; Petrus, Romans & Trila, 2003; Romani, 1998).

II. A configuração da Educação Social na atualidade não pode estar desligada de características da sociedade do risco que assolam o nosso quotidiano. As inúmeras perplexidades decorrentes do projeto da modernidade, a crise do (quase) Estado-providência e o aumento das desigualdades, a união entre liberalismo e democracia, a globalização desterritorializante, parecem dar corpo à atual sociedade do risco (Beck, 1996). Pensando na designação genérica do bem comum, conforme alerta Sousa Santos (1998), as sociedades politicamente democráticas são, ao mesmo tempo, socialmente fascistas porque com o estado enfraquecido, a sua dimensão de redistribuição vai-se desvanecendo, facilitando a compatibilidade do capitalismo "selvagem" com a democracia, que assim só pode ser de "baixa intensidade" (Sousa Santos, 1998). As pessoas precisam, então, de ser protegidas dos seus próprios Estados. Beck (1996) refere-se igualmente ao paradoxo de quem detém a responsabilidade de proteção social ter-se convertido em autênticas ameaças para o sistema jurídico, a prosperidade e a liberdade. Os riscos, difíceis de hierarquizar, sentem-se no local de trabalho, na saúde, na família, no meio ambiente, sejam riscos globais ou locais e o contexto de permanente austeridade que caracteriza as políticas contemporâneas dos estados de welfare (Pierson, 2002), ensaia outros princípios de proteção social, tendencialmente liberais e configura novas práticas de ação social.

As características individualistas da contemporaneidade também são extensíveis à intervenção social e educativa, tendencialmente individualizada e menos coletiva. A título de exemplo, refira-se a escassa intervenção de cariz comunitário, não obstante o potencial do local e das comunidades, enquanto contextos de proximidade, de fortificação de redes sociais, de emergência permanente de problemas concretos e quotidianos, de ativação de respostas contextualizadas, entre outros (Lima, 2003). Também Fernando Ilídio Ferreira (2005) associa a "territorialização" das políticas sociais com a individualização dos processos de intervenção social, assente no pressuposto de que é necessário apenas mudar os comportamentos dos indivíduos, esquecendo-se a natureza societal e estrutural dos problemas. É com base nesta constatação que, a partir dos discursos dos profissionais de intervenção social, Ferreira (idem) conclui haver nos projetos de intervenção social, uma maior orientação para os indivíduos do que para o território.

As designadas políticas sociais de ativação, associadas por exemplo à proteção no desemprego ou ao Rendimento Social de Inserção, não obstante os seus "motivos nobres", tais como a substituição do princípio do assistencialismo pelo princípio da universalidade de direitos a todos os cidadãos, a sua adequação aos grupos específicos, a defesa da ativação de recursos locais e a lógica de discriminação positiva que persegue (Rodrigues, 2010), contêm em si inúmeros riscos. Referimo-nos a dois deles, intimamente ligados, pelos impactos que comportam para a intervenção social e educativa onde atuam os educadores sociais: o risco de conduzirem a

uma responsabilização dos sujeitos pela sua situação (Gelford, 1999 In Hespanha & Matos, 2000) e o risco de serem punitivas na sua aplicação (Heikkilä, 1999 In idem). Muitas destas medidas de política social, pedindo/exigindo ao sujeito que partilhe responsabilidades, como via para o gradual acesso à plena cidadania, traduzem-se numa obrigação de "participar" muitas vezes como justificação e contrapartida para o que se está a receber. Se, por um lado, esta conceção e prática de participação é antagónica daquela que se defende em Educação Social, por outro lado, ao colocarem a tónica no indivíduo, reduzem a responsabilidade social à responsabilidade do próprio sujeito, aumentando as exigências e as contrapartidas requeridas aos indivíduos. Ora, a partir do momento em que o dever do sujeito (em se responsabilizar ou em dar uma contrapartida ao benefício que recebe) substitui o direito à proteção social, desloca-se o foco do direito universalista à proteção social para um foco individualizado e condicionado. Esta responsabilização do sujeito aumenta tanto mais quanto mais se reproduzem determinados mitos sobre o welfare (Spicker, 2002), tal como o de que a proteção social, só por si, deveria resolver o problema da pobreza persistente ou o mito de que a "generosidade extravagante" das medidas de proteção social incentiva à permanência as medidas. Este mito, relativo à dependência que a "generosidade" da política social provoca, ou lido no sentido inverso, de que o incentivo à autonomia dá-se na proporção direta da redução monetária dos benefícios, parece servir lógicas liberais de ataque à proteção social e, especificamente, dos indivíduos supostamente protegidos pelo sistema. Aumenta ainda a pressão sobre o sujeito na mesma medida da percepção de que o welfare é para os pobres, um outro dos mitos identificados por Spicker (2002).

Como Hespanha & Matos (2000) tão bem ilustram com a associação ao "princípio da cenoura e do cacete", com uma mão apresentam-se determinadas regalias e com a outra, esclarecem-se as contrapartidas exigidas - a maioria das vezes sem qualquer participação do sujeito na decisão sobre estas contrapartidas. Curioso é o facto de apesar deste debate já não ocorrer no regime predominantemente assistencialista e caritativo, conter ainda fortes vestígios de tais pensamentos e práticas. Os mecanismos de troca e coercivos, a relação de inferioridade e de dependência - característicos do modelo assistencialista - parecem manter-se na atualidade quer consideremos que estamos num novo modelo de intervenção social, quer assumindo o "retorno ao assistencialismo" (Soulet, 2011). Recorda-se Paulo Freire que tão bem inscreve as práticas assistencialistas na educação bancária e na comunicação construída à base do monólogo:

"O grande perigo do assistencialismo está na violência do anti-diálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura da sua consciência que, nas democracias autênticas, há-de ser cada vez mais crítica" (Freire, 1967, p.57).

O segundo risco das políticas sociais de ativação, decorrente do primeiro, refere-se ao seu caráter punitivo e às consequências na ação social.

Como se responsabiliza os sujeitos "pela sua sorte", é mais fácil de adotar medidas repressivas que mais do que não fazem do que promover "uma ilusão de autoridade ou uma ilusão de disciplina (...) iludir o problema, aumentar a relação de medo, de instabilidade e de vingança, sem de facto intervirem ou inveterem as dinâmicas efetivas que estão na origem da sua produção." (Rodrigues, 2010, p.212). Mais importante ainda, é o facto de estas medidas repressivas tenderem a "confundir as políticas sociais de combate aos fatores de risco com medidas de combate aos indivíduos em situação de risco" (ibidem).

Decorrente desta pressão social e política, também o risco da ação social se confundir em demasia com uma ação de controlo social aumenta, por exemplo, por via da fiscalização das situações de vida que os profissionais passam a exercer, também pressionados pela estrutura hierárquica. Enquanto "inspetores sociais", papel potenciado pelo desempenho de funções no âmbito de determinadas políticas sociais e educativas institucionalizadas, os profissionais privilegiam a regulação social e a manutenção da ordem dominante e colocam o sujeito mais como objeto do que sujeito da ação, a maior parte das vezes num processo pouco compatível com a capacitação das populações e com o desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva. Neste contexto, e recuperando contributos de Habermas, acresce a importância de não se reduzir o "tratamento" dos problemas sociais e políticos a uma solução de racionalidade técnica, não transformando "tarefas práticas" em "tarefas técnicas" que exigiriam, por sua vez, soluções de especialistas tecnocratas nunca sujeitas a discussão pública.

A este respeito, cabe recuperar a reflexão de Marcel Bolle de Bal (2000) acerca do trabalhador social como "desempedrador" ou como "asfaltador":

"Lembram-se, em Maio de 68, os estudantes parisienses em fúria a arrancar as pedras da calçada da rua Gay-Lussac para construir barricadas ou para atirá-las às janelas dos bancos. No entanto quando a calma voltou, o poder apressou-se em asfaltar a rua Gay-Lussac, esperando manter a ordem bem "betumada". Quanto ao trabalhador social... Será do tipo "desempedrador" ou do tipo "asfaltador"? Noutros termos, será que vai pôr areia ou óleo nas engrenagens da máquina burocrática? Será que vai definir-se como sendo desestabilizador ou normalizador? Contestador ou recuperador? Defensor dos oprimidos ou mercenário dos opressores? Será que é, como alguns pretendem, o "colmatador" das brechas sociais, a muleta ou o maqueiro do capitalismo moribundo?" (Bolle de Bal, 2000, p.65).

Em resposta a esta questão, o autor segue dois pontos de vista que designa de científico e de político. Do ponto de vista científico, o trabalhador social é ao mesmo tempo "desempedrador" e "asfaltador", na medida em que ativa e reduz simultaneamente as lutas sociais. Do ponto de vista político, o trabalho social não se deveria orientar "nem para uma ação do tipo ortopédico, dominada por uma preocupação de adaptação, de rectificação, de normalização, nem para uma ação de tipo demiúrgico, isto é, dominada pela preocupação da revolução, de mutações ou de transformações radicais" (idem, 66)

Partindo da percepção - construída através dos contactos com distintos atores da intervenção social e educativa - de

que a balança está atualmente desequilibrada, com um maior peso de ações de tipo "asfaltadoras" sobre as ações de tipo "desempedradoras", enquadradas num processo de "retorno da assistência" (Soulet, 2011), cabe questionar se não estaremos perante a necessidade de investir a Educação Social de algum ativismo, aproximando-se mais das pessoas e dos coletivos sociais, das suas necessidades e interesses, mesmo que para tal seja necessário fazer um movimento oposto de alguma desinstitucionalização da Educação Social. Como ambos os tipos de ação partilham uma "vontade mais ou menos oculta de ter influência sobre os sujeitos, sobre os grupos e sobre as organizações" (idem, 67), é imperativo manter alguma vigilância para que prevaleça o princípio do respeito pela vontade, pelos desejos e pela autodeterminação das pessoas. Colocar sempre no centro da ação educativa o(s) sujeito(s) e a(s) comunidades(s), num movimento endógeno de descoberta e de compreensão das necessidades sociais, dos problemas e das potencialidades. Um movimento educativo e educador que procure contribuir para que todos sejamos mais capazes de intervir sobre as nossas vidas e no nosso mundo, de forma reflexiva e consciente.

O processo de investir a Educação Social de um cariz um pouco mais "desempedrador", e de a libertar da função de controlo social, está necessariamente associado à participação de todos os sujeitos na vida coletiva. A participação, concebida como direito e dever de cidadania, é talvez a principal característica educativa da Educação Social. É por via da promoção e da defesa da participação dos sujeitos e das comunidades, que a Educação Social pode contribuir para que as pessoas reinventem novas formas de se ligarem entre si e de se ligarem aos contextos onde se movem, fazendo-o num processo de (re)descoberta de si e dos outros, assumindo-se gradualmente como sujeitos da ação. Estas serão as condições necessárias para que as mudanças se operem "de dentro para fora", num processo de maturação e de consolidação progressiva. Para que tal aconteça, parece urgente questionar o uso da participação como "mera técnica de gestão" ou "tecnologia pedagógica" (Lima, 1992 In Lima, 2003), ou ainda como sinónimo de adesão. Precisamente porque a participação, tal como a concebemos em Educação Social, desenvolve-se enquanto processo de consciencialização, a par de oportunidades de reflexão, de partilha e da (re)invenção de novas perspetivas individuais e coletivas, e não é algo que se "oferece" aos outros, estamos conscientes de que não há participação sem risco (Bolle de Bal, 2000). Mas é este risco (de imprevisibilidade e de compromisso) que confere à participação o seu caráter educativo e emancipatório: não antecipamos o que vai resultar de um processo participativo porque enquanto participamos, construímos, levantamos novas questões e novos desafios, encontramos obstáculos e definimos novos rumos, e descobrimo-nos na relação com os outros e com o mundo. Então, os riscos, entendidos por uns, serão características da ação social e educativa para outros, embora difícil de inscrever, por vezes, no quadro de ações institucionalmente enquadradas. Cabe também pensar como se coloca a Educação Social perante a emergência de novos movimentos de afirmação ou ainda de contestação à ordem social dominante. Referimo-nos, no início do artigo, à afinidade da Educação Social na América Latina com os movimentos sociais.

Na Europa, nomeadamente nos países do Sul e em Portugal, assistimos na atualidade ao surgimento de coletivos de origens distintas, sejam movimentos culturais ou societários (segundo a classificação de Touraine, 1998), que surgem de forma mais espontânea ou mais organizada. Os movimentos sociais, na generalidade, reúnem potencial de associação, de ação e de transformação, são “nutridos por inúmeras energias emancipatórias” (Sousa Santos, 1997) que se fortificam nos locais, principalmente se o ambiente é de participação e de solidariedade, de descentralização e de cooperação. Neste sentido, alguns movimentos pautam-se por formas organizativas próximas da democracia participativa, são grupos sociais com interesses coletivos comuns, alguns compostos por grupos sociais específicos, outros não, por vezes muito localizados mas maximalistas e globalizantes no que se refere aos valores e a exigências com a qualidade de vida. Apesar desta associação entre os movimentos sociais e a democracia participativa não ser consensual, na medida em que alguns autores consideram que os novos movimentos sociais jogam o jogo da democracia representativa, nomeadamente pelas alianças mais ou menos oficiais que fazem com sindicatos ou partidos (idem), apesar ainda de a participação estar dificultada pela sociedade impessoal e individualista, os movimentos sociais têm a vantagem de fazer do quotidiano espaço-tempo

## Referências bibliográficas

- BAENA, M. P., SAÉNZ, J. & CABANAS, J. M. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.
- BAPTISTA, I. (1998). Profissão: Educador. Educadores Sociais: quem são e o que fazem? *A Página da Educação*, 21.
- BAPTISTA, I. (2001). Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido. *Espaço(s) de construção de identidade profissional*, 55-60.
- BECK, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. In Guiddens, A., Bauman, Z. & Beck, U. *Las consecuencias de la modernidade*. Barcelona: Anthropos.
- BERTÃO, A. e TIMÓTEO, I. (aceite para publicação). A Educação Social Transformadora e Transformativa: clarificação de sentidos. *Revista Sensos*. Vol.2 (1).
- BOLLE DE BAL, M. (2000). A “re-aliança, desafio crucial para o trabalho social. In Soulet, M.H. (Coord.) *Da não-integração*. Coimbra: Quarteto. (pp.55-74).
- CABANAS, J. M. (1998). Antecedentes históricos de la educación social. In Petrus, A. (Coord.) *Pedagogia Social* (pp.67-91). Barcelona: Ariel S.A.
- CANASTRA, F. (2011) A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir de processos de profissionalização. *Revista de Ciências da Educação – Unisal – Americana/SP – Ano XIII. Nº 24 – 1º semestre/2011*, 17-32. [http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_24.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_24.pdf)
- CARVALHO, A.D. e BAPTISTA, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- COIMBRA DE MATOS, A. (2004). *Saúde Mental*. Lisboa: Climepsi.
- DIAZ, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- ESTEBAN, J. O. (Coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- FERREIRA, F.I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HESPANHA, P. e MATOS, A. R. (2000). Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas activas de emprego. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 2. Nº 4. Jul/Dez 2000: 88:109. <http://www.scielo.br/pdf/soc/n4/socn4a05.pdf>
- LIMA, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa – Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía Social. Educación Social*. Narcea Ediciones: Madrid.
- PETRUS, A. (Coord.) (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, S.A.
- PIERSON, P. (2002). Coping with permanent austerity: welfare state restructuring in affluent democracies. *Revue française de sociologie*, 43 (2), 369-406.
- RIBEIRO, (2006). Exclusão e Educação Social: Conceitos em superfície e fundo. *Educação Social*, Campinas, 27 (94), 155-178 [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008)
- RODRIGUES, E. V. (2010). O Estado e as políticas sociais em Portugal: discussão teórica e empírica em torno do rendimento social de inserção. *Sociologia*, Vol. XX: 191-230.
- ROMANI, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valência: Nau Libres.
- SOULET, M. H (2011, Outubro), Apresentação em Poster no Colóquio Internacional Crise, Pobreza e Exclusão Social. *Perspetivas Sociológicas*. Associação Portuguesa de Sociologia. Braga.
- SOUSA SANTOS, B. (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- SPICKER, P. (2002). *Poverty and the welfare state – Dispelling the myths*. London: Catalyst.
- TIMÓTEO, I. (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda – representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Évora. Évora.

onde a realidade acontece, palco protagonizados por atores locais, deixando de ser “uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores” (Sousa Santos, 1997, p.224). Que atenção está a Educação Social a prestar à emergência destes movimentos? Como se potencia, nos locais e junto das pessoas, as associações coletivas?

III. De entre muitos e distintos desafios que se colocam à Educação Social e aos educadores, os que foram discutidos neste artigo estão centrados nos sujeitos e nas populações, por se considerar urgente manter vigilância quanto ao fim último que justifica a necessidade e legitima a existência desta área de intervenção social e educativa: o desenvolvimento das pessoas e dos territórios, a igualdade, a justiça social, entre outros. A Educação Social não é neutra, como nenhuma educação o é, o que exige dos educadores sociais uma atitude crítica e reflexiva, norteadas por um compromisso ético de permanente escuta e vigilância das suas práticas e dos sentidos que as enformam, de identificação de contradições e das complexidades do dia-a-dia.



## A EDUCAÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL: O INÍCIO DE UM PERCURSO

Ana Paula Leitão<sup>1</sup>

1 Coordenadora do curso de Educação Social. Instituto Superior de Ciências Educativas – Departamento Social e Cultural. [ana.paula.leitao@isce.pt](mailto:ana.paula.leitao@isce.pt)

### Resumo

Este artigo pretende dar a conhecer o início da formação académica, de nível superior, em Educação social no nosso país. A formação do técnico superior de educação social visa a preparação científica, técnica, prática mas, também humana. Educação social é educação. Toda a educação é educação social. É uma dimensão da vida das pessoas e das comunidades, por isso acontece ao longo da vida. Ser educador social é fazer trabalho social em contextos educativos. Por esse motivo a pedagogia social (ciência da educação social) encontra-se situada na confluência das ciências sociais e humanas e das ciências da educação.

**Palavras-chave:** Educação Social, Pedagogia Social, Trabalho Social em contexto educativo.

Educação Social: Uma formação superior de nível superior O Curso de Educação Social surgiu no nosso país, enquanto curso superior (bacharelato), no ano de 1989 no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), uma instituição particular de ensino superior, vocacionada para a formação de profissionais de educação básica (professores do ensino básico e educadores de infância) a par de profissionais no âmbito da ação social nos domínios da animação sociocultural e educação social (portaria nº943/89 de 21 de outubro). No sentido de conceber e implementar um modelo de formação e de intervenção adequada à realidade portuguesa em matéria de educação não formal (uma vez que esta tal como a educação formal faz parte do processo educativo porque também ela tem uma intencionalidade havendo por isso uma relação lógica entre estas), o ISCE sentiu a necessidade de procurar parcerias europeias, destacando-se desta forma a AEDESP (Association Européenne pour le Développement Educatif Social des Personnes), a AEIJI (Association Internationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés), o IRTS (Institut Régional du Travail Social de Bretagne), ENSP (École National de la Santé Publique de Renne), a Rede Euro\*Dir (Rede Transnacional Europeia de Organizações de Formação de Diretores de Estabelecimentos de Ação Social) da qual foi membro fundador, que permitiram um verdadeiro trabalho em rede (Networking), no que diz respeito à realização de intercâmbios no âmbito da formação de docentes e de alunos. A partir de 1993, surgem os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESES) em Pedagogia Social (portaria nº 855 de 11 de setembro) e mais tarde em 1995, em Direção de Instituições de Ação Social (portaria nº 117, de 3 de fevereiro), este último integrado na rede Europeia Euro\*Dir, e que conferia um certificado europeu. A Licenciatura em Educação Social (bietetápica) é autorizada em 2001 (portaria nº 1068 de 4 de setembro). O seu plano de estudos organizado em três (3) anos (bacharelato) mais um 4º ano (licenciatura) viu crescer à componente formativa a vertente de investigação e intervenção socioeducativa, assim como um maior enfoque teórico nas áreas da pedagogia social, dos idosos e no acompanhamento das toxicodependências. Em 2006/2007, implementou-se a adaptação dos cursos ao Tratado de Bolonha, que consistiu num conjunto de reformas do sistema educativo (a nível superior) como o objetivo de criar uma área europeia do ensino superior. Esta adaptação trouxe ao processo educativo alterações, nomeadamente ao facto de o estudante passar a ser parte integrante do seu processo de ensino-aprendizagem, visando por isso um trabalho pessoal, crítico e reflexivo, que promovendo a autonomia e a criatividade, reforça a tomada de consciência para a aprendizagem/formação ao longo da vida. Esta perspectiva vem contrariar a postura passiva dos estudantes na aquisição do conhecimento, até então. Mas, o Tratado de Bolonha proporcionou acima de tudo a uniformização da designação destes técnicos superiores, uma vez que esta formação superior já estava disseminada por algumas regiões do país (Porto, Santarém e Algarve), sendo que cada instituição de ensino atribuía-lhe uma designação diferente, e uma organização também diferente aos seus planos de estudos. À luz das orientações emanadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março) a organização dos cursos de ensino superior bem como a sua duração foram alterados, passando o curso de educação social, a estar constituído por 2 ciclos de formação:

1º ciclo, formado por 6 semestres (180 créditos) que confere o grau de licenciatura e um 2º ciclo (120 créditos), que concede o grau de mestre e encontra-se organizado em 4 semestres. O Mestrado em Educação Social foi autorizado pelo despacho nº 24 238 – D/2007 e dá resposta a duas áreas de especialidade: intervenção com crianças e jovens em risco, e intervenção socioeducativa e gerontologia. Hoje em dia, são várias as instituições de ensino superior (públicas e privadas) onde o curso de Educação Social é lecionado estimando-se que existam "...mais de 500 (quinhentos) ingressos por ano no ensino superior público e privado..." (Azevedo, 2012, para. 4)

A pertinência de uma formação superior Sendo o ISCE uma escola que iniciou a sua atividade com a formação de técnicos de educação, como já foi referido anteriormente, foi percebendo que o fenómeno educativo, tal como acontecia na Europa, não se limitava apenas à escola. Era preciso, e ao mesmo tempo urgente, dar respostas a situações de exclusão, marginalidade e de rutura social que se iam manifestando na sociedade.

O reconhecimento legal que fundamentava a necessidade de existência de outros técnicos de educação que não fossem docentes surge explicado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo nº 33 (nº 2 e nº3) que prevê a formação de outros técnicos de educação cuja intervenção é feita em contextos extra-escolares, sendo esta formação passível de ser realizada por escolas que ministravam a formação inicial de docentes do ensino básico e de educação de infância.

As funções desempenhadas por estes novos profissionais de educação (não formal) estavam centradas sobretudo em atividades de apoio educativo, apesar da forte componente teórica e prática lecionada que os preparava para o conhecimento dos fenómenos sociais e humanos. No entanto, e porque a realidade social está em constante transformação surgindo por isso uma heterogeneidade de situações passíveis de intervenção por parte destes técnicos, procurou-se alargar a formação destes alunos a outros domínios cuja tutela fosse para além do Ministério da Educação, surgindo assim contactos e parcerias com o Instituto da Segurança Social, e os Ministérios da Saúde e da Justiça.

Durante todos estes anos de formação desde o bacharelato até ao presente momento, ou seja, licenciatura adaptada ao Tratado de Bolonha, os alunos no âmbito da sua formação têm a oportunidade de vivenciar/experienciar durante os três (3) anos de formação, em diferentes contextos, aquilo que se pode definir como uma aproximação à vida ativa, através de estágios (práticas educativas), que em complementaridade com uma sólida formação teórica-prática, organizada em diferentes áreas científicas tais como a psicologia, a sociologia, as ciências da educação, as políticas sociais, entre outras contribuem para a articulação entre a teoria e a prática, fundamentando a intervenção dos técnicos superiores de educação social.

Mesmo com a adaptação do curso ao tratado de Bolonha, a formação em contexto (estágios) continua a ser uma realidade, contando com um número significativo de horas

(1040) que permitem ao estudante um conhecimento de diferentes realidades, com públicos e problemáticas diferentes. Estes estágios desenrolam-se em instituições parceiras de cariz privado (Associações, IPSS, ONG – o chamado 3º setor) ou público onde se desenvolve trabalho educativo em contextos sociais.

A Pedagogia Social enquanto conceito Definir a pedagogia social não é tarefa fácil. Esta encontra-se na confluência de 2 eixos: educativo e social. Durante o século XIX começou-se a refletir, do ponto de vista científico, sobre esta área do conhecimento. No entanto, podemos considerar que Platão e Aristóteles foram os representantes da pedagogia social clássica (Pérez Serrano, 2009). Mas é na Alemanha que se devem procurar as origens históricas da pedagogia social. Paul Natorp foi o primeiro a tentar definir uma teoria sobre a educação social, pelo que referia que a pedagogia social era um saber prático em articulação direta com um saber teórico. A pedagogia social surge no âmbito das ciências pedagógicas, e para ele não era concebível uma Pedagogia que não fosse a Pedagogia Social (Diaz, 2006; Pérez Serrano, 2009). Diz o autor a este respeito que "as condições sociais da educação e as condições educativas da vida social são o foco de atenção da pedagogia social, a qual não se pode separar das ciências da educação...ou seja, a pedagogia é pedagogia social" (Baena, Sáenz, Quintana Cabanas, 2001, p.29).

Assim sendo, podemos dizer que o objeto de estudo da pedagogia social surgiu depois da revolução industrial, como consequência da necessidade de encontrar respostas para os novos problemas sociais que daí resultaram, sobretudo entre as duas grandes Guerras, na Alemanha, intervindo junto de uma população jovem com problemas sociais (Baena et al, 2001). Anuncia-se então o surgimento desta ciência, definindo-se os principais âmbitos de intervenção, como a animação sociocultural (este modelo posteriormente disseminado em Espanha, e mais tarde Portugal e América Latina), a adaptação, a educação de adultos (Espanha e Portugal), e a formação no trabalho.

Muito influenciada pelo pensamento alemão a pedagogia social surge em Espanha na senda do pensamento de Natorp. Consolida-se na década de 80, e definiu como os âmbitos de intervenção mais comuns a animação sociocultural, a educação especializada, a educação de adultos e a pedagogia laboral.

De acordo com Quintana Cabanas (2000) podemos dizer que os objetivos da pedagogia social são:

- a educação social de indivíduos e grupos.
- o estudo de problemas sociais e humanos que podem ser resolvidos a partir de contextos educativos.

No entanto, e como refere Canastra e Malheiro (2009) existem outros espaços educativos para além da família e da escola, sendo a comunidade um deles, onde a educação e a formação ao longo da vida se torna uma realidade promovendo uma educação para a cidadania.

Podemos dizer que a pedagogia social pode ser entendida como a ciência pedagógica do trabalho social, que procura através da análise empírica e analítica da realidade educativa estudar as causas sobre as quais se faz intervenção

educativa. A pedagogia social, deve ser encarada como a ciência da educação social dos indivíduos e grupos, que perante necessidades sociais e humanas são orientados numa vertente educativa para a resolução das mesmas, através da implementação de projetos de intervenção socioeducativos assentes na investigação ação (Pérez Serrano, 2009).

Educação social como objeto de estudo da pedagogia social Para entender a educação social é preciso saber analisar os contextos; contextos estes onde acontece a interação social (família, escola, coletividades) no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e social, a qualidade de vida das pessoas, corrigindo e reparando inadaptações, orientando para a resolução de problemas sociais e humanos visando sempre o desenvolvimento pessoal, e a autonomia dos indivíduos (Baena et al, 2001). A par dos contextos é preciso também conhecer as políticas educativas e sociais do país, ter em consideração a cultura, o modelo económico vigente e a realidade educativa. Tudo isto acontece num contínuo espaço-temporal (Diaz, 2006).

Para Quintana Cabanas (1994) a educação social pode ser caracterizada através de dois aspetos, a intervenção educativa que tem como propósito apoiar o sujeito a alcançar a realização pessoal, promovendo a socialização, a adaptação à vida em sociedade numa lógica de convivência e participação cívica. É ao fim ao cabo promover a maturação social de cada pessoa. Por outro lado, a educação social é considerada como um tipo de trabalho social educativo, que se pratica fora do contexto escolar, ou seja, em contextos não formais onde se promove o bem-estar social.

Assim sendo, a educação social pode ser entendida como uma forma educativa de âmbito social que dá resposta a problemas de marginalização, exclusão e carências sociais dos indivíduos, grupos ou comunidades, cujos objetivos podem ser identificados como a adaptação à sociedade, a promoção as relações humanas, a convivência em sociedade.

No que diz respeito aos âmbitos de intervenção da educação social, os diferentes autores (Esteban, 1999; Pérez Serrano, 2009) referem que o educador social pode desenvolver a sua ação profissional a vários níveis, tais como a animação sociocultural (educação para os tempos livres e o ócio), a educação de adultos (educação básica, formação laboral e profissional), a educação especializada (em situações de exclusão, maus tratos, toxicodependências), e a educação informal (meios comunicação), onde podem desempenhar diferentes tipos de funções: coordenação (grupo de jovens, equipa educativa, de projetos), acompanhamento individualizado, mediação social, e funções de carácter formativo, informativo e de orientação (Pérez Serrano, 2009; Romans, Petrus e Trilla, 2003).

No sentido de dar resposta às funções enunciadas, o educador social necessita de ir desenvolvendo ao longo da sua formação, que deve ser contínua, um conjunto de competências (pessoais, sociais e técnicas) que lhe vão permitir desempenhar adequadamente as suas funções, mas tal como Canastra e Malheiro (2009) referem servirá acima de tudo para marcar a diferença relativamente a outros técnicos que fazem intervenção social, não porque esteja habilitado para os substituir, mas porque o trabalho em parceria deve ser uma

realidade. Entendemos, portanto, que os técnicos superiores de educação social conheçam o perfil de competências da sua profissão, bem como o código de ética e deontológico. Devem também identificar as suas capacidades e limitações no exercício da sua função e aceitá-las humildemente. A sua intervenção através de projetos de intervenção socioeducativa, de caráter formal ou não formal, devem estar assentes em diagnósticos fundamentados, seguindo como estratégia a investigação ação. O seu trabalho não é conseguido se não souber trabalhar em equipa.

A identidade de um profissional: educador social  
A realidade tem-nos vindo a mostrar que cada vez mais a profissão de educador social é necessária numa sociedade multicultural onde as necessidades sociais, económicas e culturais são tão evidentes. Se pensarmos que as crises económicas criam sempre necessidades educativas de âmbito social, tal como a história da humanidade nos tem mostrado, percebemos com toda a clareza que a educação social acontece.

O Técnico Superior de Educação Social é a pessoa que através da formação específica que recebe em termos académicos, apoia através de métodos e técnicas pedagógicas, psicológicas e sociais o desenvolvimento das pessoas, assim como a sua maturação social com um fim único a autonomia. Porque é um técnico que trabalha com as pessoas e não para as pessoas, não tem uma visão paternalista da intervenção e não a toma unidirecional. Reconhece as capacidades das pessoas (crianças, jovens, adultos), fortalece-as e estimula a participação destas nos seus projetos de vida ao mesmo tempo que as responsabiliza. É um técnico que promove o empowerment (individual, comunitário, organiza-

cional) com o propósito de gerar resultados (pessoas) empowered (Gomes, Coimbra & Menezes, 2007). Implica-se, participa e distancia-se como forma de gerir a interação social (Carvalho e Batista, 2004) em diversas situações da vida quotidiana, espontâneas ou não, que acontecem dentro ou fora de um grupo, instituição ou serviço ou até mesmo em meio natural de vida, desenvolvendo uma ação continuada no tempo de forma sistemática, não só com as pessoas, mas também com os seus ambientes (sistemas) mais próximos, para compreender as pessoas e os seus contextos. Torna-se por isso necessário e urgente, tal como Azevedo (2011) refere o reconhecimento e a aceitação do técnico superior de educação social, a par de outros que já reconhecidos há mais tempo e que trabalham no âmbito da ação social. Esta continua, por sua vez, a ser realizada com base do paradigma assistencialista. É imprescindível que a intervenção a nível social seja considerada também com a participação de outros profissionais, numa lógica de cooperação e colaboração, respeitando os “olhares” de cada um, porque necessariamente são diferentes mas são também complementares, assim como respeitar a formação e o “treino” recebido pelos técnicos superiores de educação social, através de estágios, tão importantes para o crescimento e amadurecimento pessoal, mas acima de tudo para a construção de um perfil profissional. E porque os técnicos superiores de educação social são educadores, fundamentam a sua intervenção em diferentes contextos a partir da pedagogia social que é uma ciência pedagógica de caráter teórico-prático, centrada no indivíduo, nos grupos ou comunidades, visando a sociabilidade em situações normalizadas ou de necessidades sociais e humanas (Baena et al, 2001). Entendemos por tudo isto, que a pedagogia social e os educadores sociais não podem nem devem ser considerados seguidores de uma Pedagogia menor!

## Referências bibliográficas

- AZEVEDO, S. (2011). Técnicos superiores de educação social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional. Porto: Fronteira do Caos.
- AZEVEDO, S. (2012). Educação social em Portugal [on-line]. Disponível: <http://educacaosocial1.blogspot.pt> (22 outubro 2012).
- BAENA, M. P., SÁENZ, J., & QUINTANA CABANAS, J. M. (2001). Pedagogia social. Madrid: UNED.
- CANASTRA, F., & MALHEIRO, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. Atas do x congresso internacional galego-português de psicopedagogia (pp. 2024-2033). Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, A.D., & BATISTA, I. (2004). Educação social. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.
- DÍAZ, A. S. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. Revista Lusófona de Educação, 7, 91-104.
- ESTEBAN, J.O. (1999). Educación social especializada. Barcelona: Editorial Ariel.
- GOMES, I.P., COIMBRA, J.L., & MENEZES, I. (fevereiro, 2007). Educação e formação de adultos – a caminho do empowerment comunitário. XV colóquio Afirse. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PÉREZ SERRANO, G. (2009). Pedagogia social-educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- ROMANS, M., PETRUS, A., & TRILLA, J. (2003). Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1994). Educación social. Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (2000). Pedagogia social. Madrid: Dykinson.

### Legislação:

- Diário da República nº 243, Portaria nº 943, 21 de outubro de 1989, Série I.
- Diário da República nº 214, Portaria nº 855, 11 de setembro de 1993, Série I.
- Diário da República nº 29, Portaria nº 117, 3 de fevereiro de 1995, Série I.
- Diário da República nº 205, Portaria nº 1068, 4 de setembro de 2001, Série I-B.
- Diário da República nº 60, Decreto-lei nº 74, 24 de março de 2006, Série I-A.
- Diário da República nº 203, Despacho nº 24238/D, 22 de outubro de 2007, Série II.



## ALGUNS APONTAMENTOS EM TORNO DO PERFIL PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL

Ana Maria Serapicos<sup>1</sup> - Florbela Samagaio<sup>1</sup> - Gabriela Trevisan<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Professoras Adjuntas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/Centro de Investigação de Paula de Frassinetti.. [cipaf@esepf.pt](mailto:cipaf@esepf.pt).

### Resumo

O presente artigo apresenta uma pequena reflexão sobre a profissão do Educador Social em Portugal, a partir da recente investigação realizada pela equipa sobre as Trajetórias Socioprofissionais dos Educadores Sociais. Centra-se nos seus traços distintivos, partindo de uma análise reflexiva das competências desenvolvidas ao longo da formação e, posteriormente, na prática profissional. O Educador Social ao assumir-se como técnico da relação, do cuidado, e da proximidade com o Outro desenvolve intervenções complexas e dilemáticas que procuram promover a cidadania ativa e responsável, a autonomia de sujeitos e grupos com forte implicação na conquista da dignidade humana.

**Palavras-chave:** Educador Social, ética do cuidado, competências, perfil profissional

## Introdução

A Comissão Internacional da Educação para o séc. XXI afirmou a sua convicção no papel essencial que a educação tem para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades enquanto caminho, ao serviço de um desenvolvimento humano mais autêntico e mais harmonioso, de forma a contribuir para a diminuição das guerras, da pobreza e da exclusão social.

Com o fim da Guerra Fria acreditou-se, talvez pela utopia, num mundo melhor para todos. Se a 2ª grande guerra fez 50 milhões de vítimas e se ainda hoje persistem tensões entre povos, como aprender a “com viver” nesta sociedade global, se não conseguimos viver com justiça e equidade nas comunidades naturais a que pertencemos? Conviver é uma arte que se aprende e se desenvolve, implicando reconhecer a diferença, respeitar a diversidade, partilhar experiências, desenvolver o talento de saber conciliar e coordenar a nossa autonomia com a liberdade dos outros, resolvendo as diferenças de um modo construtivo.

Para que o exemplo da orquestra, onde a harmonia é o resultado do respeito pela peculiaridade de cada instrumento nos inspire, não precisaremos de apostar mais na educação porque com ela se desenvolve o pensamento crítico, o sentido de responsabilidade, a importância da participação ativa, a relação entre as pessoas, entre a identidade dos grupos e a identidade universal? O pensamento internacional dos últimos anos, é coincidente no reconhecimento que faz à educação enquanto fator de desenvolvimento, promoção e igualdade entre os povos (leia-se a este propósito Roberto Carneiro, 2001 e Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI. Como afirma Glória Pérez Serrano:

“...hoynadieduda de que la educaciones el pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas; sinella no habrádesarrolloposible”.( 2003, p.13)

## Educação Social, porquê?

Vivemos num tempo tão particular, que liberdade, direitos humanos, intolerância e exclusão social conseguem coexistir nestes nossos dias do séc. XXI, deixando marcas de desigualdades e angústias de não realização pessoal, que reclamam ajuda e uma mão próxima de quem se sente “impedido ou incapaz” de sair para uma vida com mais sentido. A rejeição ao Outro por fanatismos religiosos, tendências sexuais, opções políticas ou simplesmente por se ser diferente representa, em nossa opinião, a principal ameaça à ética da convivência atual. Precisamos de um Homem Novo. Humanidade e Humanismo terão de se reconciliar. Toma-se, assim necessário – como afirma Roberto Carneiro (2001) a emergência de um novo contrato social que assegure a motivação para uma nova cidadania. Essa nova cidadania deverá, em sua opinião, conter elementos como:

“(...) os direitos humanos, a racionalidade e o pensamento científico, a liberdade de iniciativa, a democracia, a igualdade de oportunidades (...)” a que se deverá associar o “justo equilíbrio entre direitos e deveres (Carneiro, 2001, p. 224)

Também para Guilherme de Oliveira Martins (2000):

“... as atitudes, os valores, os comportamentos estão na mira dos designios sociais a que nos propomos; a confiança, a coesão e as estratégias de inclusão e de combate à exclusão estão na primeira linha das preocupações ligadas ao desenvolvimento” (2000, p.15)

Acreditamos que só uma socioética suportada pelo respeito dos direitos humanos garantirá o que Emmanuel Levinas salienta em toda a sua obra – o direito ao rosto. Um rosto sinónimo de singularidade humana, de especificidade pessoal e única. Um rosto que desperte em nós a consciência do Outro, nos interpele, reclame hospitalidade, abertura e acolhimento na relação e nos conduza à descoberta de uma outra interioridade.

Os ideais humanitários pugnados pela Revolução Francesa e a Declaração Universal dos direitos Humanos proclamada, em 1948, pela Assembleia-geral da ONU constituem, em nosso entender, princípios a sustentar o pensamento, a educação e a ação no séc. XXI. Educar para estes valores supõe um processo de inovação tanto nos conteúdos como nos métodos e organização educativa que espoletem o aparecimento de novas sensibilidades, saberes e comportamentos com categoria ética. Os direitos humanos terão de ser não apenas um referencial cultural mas o seu uso e exigência um referencial social, político, ético e educacional. Bastaria aplicar em todas as dimensões da nossa vida o art.º 1 da Declaração Universal dos Direitos do Homem “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” para que a nossa consciência antropológica fosse mais solidária e mais atenta. Nesta atenção ao Outro, a educação ocupa um lugar privilegiado ao nível da formação uma vez que, operando na mudança de mentalidades, poderá ser decisiva na mudança das atitudes sociais. Afigura-se-nos, então, a necessidade de uma nova ordem educacional postulada por uma antropologia que respeite o diverso, o individual e que seja o fundamento de atitudes e valores com vista à sociedade da coesão. As diferenças deverão dar lugar a comunidades onde a natureza plural das culturas, raças, modos de vida, crenças, idades... façam nascer uma cidadania onde o “aprender a viver juntos” o “aprender a aprender juntos” e o “aprender a crescer juntos” sejam fatores facilitadores e essenciais a um humanismo considerado como “... valor transcendente da empresa educativa e a pessoa o seu domínio subjectivo” (Carneiro, 2001, p. 201 e seguintes).

Pela utopia – no que a palavra contém de sonho, de impulso, de desejo, de força, de positivo – a E.S.E. de Paula Frassinetti criou o curso de Educação Social convicta da sua pertinência e importância em contextos que reclamem o reconhecimento e a prática dos mais elementares direitos do Homem. Tal como Adalberto Dias de Carvalho (2001) pensamos que a educação para os direitos humanos

“tem de passar por um elevado grau de exigência cultural” e a sua aplicação depende “cada vez menos da sua declaração e, cada vez mais, das práticas e das representações que deles fazem os actores sociais, circunstância que implica a mediação educativa” (2001, p. 8).

Ao partilharmos da mesma convicção, sentimos a responsabilidade de quem quer preparar profissionais capazes de uma intervenção social com sentido. Este sentido é conferido ao Educador Social pelo trabalho que desenvolve junto de populações com todo o tipo de carências: afetivas, pedagógicas, familiares, de integração, na saúde, na solidão...

Porque sabemos que a sociedade atual apresenta grandes desequilíbrios sociais onde não é estranha a abundância, o desperdício e os privilégios de alguns a morarem lado a lado com a pobreza, a exclusão e a discriminação de outros, mais facilmente percebemos a indispensabilidade, pertinência e atualidade do Educador Social. A sua ação ganha realmente sentido junto dos mais desprotegidos socialmente: das crianças muitas vezes vítimas de abandono e maus-tratos; dos jovens e idosos sem expectativas; das famílias com desintegração de laços e de relações intra e intergeracionais; dos imigrantes, refugiados e minorias étnicas com fortes problemas de identidade; dos bairros degradados com falta de condições habitacionais, onde tantas vezes mora a violência, delinquência, venda e consumo de drogas; várias formas de pobreza geradas por todo o tipo de exclusão (religião, etnia, cultura, escolaridade...). Não esqueçamos que a violência social é, frequentemente, a expressão da insatisfação por parte de quem se vê privado dos direitos da sociedade do bem-estar, uma vez que esses cidadãos terão compreendido que usufruir de bem-estar é um direito que lhes assiste. Importa, ainda, salientar a importância da Educação Social quando falamos de:

- Adaptação no que significa de otimização da pessoa ao sentir-se integrada no meio convertendo-se em fator de mudança e melhoria desse mesmo meio;
- Aquisição de competências sociais permitindo ao sujeito a compreensão da lógica das normas de convivência social contribuindo, por isso, para a sua socialização;
- Prevenção e controle social exigindo a aplicação de estratégias de prevenção não se limitando ao “tratamento” dos problemas sociais.
- Formação política do cidadão no que significa, como Ortega y Gasset, possibilidade de transformar a sociedade porque mais esclarecida e mais implicada no seu próprio destino;
- Trabalho social educativo por não se cingir à perspectiva assistencialista e assumir uma postura pedagógica em contextos sociais

Diremos, em síntese, que a eclosão da Educação Social se poderá explicar com a conscientização e defesa dos direitos humanos, com o ressurgimento do pensamento democrático, com a valorização e incremento da pedagogia do tempo livre e educação não formal, com o reconhecimento das culturas e ideais dominantes, com a emergência de novos contextos sociais, com as exigências de novas políticas sociais, económicas e educativas em defesa de um novo conceito de cidadania e um novo modo de “ajudar” o OUTRO a SER.

## Educação Social: breves considerações

O trabalho social constitui um espaço de intervenção profissional onde intervêm técnicos provenientes das várias áreas do saber com o objetivo de, cruzando vários olhares, se encontrem caminhos complementares, e se promova uma pos-

tura de intervenção pautada pela cooperação e, por um conhecimento efetivo da realidade humana e social.

“Na pluralidade dos saberes e das formações disciplinares, resultado do processo de complexificação das sociedades, fazendo face a estas novas exigências da vida em sociedade, emerge de modo pertinente a Educação Social. Formação profissional, ela própria resultante duma encruzilhada de saberes, procura, constantemente, corresponder, na medida do possível, em diálogo com outras áreas científicas, às solicitações de determinadas problemáticas sociais.” (Sama-gaio, 2006, p.17).

De resto, a ideia de recomposição do campo social e da emergência de novas profissões neste âmbito parece ser, simultaneamente, fator positivo e constrangedor da afirmação da própria profissão (Autès, 2003). O próprio “trabalho social” não permanece imutável e constante, sendo possível observarem-se ruturas e resistências à sua própria mudança, incluindo as que se colocam, por exemplo, na mobilização das metodologias de trabalho em rede e de cooperação interdisciplinar. Por outro lado, o facto de ser alvo de diferentes categorizações e teorizações de campos como o académico, o político e o empírico, dificulta essas mesmas definições e delimitações, necessárias a uma profissionalização efetiva dos Educadores Sociais.

Atualmente, vislumbra-se para o trabalho social uma sistematização e uma racionalização das práticas de trabalho que não se compadece com o assistencialismo e a espontaneidade do passado. A realidade social complexifica-se, o que vai suscitando uma reconfiguração da ação pedagógica do trabalho social. Neste sentido, podemos afirmar, com segurança, que as necessidades de intervenção socioeducativa junto das populações ultrapassam, neste momento, os limites formais da educação. É neste contexto de novas exigências sociais e educativas que a Educação Não Formal vai conquistando espaços, cada vez mais diversificados de intervenção. Perante tão variada e tão ampla capacidade de intervenção com vista à melhoria de todas as dimensões constitutivas do bem-estar e desenvolvimento humano, Francisco Xosé Candia Duran (1999) define o Educador Social como alguém preparado com

“uma formação teórico-prática de carácter humano, psico-pedagógico, técnico e sócio-comunitário, que o capacita para desenvolver intervenções intencionais e sistemáticas sobre determinados sujeitos, grupos ou comunidades, com carácter social, comunitário, terapêutico preventivo, etc., mas sempre inspirado na Pedagogia Social”.(1999, p. 71)

Tornando presente a finalidade última da sua ação – ajudar o Outro a ser – este profissional terá de se afirmar pela diferença. Uma diferença conseguida pela formação de um perfil pessoal e profissional rigoroso, informado pelos valores da cidadania. Coloca-se-nos, então a questão: que ensinar? Como ensinar? Acreditamos que só um corpus de conteúdos e de métodos em permanente diálogo com o tecido social, darão ao Educador Social um saber em constante processo de construção para a formação das identidades e dos projetos pessoais daqueles com quem se cruza profissionalmente. A desejada igualdade de oportunidades exigirá, neste séc. XXI, uma educação democrática, pluridimensional e ao longo de toda a vida. Autonomizar e socializar: eis o imperativo da sua ação.

“Na sua formação, o Educador Social cruzar-se-á com várias lógicas: a lógica do formador, a sua própria lógica, a lógica do Outro, a lógica do tempo, a lógica social, a lógica da intervenção prática, a lógica das instituições, a lógica da teoria, a lógica das linguagens, a lógica das utopias, a lógica do possível... E, porque a leitura da realidade nunca é neutra, entre o Homem e o seu pensamento interpõem-se questões axiológicas e ideológicas, caber-lhe-á com sentido de responsabilidade e com sentido ético saber optar pela(s) lógica(s) que melhor e mais contribua(m) para o desenvolvimento e o reconhecimento da PESSOA .” (Serapicos, 2003, p.57). Eles são, como afirma Isabel Baptista (2001), “profissionais do terreno”, “agentes de mudança”, “técnicos de relação”, “mediadores sociais”, “especialistas de mãos vazias” por partirem para o terreno sem soluções miraculosas mas que apoiados num saber profissional próprio, se comprometem, pessoalmente, na viabilização de projetos que tornam possível mudar o rosto da exclusão. Esta é, a grande originalidade do Educador Social que, ao tentar inverter o estado da erosão social, responde ao grande desafio do projeto educativo para o séc. XXI. Urge, por isso, construir uma Escola onde se desenvolvam competências que preparem o Homem para valores como os da solidariedade e da tolerância. Hoje, mais do que nunca, vive-se a esperança de um mundo melhor. A humanidade dispõe de conhecimentos, técnicas e recursos capazes de criar uma nova ordem internacional que permita atingir, de uma forma conjunta, a paz, a reconstrução das sociedades e a revalorização do Homem.

A Educação é um fenómeno social fundamental e estruturante da evolução da sociedade. Cada vez mais se torna um campo de atuação vasto e abrangente chegando a novos públicos. A escola é, sem dúvida, uma instituição histórica. Contudo, constitui apenas um dos contextos educativos de que a sociedade dispõe. Hoje, não pode ser vista como agente exclusivo da educação. No final dos anos 60, algumas análises macro educativas apontavam para uma crise mundial da educação (Combs, 1968). Esta crise, mais do que uma crise de educação em geral, era uma crise sentida especialmente nos sistemas formais de educação. Estava aberto o caminho para a implementação da noção de Educação Não Formal. É interessante notar que com a introdução deste conceito, se assistiu não só ao crescimento como também a uma diversificação bibliográfica de natureza pedagógica. A educação ligada aos conceitos de comunidade e de desenvolvimento e intervenção comunitária que

“(…) assume os grupos como entidades ativas, participantes e protagonistas da intervenção e não apenas como objetos dessa mesma intervenção. Existirá, então, na intervenção comunitária, uma interação informativa, valorativa e interventiva, entre interventor e grupos, onde cada um pode alterar estratégias e influenciar o outro” (Cortesão, Trevisan, 2006, p.65).

A Educação Não Formal refere-se à atividade educacional organizada que se processa fora do sistema formal e é dirigida a um público específico e com objetivos específicos. É uma forma de educação com intencionalidade, organizada e sistematizada. Envolve metodologias ativas, estratégias pedagógicas e socioeducativas com grande criatividade. Podemos

definir Educação Não Formal como

“...qualquer 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” (Coombs & Ahmed, 1974:8 cit. Rogers, 2004, pp.78-79).

Os conceitos de Educação Formal e Educação Não Formal apresentam uma certa relatividade histórica e política: o que antes era não formal pode passar a ser formal, da mesma forma que algo pode ser formal num país e não formal noutra. Trata-se, portanto, de um critério de distinção de carácter administrativo e legal (Serramona, 1989). A Educação Não Formal procura assumir-se, então, como forma menos hierárquica e menos burocrática, que

“(…) pretende ser um trabalho educativo, desenvolvido à medida, e em função de problemas e grupos específicos, com estratégias e metodologias complementares e alternativas às formas de organização tradicional (...)” (Cortesão, Trevisan, 2006, p.61)

A Educação Formal e Não Formal apresentam relações de complementaridade cada vez mais acentuadas, o que implica um trabalho consertado entre estes dois espaços educativos. A escola é deste facto um exemplo. Não poderemos alcançar um desempenho escolar bem-sucedido sem trabalharmos de uma outra forma as competências que, supostamente, são também desenvolvidas no espaço aula e ainda certas competências familiares, nomeadamente as parentais para a compreensão da utilidade social da escola. A este nível, salienta-se o projeto de Investigação- Ação em desenvolvimento (por este grupo de investigação da ESEPF), com o Contrato Local de Desenvolvimento Social de Vila do Conde, atuando precisamente numa perspetiva de intervenção comunitária a partir da realidade escolar e da relação escola-família-comunidade; ou ainda a integração de Educadores Sociais em Escolas definidas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) mobilizando competências de trabalho na e com a comunidade e respetivas famílias e a instituição escolar.

Atualmente, a educação permanente ganha cada vez mais força porque se acredita na educabilidade e capacidade para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Neste sentido, deveremos olhar para o processo educativo de forma contínua triangulada pela Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal. A Educação Não Formal constitui um domínio de práticas formativas diversificadas, dinâmicas e flexíveis e em contextos de intervenção diferenciados. Os lares, os centros de dia, os ATL, as escolas, os hospitais são locais onde a Educação Não Formal se vem tomando cada vez mais visível. Por outro lado, problemáticas como, por exemplo, as questões ambientais, as questões ligadas ao património e à cultura, as questões ligadas à pobreza e às exclusões sociais constituem, igualmente, um objeto privilegiado de intervenção ao nível da Educação Não Formal. De resto, as lógicas atuais de desenvolvimentos privilegiam como dimensões fundamentais a cultura local e o desenvolvimento humano e social sustentado, assumindo as questões ambientais uma importância cada vez maior (Caride Gómez, Freitas, Vargas, 2007).

A visibilidade crescente da Educação Não Formal exige, como já referimos, uma sistematização e uma organização crítica das metodologias e das práticas de intervenção. Para além das metodologias de investigação, são também importantes as metodologias de intervenção socioeducativa. Estas metodologias que vão desde a escuta ativa às técnicas de prevenção de comportamentos de risco, por exemplo, carecem atualmente de uma (nova) reflexividade que se prende com a dilematização das situações de intervenção socioeducativas quotidianas. A reflexividade sobre a dimensão ética do trabalho social faz necessariamente parte do conjunto das práticas de intervenção socioeducativa.

O educador social é um dos profissionais do trabalho social e traz consigo um enfoque dirigido ao lugar central do aprendente no processo de educação, o que faz dele um técnico por excelência da intervenção sócio educativa intencional, e capaz de trabalhar a autonomia dos indivíduos capacitando-os para o desenvolvimento de si e dos outros.

Em sociedades cada vez mais tecnicistas, como é o caso da sociedade portuguesa atual, urge a necessidade de uma avaliação constante dos procedimentos. Mobilizando as metodologias do trabalho de projeto, com responsabilidade cívica, e promovendo a sua constante avaliação de resultados, o educador social poderá ser um técnico de excelência do trabalho social, integrando e complementando equipas multidisciplinares.

Educador social - para a definição de um perfil de competências

Como já referimos, o nosso século está fortemente marcado por um conjunto convergente de acontecimentos sociais, políticos, culturais e económicos que condicionam o Homem na sua relação com a vida. A importância da entrada da mulher no mundo do trabalho e as alterações familiares daí decorrentes, nomeadamente o decréscimo do índice de natalidade, a dificuldade em apoiar os idosos familiares, o elevado desemprego, os movimentos migratórios associados à procura de emprego, a alongada permanência no seio familiar e a concretização tardia dos projetos jovens as novas configurações familiares, as exclusões sociais, os novos paradigmas das fases da vida, entre outros, têm feito surgir enfoques teóricos e novas posturas de intervenção social.

A sociedade contemporânea, caracterizada por movimentos de constante renovação e transformação de valores e ideais, formas de vida e organização individual, pessoal e coletiva, apresenta-se, simultaneamente, como contexto de crescimento e de oportunidades variadas mas, também, de vulnerabilidades que podem colocar os indivíduos e as comunidades em situações de risco. Se tradicionalmente, o risco se encontrava associado a populações ou grupos etários específicos, hoje considera-se que, pelas diferentes instabilidades a que indivíduos e grupos estão expostos, todos estamos sujeitos a diferentes tipos de riscos – pessoais, coletivos, profissionais, éticos, etc... – para os quais se torna necessário um olhar atento e preparado (Xiberras, 1996, Paugam, 1996). Essa preparação passa, inevitavelmente, pela aquisição de conhecimento produtor de competências que garantam respostas

adequadas às necessidades pessoais, sociais e profissionais. Pensamos que a instituição escolar não mudou o suficiente, ao nível da sua organização e funcionamento, para garantir algo mais do que o conhecimento das matérias abordadas. Os conteúdos não poderão ser encarados como fins em si mesmo mas como condição necessária para o desenvolvimento das nossas competências nos mais diferentes níveis e domínios do saber, o que vem a refletir-se na vida pessoal, profissional e social.

Os currículos deverão promover nos estudantes competências de imaginação, de viagens a locais distintos, que permitam o desenvolvimento de posturas éticas e reflexivas de abertura ao mundo, e enquanto indivíduos culturalmente criativos. Os currículos, mais do que desenvolverem apenas competências técnicas, deverão, então, impulsionar o desejo e curiosidade dos alunos (Hansen, 2010).

Esta aquisição de competências está muito associada à escolarização porque se espera que seja pela Escola que o indivíduo se torne “mais competente” em relação aos que a não frequentaram, ou que a frequentaram com insucesso. Com Maria do Céu Roldão (2008, p.11) diremos que,

“(…) há que organizar melhor, com mais eficácia, o trabalho das escolas hoje, unicamente porque o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogêneos, é obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos -, mas todos necessitam dela, numa sociedade a exigir crescente qualificação particularmente ao nível do mercado de trabalho”.

Vivemos, também, num contexto de graves problemas ambientais, identificados a partir da degradação da natureza e da qualidade de vida da população mundial que nos obrigam à criação de novos imaginários, valores e estilos de pensamento que obviem o superar dessa crise. Como expõe Morin (1996), a complexidade da realidade exige que saibamos como superar o paradigma da disjunção, redução e unidimensionalização, procurando um saber complexo, que nos permita distinguir sem desarticular, associar sem identificar ou reduzir, através da formação de grupos que possam praticar a interdisciplinaridade e o diálogo entre saberes.

Assim, grupos potencialmente expostos a riscos de maus tratos, abandono familiar, exclusão social e pobreza, a fenómenos como a violência urbana, a diversas dependências que põem em causa o bem-estar de cada um, comunidades migrantes e imigrantes, etc... necessitam da intervenção de técnicos devidamente dotados de competências e saberes que otimizem a prevenção e intervenção em contextos sócio educativos fragilizados e que façam prevalecer os mais elementares direitos do Homem. Com Adalberto Dias de Carvalho, diremos que a aplicação dos direitos humanos

“...depende, cada vez menos, da sua declaração e, cada vez mais, das práticas e das representações que deles fazem os atores sociais, circunstância que implica a mediação educativa.” (2001, p. 8).

É neste sentido, que se assumem como centrais um conjunto de competências na formação do Educador Social que, articulando-se com as lógicas do saber ser, saber fazer, e do saber estar em relação, contribuem para a construção de um perfil direcionado para a lógica do cuidado e da proximidade.

Assim, um Educador Social preparado com solidez para responder aos desafios atuais deverá ser capaz de:

- Relacionar conceitos como educação e pedagogia
- Caracterizar a sociedade contemporânea nos seus dinamismos sociais, culturais, educativos, económicos e comunitários
- Relacionar conhecimentos pedagógico-sociais com práticas sócio-educativas procedentes de diferentes contextos de intervenção
- Identificar tendências de inclusão/exclusão humana no interior das comunidades e respetivas consequências para os sujeitos
- Revelar novas atitudes e valores para uma intervenção pedagógica – social comprometida junto de pessoas e grupos
- Demonstrar competências sociais tomando os indivíduos capazes de participar em diferentes dimensões da vida social e comunitária

A par destas competências, outras, de carácter transversal, são trabalhadas ao nível da formação inicial e pós graduada tais como, ética e valores; comunicação; relacionamento interpessoal e pensamento crítico.

O carácter profissionalizante foi, desde a criação do curso em 1996, uma preocupação e uma exigência da formação em Educação Social, por parte desta Escola. Para se proporcionar essa formação, a ESEPF mantém protocolos com várias Instituições onde os seus estudantes aprendem a observar, a descobrir, a integrar-se, a conceber e a desenvolver projetos de Intervenção Socioeducativos. Toda esta formação é supervisionada por um docente da Escola e acompanhada, no terreno, por um orientador/técnico superior responsável na Instituição onde se desenvolve o estágio. O constante contacto com os formandos, em contextos de estágio, e com os orientadores proporciona tempos de reflexão e de busca de soluções metodológicas de grande importância para a formação profissional. A este nível, os alunos deverão conseguir desenvolver diferentes competências instrumentais/técnicas, interpessoais e sistémicas que permitam um tipo de intervenção, orientada para problemas específicos, dentro de um quadro de referências e competências associadas ao desempenho do Educador Social.

Em síntese, o licenciado em Educação Social deverá estar devidamente apetrechado para saber fazer abordagens profissionais no âmbito das competências associadas ao perfil profissional do Curso, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas relacionados com a sua área de intervenção. Daí a importância da problematização para a aquisição e desenvolvimento de competências para, criticamente, selecionar informação relevante sabendo fundamentar, argumentar, justificar e aplicar as opções, o que proporcionará e facilitará ao licenciado em Educação Social a autonomia indispensável para um profissionalismo fundamentado, rigoroso e

independente. Tal como sustenta Orange (2012):

“(…) Na vida corrente, os problemas são tidos como negativos; eles são, de uma certa maneira suportados. Pelo contrário, no trabalho científico, os problemas são vistos como desafios intelectuais, mesmo se estes colocam por vezes em causa a resistência emocional dos investigadores: não somente não são evitados, mas são procurados pela comunidade científica” (Orange, 2012, p.52-53).

O estudo preliminar, já feito por esta equipa de investigação sobre as trajetórias profissionais dos Educadores Sociais formados pela ESEPF, tornou possível destacar a importância de algumas dimensões estruturantes de uma prática socio-educativa específica, no domínio do trabalho social. Dimensões como a motivação pessoal para o desempenho de uma profissão ligada à lógica da transformação social e do desenvolvimento pessoal, a urgência de uma ética de cuidado e o exercício do voluntariado, mostram-se marcantes na construção e aquisição de competências específicas de quem trabalha com as complexidades próprias do Ser Humano. Estas dimensões assumem particular importância se pensarmos no Educador Social como um técnico privilegiado da relação, da proximidade e do contacto com o Outro, e como integrante de equipas multidisciplinares na área da intervenção social, ainda marcada por indefinições ao nível dos perfis profissionais. O que caracteriza e distingue este técnico são algumas destas dimensões relatadas pelos próprios Educadores e pelos empregadores diretos que neles reconhecem, frequentemente, competências e saberes específicos para a intervenção sociopedagógica. O grande desafio deste estudo é fazer emergir características de uma matriz identitária de competências do Educador Social formado pela ESEPF, a partir de um conhecimento real e aprofundado dos contextos, das condições e responsabilidades profissionais que lhe são atribuídas em ambiente de trabalho. Desta forma, estará a ESEPF a contribuir para a definição de competências de um perfil profissional específico como é o do Educador Social, dando-lhe maior visibilidade e reconhecimento profissional.

O Educador social e a necessidade de afirmação do seu perfil profissional  
A afirmação e reconhecimento do perfil profissional do Educador Social implica outros desafios e ajustes às novas exigências e desempenhos profissionais.

Apesar desta crescente afirmação identificamos a existência de obstáculos a um mais forte reconhecimento social destes profissionais, que poderemos atribuir a vários fatores:

**a) à falta de definição das funções que o Educador Social desempenha** porque muitas vezes confundido com outros trabalhadores da área social, como os Assistentes Sociais e os Animadores Sociocultural. É urgente esclarecer que o papel do Educador Social é fundamentalmente pedagógico, fundamentado por um conhecimento teórico-prático e por princípios éticos e deontológicos indispensáveis a quem lida com pessoas, muitas vezes, com fragilidades e em sofrimento.

A Associação Internacional dos Educadores Sociais (AEIJ) já em 2001, na Declaração de Barcelona, afirmou:

“Agimos a partir da ideia de que a finalidade da acção educativa é capacitação dos sujeitos para a vida social. O nosso objectivo é conseguir a promoção e a participação social activa das pessoas, dos grupos e das comunidades com quem trabalhamos, para que compreendam os seus direitos e assumam as suas responsabilidades”.

Ao ambicionar integrar o sujeito na sociedade, ajudando-o a compreender o seu contexto de vida, motivando-o para a construção de projetos que lhe proporcionam a possibilidade de realização pessoal, diremos com Glória Pérez Serrano (2003, p.129) que os objetivos da Educação Social são desenvolver a maturidade social; promover as relações humanas e preparar o indivíduo para a convivência na comunidade.

“O saber pedagógico oferece (ao Educador Social) instrumentos conceptuais de carácter abrangente, de acordo com as exigências da actividade educativa, valorizada simultaneamente como arte, como ciência, como técnica e como filosofia” (Carvalho, Baptista, 2004, p.83).

Ora, a avaliação do seu papel educativo exige tempo, o tempo necessário que a mudança de mentalidades e dos comportamentos exige. Essa mudança acontecerá, por certo, em breve tal é a evidência do seu papel no apontar de soluções possíveis para problemas complexos e de difícil encaminhamento.

**b) À falta de uma investigação significativa nesta área de saber que ainda é exigua** mas reconhecidamente indispensável para a afirmação da profissão.

O Educador Social, tal como outros profissionais, terá de criar conhecimento que torne visível e justifique a matriz teórica em que se inscreve a sua prática, a par dos resultados conseguidos no desenvolvimento dos projetos de intervenção. Por se tratar de um profissional do terreno, um constante confronto entre teoria e prática, refletido e analisado, criará condições de produzir conhecimento com saberes específicos pedagógico-sociais que sustentam a sua praxis profissional. Mas, porque esta investigação socioeducativa se alicerça normalmente em posturas de Investigação-Acção, a investigação em Educação Social é extraordinariamente complexa e morosa. O investigador vê-se constantemente na encruzilhada das fontes de informação, do duplo papel de investigador/ator, da tomada de decisões, da definição de prioridades, do cruzamento das imensas variáveis que poderão ou não ir ao encontro das sensibilidades pessoais.

“Tal como argumenta Monteiro a Investigação-Acção assume-se (...) um processo no qual os investigadores e actores, conjuntamente, investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos actores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer, o saber-ser, num quadro ético mutuamente aceite (...)” (Monteiro, 1995 in Guerra, 2005, p.53)

**c) À falta de um conhecimento** generalizado das suas

competências, nomeadamente de carácter instrumental, interpessoal e estratégicas que tanto caracterizam a sua profissão.

Sabemos da importância das competências instrumentais que o preparam para a utilização de metodologias, técnicas e estratégias de intervenção, a par do conhecimento das funções dos vários equipamentos e redes sociais de apoio; da importância das competências interpessoais que o dotam de um pensamento crítico e reflexivo para o saber aceitar a diferença e ser imparcial na resolução de conflitos; da importância das competências estratégicas para a otimização da intervenção valorizada pela capacidade criativa e de improviso que a todo o momento necessita ter. Para isso, é crucial uma dose necessária de autonomia e segurança que lhe confira confiança junto da pessoa ou dos grupos com quem interage. É urgente saber que este profissional se caracteriza

“... pela enorme capacidade de perceber a realidade, reflectir, adaptar-se às dificuldades e encontrar saídas possíveis para os múltiplos problemas de âmbito social. Por isso, a sua formação profissional deverá ser rigorosa articulando o conhecimento, a formação pedagógica reflectida com uma cultura actual e crítica, fundamental à leitura e compreensão do mundo, à capacidade de orientação e decisão que, a cada momento, terá de tomar” (Serapicos, 2006, p.7)

**d) Ao investimento, ainda reduzido, por parte dos profissionais, na sua formação ao longo da vida e em formações pós graduadas** para enfrentar a rápida obsolescência dos saberes. A formação ao longo da vida dá oportunidade de evoluir na direção dos desafios que o desempenho profissional vai exigindo. A dinâmica do tempo e do conhecimento é implacável com os que sofrem de falta de abertura em relação às oportunidades de atualização que vão surgindo, com frequência, nos estabelecimentos de Ensino Superior e noutros espaços de formação.

As exigências atuais não se compadecem com a desinformação por parte dos profissionais, por isso, a importância da sua implicação na construção do seu próprio saber.

A criatividade e a inovação fazem a diferença nas posturas e desempenhos profissionais. Com Roberto Carneiro (2001, p.76), somos de opinião que

“nunca, como hoje, se apelou tanto à capacidade de aprendizagem generativa – aquela que assenta no pensamento diferente e na busca de soluções não convencionais”

Pós - graduações especializadas, mestrados e doutoramentos são alguns dos caminhos que, numa atitude assumida de educação vitalícia, poderão conduzir a uma investigação que

“levada a cabo ligando tendências mundiais e europeias às novas exigências de competências necessárias e de perfis profissionais desejáveis é muito elucidativa. A mudança em curso quer na organização do trabalho, quer no funcionamento das sociedades demanda aptidões de adaptação e de inovação cada vez mais críticas” (Carneiro, 2001, p.39).

Salienta-se, assim, a coresponsabilidade das Instituições Escolares, enquanto unidades criativas de conteúdos educacionais, para a oferta de formação diversificada e atualizada que devem disponibilizar.

Na Cimeira Europeia de Lisboa, em Março de 2000, referia-se que os sistemas educativos e de formação europeus necessitavam de ser adaptados às exigências da sociedade do conhecimento, à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego e que teriam de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.

### e) Às dinâmicas da sociedade em geral e à valorização que a sociedade atribui ao seu trabalho educativo.

A este respeito, o decorrer da história falará por si.

f) Finalmente, como parte dos fatores que contribuem para uma “indefinição” do educador social, poderão referir-se, tal como apontam Romans, Petrus e Trilla (2003): a existência de um campo de trabalho amplo e de diferentes visões sobre o que é “intervenção educativa”; a sobreposição de tarefas com outros profissionais da área “social”; as incertezas nas contratações e nas carreiras, e a instabilidade do mercado de trabalho social.

### Reflexões finais

Como já afirmámos, os perfis profissionais deverão acompanhar as exigências sociais e económicas, resultantes das transformações ocorridas nas sociedades modernas. Esta equipa tem vindo a desenvolver um trabalho de investigação, alicerçado em metodologias quantitativas e em metodologias qualitativas de investigação, com o objetivo final de ajudar a definir o perfil profissional do Educador Social.

Ao longo destes últimos quatro anos, o grupo tem vindo a verificar oscilações e variações no perfil profissional original deste técnico, resultantes do ajustamento das suas funções face às novas configurações de desempenho exigidas. Trabalhando diretamente quer com aprendizes quer com profissionais do domínio do trabalho social, a mesma equipa tem vindo a constatar a emergência de outras competências que, em seu entender, poderão integrar o perfil profissional do Educador Social. Neste sentido, poderemos destacar a “ética do cuidado” como competência “aglutinadora” das competências expostas na tipologia de LeGoterf (2005). Para este autor, as competências poderão ser teóricas, cognitivas, instrumentais e sociais. Consideramos que a competência entretanto emergente de “ética de cuidado” reúne simultaneamente características das várias competências referenciadas na respetiva tipologia. Trata-se efetivamente de uma competência complexa e ambiciosa que requer formação, conhecimento e sensibilidade por parte destes trabalhadores. Por outro lado, e atendendo a que a sociedade atual apresenta novos desafios ao nível do trabalho social, relacionados, por exemplo, com o acompanhamento socioeducativo dos idosos, acreditamos

que esta competência poderá ser desenvolvida e mobilizada numa lógica de intervenção diferenciada junto do Outro. Pensamos, ainda que a ética de cuidado poderá ser trabalhada no âmbito do empreendedorismo social, uma vez que as dificuldades de transição que os jovens sentem para o mercado do trabalho exigem estratégias que fomentem o emprego e a oferta de serviços nem sempre assegurados à população.

A noção de empreendedorismo social, no domínio do trabalho social, é relativamente recente. Como qualquer noção, ela deverá ser contextualizada, ainda que de forma breve, em termos de coordenadas espaciotemporais. Sendo assim, podemos afirmar que a noção de empreendedorismo, de inspiração económica, em termos gerais, encontra-se balizada por três conceitos fundamentais. O primeiro prende-se com a conceção de “destruição criadora” de Joseph Shumpeter, ensaiada logo no início do século XX. Para aquele economista, as épocas marcadas por fortes mudanças sociais, conduziram a situações de uma destruição criadora no sentido da reestruturação e reconversão de setores da economia de acordo com as novas exigências sentidas. As épocas de crise económica e social constituem tempos de reconfiguração de exigências e respostas adequadas. Posteriormente, nos anos 80, P. Drucker introduz a noção de oportunidade, em termos económicos. De facto, as épocas históricas mais controversas são as que possibilitam o surgimento de novas oportunidades de investimento, de criação de serviços e produtos inovadores. O terceiro conceito prende-se com a noção de inovação. Maria João Rodrigues (2003) ensaia um (novo) paradigma de perspetivação e atuação económica e social, baseado fundamentalmente, na inovação.

É neste contexto de apelo generalizado à inovação que a noção de empreendedorismo social vai ganhando terreno na área das ciências sociais e das ciências da educação. Na nossa perspetiva, a “ética de cuidado” poderá constituir uma mais-valia capitalizável no mercado de emprego/trabalho, no domínio de intervenção social e comunitária. A nossa sociedade assiste ao surgimento de novas necessidades de acompanhamento socioeducativo junto de populações consideradas vulneráveis, como por exemplo, a população idosa. O educador social encontra-se, em termos (in)formativos, numa posição privilegiada para acionar esta competência e perspetivar com ela a criação do autoemprego. Contudo, face a esta questão, devemos chamar a atenção para a necessidade do ajustamento das políticas públicas promotoras da criação de emprego neste âmbito.

## Referências bibliográficas

- BAPTISTA, I. (2001). Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido. in Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional. Porto: Universidade Portucalense
- BAPTISTA, I. (2001). Dar Rosto ao Futuro, A educação como compromisso Ético. Maia: Profedições Lda.
- BENAVENTE, A. (1996). A Literacia em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, R. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Lisboa: coleção F M L.
- CARVALHO, A.D; BAPTISTA, Isabel (2004). Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias (2001). O Educador Social como Sujeito da Construção dos Direitos Humanos. In Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional. Porto: Universidade Portucalense.
- CHOPART, Jean-Noel (2003) (org.). Os Novos Desafios do trabalho social. Dinâmicas de um campo profissional. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Irene; TREVISAN, Gabriela (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. Cadernos de Estudo. nº 3. Março de 2006. 61:74.
- DURAN, Francisco Xosé Candia (1999). O Perfil do/a Educador/a Social na Actualidade. Aproximación ós ámbitos de profesionalización desde institucións socioeducativas urbanas contra a exclusión social. in as Cidades e os Rostos da Exclusão. Porto: Universidade Portucalense.
- FERNANDES, António Teixeira (2006). Monotonia democrática e diluição das regulações sociais. Porto: Afrontamento.
- GUERRA, Isabel (2000). Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. Cascais: Principia.
- HANSEN, David; BURDICK-SHEPPERD, Stephanie; CAMMARANO, Cristina; OBELLEIRO, Gonzalo (2009). Education, Values and Valuing in Cosmopolitan Perspective. Curriculum Inquiry. 39:5. 587:612.
- LE BOTERF, Guy (2005). Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões. Porto: ASA.
- LÉVINAS, Emmanuel (1988). Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70.
- LÉVINAS, Emmanuel (2012). De Deus que vem à ideia. Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, Guilherme de Oliveira (2000). In O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades, um estudo de reflexão prospectiva. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORIN, Edgar (1996). O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa-América.
- ONU (1986). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- ORANGE, Christian (2011). Problematização e conceptualização em ciências e nas aprendizagens científicas. Saber & Educar. Nº16. 46-63.
- PAUGAM, Serge (org) (1996). L'exclusion. L'État des savoirs. Paris: La Découverte.
- PETRUS, A. (1997) (coord). Pedagogia Social. Barcelona: Ariel.
- RODRIGUES, Maria João (coord) (2003). Para uma Política de Inovação em Portugal. Lisboa: Dom Quixote.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. Lisboa: Editorial Presença.
- ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume (2003). Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed.
- SAMAGAI, Florbela (2006), A educação social e a investigação: algumas generalidades em torno de um perfil profissional. Cadernos de Estudo. ESE Paula Frassinetti.
- SBERGA, Adair Aparecida (s/d). Voluntariado Educativo. Brasil: Editora Fundação Educar.
- SERAPICOS, Ana Maria (2003). Pensar e intervir socialmente no séc. XXI. Saber e Educar, nº 8. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- SERAPICOS, Ana Maria (2006). Alguns Desafios que se colocam à Educação Social. Cadernos de Estudo, nº3. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- SERAPICOS, Ana Maria; SAMAGAI, Florbela; TREVISAN, Gabriela (no prelo). Trajectórias Socioprofissionais dos Diplomados em Educação Social da ESEPF: Porto, ESEPF.
- SERRANO, Glória Pérez (2003). Pedagogia Social, Educación Social, Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- XIBERRAS, Martine (1996). As Teorias da Exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget.





## A ÉTICA APLICADA À PROFISSÃO DO EDUCADOR SOCIAL

Jorge Humberto Dias<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Diretor do Gabinete PROJECT@. Investigador na Universidade Nova de Lisboa. gabineteproject@mailworks.org. WEB: <http://gabinete-project.blogspot.com>.

### Resumo

Com este artigo pretendemos demonstrar a importância da ética no desempenho profissional do educador social. Para isso, teremos de compreender a origem etimológica e disciplinar da ética como área de estudo dos princípios fundamentais que devem orientar a ação humana. Nesse processo, salientaremos o sucesso da teoria kantiana, nomeadamente junto das ordens profissionais em Portugal, que vieram desenvolver e aplicar, de modo genérico e diversificado, a sua deontologia moral. No entanto, dado o facto dos educadores sociais não possuírem uma ordem profissional, indicaremos, por ora, alguns instrumentos essenciais para a promoção da ética na atividade profissional do educador social. Também com este artigo, pretendemos ir mais além, no sentido de propormos um paradigma ético-felicitário, inspirado na teoria de Julián Marías, filósofo espanhol, e que permita ao educador social realizar uma intervenção técnica com maior sentido humano, racional e filosófico. Neste artigo, daremos continuidade ao trabalho que iniciámos, de modo mais objetivo, em 2011, com um artigo que publicámos em Madrid, na *Visión Libros*: "Do método da razão vital felicitária, em Julián Marías, na aplicação filosófica da(s) sua(s) teoria(s) à compreensão da vida humana. Análise de um caso-de-consulta e referências para a educação social" (Dias, 2011, 56).

**Palavras-chave:** Ética, pessoa, valores, deontologia, felicidade, projeto, educador social.

### Introdução ao problema

A profissão do educador social envolve o trabalho com pessoas e com instituições que, curiosamente, são também temas de análise em ética aplicada. Intervir na vida de pessoas traz consigo algumas dificuldades práticas e, a priori, dilemas conceptuais e valorativos.

Temos assim 3 níveis de análise do problema: o nível prático, em que as consequências das ações técnicas são muitas vezes objeto de uma avaliação qualitativa, onde verificamos que uma má decisão foi o resultado de uma deliberação desfocada dos valores éticos essenciais à profissão do educador social. Claramente, identificamos aqui a responsabilidade partilhada, quer do técnico, quer da instituição; o nível teórico subdivide-se em dois âmbitos - aquele que se constitui durante a formação do técnico e aquele que se realiza quando os instrumentos de avaliação solicitam uma reflexão ética sobre uma determinada ação.

Assim, a questão de fundo que aqui levantamos é: quem define a ética profissional do educador social? Um educador social? Qual? Um grupo de educadores sociais? Qual? E qual a validade dessa "carta ética" (Fernandes, 2004, 151)? Poderemos utilizá-la para justificar as decisões dos técnicos?

Se olharmos para as principais profissões existentes em Portugal, e referimo-nos àquelas que estão reconhecidas legalmente perante a república e que, além disso, estão organizadas mediante a definição de uma ordem profissional: médicos, enfermeiros, advogados, engenheiros, arquitetos, economistas, são apenas alguns exemplos. Nestas ordens profissionais, encontramos definida a deontologia do profissional.

O que podemos entender por deontologia profissional? E para que serve? Como deverá funcionar? E qual o valor ético fundamental, que deverá ser considerado a principal finalidade da vida das pessoas?

Tendo em conta que a educação social é uma atividade profissional que trabalha o "bem-estar" das pessoas (Azevedo, 2011, 35), pretendemos com este artigo, aprofundar a compreensão sobre esse conceito de bem-estar, ao mesmo tempo que questionaremos o seu sentido reducionista, sobretudo num trabalho social que se pretende não apenas reativo mas, essencialmente, proativo e promotor da felicidade humana no sentido definido por um dos principais especialistas da ética contemporânea: Julián Marías.

Desde 1998 que estudamos as obras completas deste filósofo espanhol, e ao longo dos anos temos verificado que as referências para as disciplinas sociais e pedagógicas são diversas e na sua grande maioria com um carácter compreensivo e fundamentador. No entanto, mais recentemente, temos publicado sobre a sua filosofia aplicada à questão da felicidade e a sua importância para o trabalho do educador social, sobretudo no que diz respeito às suas funções de mediador social e escolar (Azevedo, 2011, 35). No artigo que publicámos em 2011, referimo-nos precisamente aos dois aspetos que nos interessavam desenvolver em linha de investigação:

"Assim, os educadores sociais pretendiam saber como é

que se processa a regulação ética e deontológica na sua profissão e, na prática, como é que se podem resolver dilemas éticos no quotidiano da educação social em instituições, sobretudo, no trabalho com pessoas. Em relação à consultoria filosófica, o interesse era sobre os problemas filosóficos das pessoas, a questão da fronteira com as patologias do foro mental e as técnicas que deveriam ser utilizadas para gerir as situações em que esse tipo de problemas aparecesse. Dado o âmbito deste artigo, vamos directos para a segunda questão, deixando para outra oportunidade a exploração do primeiro interesse." (Dias, 2011, 56)

Posto isto, resta-nos dar seguimento ao projeto iniciado em 2011 e abordar as questões que consideramos decisivas para dar resposta ao problema que identificámos no início deste artigo, a saber, como é que se pode efetuar uma regulação ética numa profissão que não está organizada em Ordem Profissional, mas que pretende intervir socialmente, no sentido de recuperar, manter/orientar as pessoas para a felicidade, numa perspetiva de sustentabilidade pessoal.

### Questões conceptuais

A ética já foi identificada como uma disciplina que deveria estudar o carácter (moral) dos indivíduos e das suas relações sociais. Mateus refere-se ao "modo de ser de um indivíduo", à sua bondade e perfeição. (Mateus, 2011, 8)

A questão da convivência é central na ética e, como sabemos, é também central na educação social (Serrano, 2009, 15). Por exemplo, uma das referências em ética convivência é a obra do filósofo espanhol Julián Marías: *Ensayos de convivência* (1955) e *Tratado sobre la convivencia* (2000). Em análise está a noção de pessoa humana, a sua riqueza vital e relacional, assim como os conteúdos da sua realização na sociedade civil. Associado a este processo está um conjunto vasto de valores éticos fundamentais, que importa compreender, aplicar e desenvolver. Recentemente, em 2004, Cortina, professora da Universidade de Valência e especialista em ética aplicada, referia que a convivência liberal na Europa do século XVI/XVII veio abrir uma nova subdisciplina, a saber, a moral civil, que consiste na partilha de mínimos éticos entre cidadãos que têm diferentes concepções do mundo (Cortina, 2004, 2).

Outro contributo foi definir a ética como o estudo dos princípios fundadores e fundamentadores de toda a moral e ação humanas. Este último tópico levou alguns especialistas da ética aplicada a identificarem alguns valores éticos fundamentais em determinado momento histórico e para uma determinada comunidade e/ou instituição.

A Internet Encyclopedia of Philosophy apresenta-nos uma definição de ética, que se identifica com a filosofia moral e que consiste na definição dos comportamentos bons e maus. Posto isto, considera que a ética divide-se em 3 áreas de estudo: metaética (estudo dos princípios éticos e suas fontes: invenções sociais, expressões emocionais, etc.), ética normativa: definição de padrões morais que regulem os bons e maus comportamentos, como por exemplo, aprendizagem

de hábitos, cumprimento de deveres e entendimento das consequências; e ética aplicada: estudo de temas controversos como o aborto, direitos dos animais, homossexualidade, etc. (Fieser, 2009)

Mateus recorda a importância dos valores éticos e suas regras morais estarem legislados, devido à essencial proteção das pessoas e das sociedades, no sentido de garantia básica do humanismo na sociedade e nas instituições (Mateus, 2011, 3). Talvez aqui fizesse sentido falarmos de 2 éticas: a pública (morus) e a privada (ethos). A primeira poderia ser legislada, mas a segunda não, dado que envolveria as decisões e os projetos mais pessoais. Assim, é comum dizer-se que os advogados são os especialistas da ética pública (Mateus, 2011, 7) e os filósofos da ética pessoal.

No entanto, não deveremos radicalizar esta consideração, dado que o âmbito dos problemas éticos é transversal e exige uma formação académica, pessoal e social diversificada. Atualmente, é comum encontrarmos profissionais com várias formações especializadas, pelo que é mais complexo determinar, a priori, qual o perfil do especialista em ética aplicada / consultoria ética. Por um lado, o licenciado em direito tem uma formação prática relevante (o estágio, por exemplo), mas uma diminuta formação filosófica e ética. Por outro, o licenciado em filosofia tem uma elevada formação teórica em ética, mas uma diminuta formação prática (sobretudo em instituições).

Para Cortina, a ética é uma disciplina prática de especialistas em filosofia, que desenvolvem e aplicam métodos filosóficos (empírico racional, transcendental, fenomenológico, hermenêutica, etc.) (Cortina, 2004, 2).

	Conteúdos morais	Fundamentação racional
Primazia	Mundo da vida	Ética

(Cortina, 2004, 2 - adaptado)

Outra questão essencial é o facto da ética não poder ser confundida com o direito. No entanto, o comportamento público de um técnico – o exercício da sua profissão com pessoas – deverá ser objeto de análise ética e, nalguns casos, de análise jurídica. É esta ideia que está presente na lei nº 6/2008, de 13 de fevereiro (Regime jurídico das Ordens Profissionais), em que o incumprimento das normas deontológicas levará a Ordem Profissional a instaurar um processo disciplinar ao técnico. Aqui, o diálogo crítico entre ética filosófica e direito pode ser frutífero e enriquecedor para todo o processo qualitativo do exercício da profissão. No entanto, é importante recordar que este procedimento não existe nas profissões que não possuem Ordem Profissional. É o caso dos licenciados em educação social e, também, dos licenciados em filosofia. Assim, além de comprometida a qualidade profissional, quer no âmbito da formação, quer no âmbito dos serviços prestados, a regulação apenas existe de acordo com o regime geral da legislação, não havendo qualquer regime específico para estas profissões. Cardoso refere que “estudos sociológicos apontam que as profissões mais especializadas e que exigem um alto nível de conhecimento são, normalmente, as que alcançam um reconhecimento social mais elevado.” (Cardoso,

2006, 13-14)

Voltando ao texto de Mateus, é curiosa a referência a Séneca, filósofo da felicidade e, ao mesmo, tempo, um teórico do direito e da ética. Será esta uma referência histórica no que diz respeito à importância de estarmos atentos à realização dos dois tipos de ética na vida das pessoas? Por um lado, garantir os bons comportamentos na sociedade e nas instituições – a base da vida pessoal e livre – e por outro lado, garantir o aprofundamento pessoal da dimensão ética da vida individual e social, a saber, a felicidade.

Como sabemos, para Aristóteles, o objeto da ética era o bem, as ações boas e a finalidade do indivíduo era a felicidade. Mas com Kant, a ética passou a disciplina fundamentadora dos princípios teóricos da ação e a moral veio universalizar-se à racionalidade da liberdade, da vontade e da autonomia. Só nos últimos 100 anos é que surgiu um paradigma ético-vitalista, considerado como o resultado da história do pensamento filosófico, culminando “naturalmente” em Ortega y Gasset, o qual veio permitir a revalorização da felicidade como uma necessidade vital da pessoa (Julián Marías). Este paradigma veio inserir, de modo claro e decisivo, a filosofia espanhola na história do pensamento filosófico. Cortina, por exemplo, chega mesmo a referir-se ao “giro aplicado”, como outro dos factores que caracterizam a contemporaneidade. (Cortina, 1996, 119) Facto que apenas tinha sido titubeado com F. Suárez e a sua metafísica. Portanto, será este paradigma, na sua linha «projetiva-felicitária» (Marías), que vamos desenvolver mais à frente neste artigo, no sentido de apresentá-lo como uma alternativa válida para a fundamentação de uma intervenção mais completa e realizante, do educador social, junto das suas comunidades

( Não vamos aqui explorar a teoria ética de John Rawls (liberalismo político), nem a teoria ética de Apel e Habermas (ética do discurso), citadas por Cortina, mas que ultrapassam em larga medida o âmbito deste artigo. No entanto, não quisemos deixar de registar a referência à sua importância na época contemporânea.)

Em 2004, Banks considerava alguns desafios éticos do trabalhador social em geral e divide-os em duas partes:

1) os temas que interessam à sociedade e as políticas públicas para a área social e para os seus profissionais: as privatizações e a visão do trabalho social como um negócio; a diversidade de profissões na área social, dificultando a identidade profissional de cada uma; o aumento do trabalho multidisciplinar (Banks dá o exemplo das Comissões de Proteção de Menores); a diminuição da confiança pública, devido à ausência de uma Ordem Profissional que regule as profissões da área social; o respeito pelas diferenças; promoção da autonomia dos utentes; o pluralismo axiológico; o aumento da burocracia e de empregos públicos, que colocam em causa a independência profissional;

2) os assuntos éticos e os dilemas da prática quotidiana do trabalhador social: a divergência entre os interesses do utente e os interesses da comunidade; a divergência entre a maximização do bem-estar e a contenção para a justiça distributiva; as parcerias; conflitos entre colegas;

Em 2011, Azevedo considera que são necessários novos estudos, que atualizem a informação sobre o real quotidiano dos educadores sociais. (Azevedo, 2011, 49)

Se olharmos, por exemplo, para o trabalho exemplar do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida (<http://www.cnecv.pt/>), verificamos que os pareceres éticos escritos são apenas consultivos para o governo em determinadas decisões mais complexas, que envolvem matéria a legislar, não sendo portanto vinculativos. De qualquer modo, é de salientar a estrutura que os pareceres éticos têm, assim como o regulamento de funcionamento do Conselho, em que os conselheiros recebem um subsídio de presença em cada reunião e outro para o autor do respetivo parecer.

O que é um parecer ético e para que serve? Trata-se um documento escrito, elaborado por um especialista em ética aplicada (também denominado de conselheiro/consultor ético) que analisa um determinado problema da ação humana à luz de uma ou mais teorias éticas, com o objetivo de orientar o processo de elaboração de uma lei (no caso do CNECV) ou de apoiar um processo de tomada-de-decisão numa instituição (empresa, câmara municipal, escola, associação, clube desportivo, etc.). Neste tipo de trabalho, são analisados e confrontados diferentes valores éticos (justiça, respeito, solidariedade, etc.) e relacionados/aplicados à possibilidade de resolver esse problema do agir. Pensamos que este modelo, adotado pelo CNECV, no âmbito do Ministério da Saúde, deveria ser alargado a outras áreas como a Solidariedade e Segurança Social, a Educação, a Economia, as Finanças, o Desporto, a Política, etc.

Portanto, o procedimento das instituições locais/nacionais deverá ser a criação de uma comissão de ética na instituição e/ou o recurso a um serviço externo de consultoria ética, contratando a uma empresa do ramo os serviços de um consultor ético. Em articulação com esta fundamentação científica da ética na instituição, deverão existir planos anuais de atividades na área da ética aplicada.

Neste âmbito, recordamos aqui o Plano Nacional de Ética no Desporto (<http://www.pned.pt/>), criado pela Secretaria de Estado do Desporto e da Juventude. Neste plano, encontramos já alguns exercícios pedagógicos para que os professores e os técnicos possam trabalhar com as crianças e os jovens a compreensão, valorização e aplicação dos valores éticos (fair-play, responsabilidade, amizade, etc.) na prática desportiva. Outros recursos são os códigos de ética e os códigos deontológicos, manuais, livros e artigos sobre ética desportiva, assim como a formação contínua (ações de curta duração) e especializada (cursos de média/longa duração).

### Na história da ética: da deontologia (Kant) à «projeção felicitária» (Marías)

No seguimento do que referimos anteriormente, urge deitar um pequeno olhar para a história da ética, que desde Platão e Aristóteles, tem acompanhado os sistemas teóricos dos filósofos: Epicuro, Séneca, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa, Kant, Hegel, Stuart Mill, E. Lévinas, Ortega y Gasset, John Rawls, etc.

Como sabemos, a teoria que mais tem sido apreciada por juristas e políticos é a teoria deontológica de Kant, que se baseia na boa vontade, na sua liberdade, na universalidade da racionalidade, na dignidade da pessoa e na sua autonomia. É com base nestes critérios, os quais levaram Kant para o “estrelato deontológico”, através da célebre expressão “imperativo categórico”, que são definidos os deveres de um determinado profissional e que costumam constar no código deontológico (das ordens profissionais, nas profissões organizadas e reconhecidas pelo estado em decreto-lei e das associações profissionais, nas restantes profissões que ainda percorreram o processo constante da lei nº 6/2008, de 13 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico das associações públicas profissionais).

Cortina faz-nos a apresentação do paradigma vitalista «projetivo-felicitário», que pretendemos aqui apresentar. No texto já aqui citado, a autora divide a ética em dois tipos (Cortina, 2004, 3): de um lado, coloca as éticas máximas, ou seja, aquelas que pretendem compreender a globalidade, a complexidade ao agir humano, onde se coloca a questão da felicidade como uma finalidade e o dever moral como uma condição necessária. Aqui, estaríamos nos antípodas da deontologia kantiana, com um “imperativo hipotético”, mas com valor de “quase-categórico, pois todas as pessoas procuram a felicidade. Para Cortina, este tipo de éticas são consideradas “éticas conciliatórias”, que dão conselhos vitais; do outro lado, coloca as éticas mínimas, ou seja, aquelas que propõem mínimos axiológicos e normativos, os quais são partilhados por uma sociedade pluralista (Cortina, 2004, 4). É aqui que Cortina coloca a moral cívica.

Mas Cortina vai mais longe, ao introduzir a questão da educação para os valores, tecendo um olhar crítico ao sistema educativo, devido à sua hipervalorização para com as competências cognitivas e de memorização, em detrimento das competências ético-morais e de projeção felicitária. (Cortina, 2004, 8) Este posicionamento de Cortina vai na linha da teoria apresentada por Marías na sua obra *La educación sentimental*, em que são apresentados vários recursos pedagógicos, assim como justificações teóricas para o “esquecimento” contemporâneo da dimensão ética na educação das crianças e jovens, principalmente o âmbito valorativo e sentimental. (Marías, 2008) Na nossa perspetiva, o papel do educador social nas escolas – tão defendido por Leonor Viegas – deveria ser, precisamente, trabalhar a dimensão não-formal da educação, sobretudo no âmbito social, dos comportamentos e dos valores. (Viegas, 2011) Azevedo refere-se ao educador social como um “técnico de proximidade” (Azevedo, 2011, 49), e estabelece uma relação pertinente entre a dimensão relacional do quotidiano em sociedade e a qualidade de vida.

É neste ponto que gostaríamos de introduzir o paradigma que encontramos na obra do filósofo espanhol Julián Marías: em primeiro lugar, a sua perspetiva ética para a atualidade, já não se concentra no conceito de bem, mas sim no conceito de melhor. A visão de Marías centra-se num olhar construtivo e baseado na dimensão do possível e do realismo humano; em segundo lugar, a sua perspetiva prática, a saber, que o melhor possível em ética é a aproximação constante à questão da felicidade, e por isso, as pessoas necessitam de projetar,

ou seja, de desenhar, aplicar, rever, etc. vários projetos na sua vida. Para o primeiro ponto, sugerimos a leitura de Tratado de lo mejor (1995); para o segundo ponto, sugerimos a leitura de La felicidad humana (1989).

### **A formação académica e profissional**

Se analisarmos os currículos das licenciaturas, verificamos que ainda não é consensual, nos estabelecimentos de ensino superior portugueses, a existência de uma cadeira sobre «ética e deontologia do educador social». Pelo exposto neste artigo, pensamos que o título deveria ser este.

Da análise que realizámos a alguma da literatura científica sobre o tema, assim como alguma produção reflexiva e crítica na internet, verificámos que tem existido um esforço considerável, por parte de algumas entidades e personalidades, para a organização da profissão do educador social, dando um especial relevo para questões de identidade profissional (Cardoso, 2006, 9), nomeadamente, aquelas que mais contribuíram para o ethos deste técnico superior, a saber, os princípios éticos universais da sua profissão (necessariamente definidos e consensualizados a uma escala global) e os conteúdos deontológicos da sua atividade em instituições.

Como já o referimos neste artigo, é essencial que neste processo de regulação estejam envolvidas todas as entidades que colaboram na formação e no exercício da atividade do educador social. Os documentos aprovados deverão ter a assinatura de todos os departamentos universitários atualmente existentes em Portugal, assim como de todas as associações do setor. É fundamental que assim seja. A discórdia é a única possibilidade negativa, mas que exige, por isso mesmo, a participação no debate e na produção documental. A ausência e a não colaboração não poderão ser admitidas, dado tratar-se de uma questão fundamental para a profissão e para todos os técnicos formados em educação social e que investiram seriamente nesta atividade profissional.

No que diz respeito à formação universitária de 1º ciclo, pensamos que deveria incluir um estágio anual, que contemplasse a supervisão científica, realizada por um docente da universidade e a monitorização técnica na entidade de acolhimento, realizada por um técnico com experiência. Atualmente, encontramos o sistema de "práticas", que é, na nossa perspetiva, claramente insuficiente para desenvolver um projeto e uma intervenção fundamentadas, prejudicando assim a parte de envolvimento presencial na instituição, e que é, quanto a nós, essencial para a formação profissional do candidato a técnico superior de educação social, sobretudo ao nível da ética e da deontologia.

Outro aspeto decisivo é a realização de teses de mestrado e doutoramento, suportadas em seminários e/ou pós-graduações, que realizem estudos científicos teórico-práticos, que relacionem a ética aplicada à educação social. A importância destas investigações está relacionada não apenas com a fundamentação científica da ética e deontologia do educador social, mas também com a evolução do mundo e da profissão, que deverão caminhar lado a lado.

### **O mercado de trabalho e uma nova metodologia**

#### **(PROJECT@)**

Como sabemos, a lei nº6/2008, de 13 de fevereiro, refere-se, no seu artigo 2º à expressão "normas deontológicas", como uma das condições necessárias para o acesso, o exercício e o controlo da profissão. O objetivo é, na verdade, a garantia da qualidade profissional, ou seja, do serviço prestado por um determinado técnico. Neste processo, estão envolvidos os estabelecimentos de ensino superior, os centros de formação contínua, as associações científicas, as ordens profissionais e os sindicatos. Na nossa perspetiva, pensamos que também devem participar neste processo qualitativo, as entidades onde os técnicos exercem a sua atividade profissional, de preferência em formato societário ou associativo.

No mundo atual, a consciência dos direitos pessoais é cada vez maior. Logo, é normal – diz Lipovetsky - que a ética aplicada esteja na moda e em várias áreas, desde as empresas à bioética, passando pela ecologia e pelas novas tecnologias, (Cortina, 1996, 120) chegando agora à educação social.

Como sabemos, o mundo do trabalho é na atualidade uma das principais fontes da vida pessoal e social, assim como garantia de uma certa felicidade. Na atividade do educador social, a dimensão do futuro é essencial. Aqui, Azevedo recorda-nos a teoria de Paulo Freire (Azevedo, 2011, 35), e a importância de ajudar as pessoas a projetar a sua vida de modo autónomo. Marías vai mais longe e defende que a categoria do bem e do correto já não podem ser consideradas adequadas para orientar e compreender, em exclusividade, a ação humana em geral e, em específico, o trabalho do educador social, devendo utilizar-se antes a categoria do melhor (Marías). A ideia que subjaz a esta visão crítica da moral é a da essência da vida como projeto no tempo, em que a pessoa constrói o seu caminho, em vez de regular-se por padrões externos e impostos.

O paradigma que estudou esta dimensão vital foi iniciado por Ortega y Gasset em Espanha, a famosa Escola de Madrid, em que, um dos seus principais discípulos, Julián Marías, desenvolveu uma aplicação original do paradigma rácio-vitalista de Ortega, ensaiando um estudo compreensivo da questão da felicidade como finalidade da vida, e considerando o projetar ético como a categoria filosófica decisiva. La felicidad humana tornou-se assim numa obra central da história contemporânea, sendo já caracterizada como um dos maiores contributos inovadores no recente movimento da filosofia aplicada (Dias & Barrientos, 2009, 167).

Assim, sugerimos como metodologia de trabalho para o educador social, que pretende assumir na sua intervenção a promoção da felicidade pessoal e social/comunitária, a aplicação de PROJECT@, que explicitámos na obra Felicidad o Conocimiento?. Além da leitura atenta e crítica, deixamos a possibilidade do educador social realizar um curso introdutório à consultoria ética e filosófica (nível 1) e/ou de aprofundamento (Nível 2 e 3), através do formato PIFEC (Programa Individual de Formação e Certificação), totalmente à distância e com tutoria on-line, no Gabinete PROJECT@ - Consultoria Filosófica - <http://gabinete-project.blogspot.pt/>.

O conceito de felicidade teve origem na ideia grega de aperfeiçoamento humano e, mais tarde, na visão cristã de realização pessoal.

Assim, atualmente, o paradigma «projetivo-felicitário» define felicidade como a concretização de um projeto de vida, baseado numa ética pessoal rica em valores humanos diversos. Assim, para que a felicidade seja possível, torna-se necessário um método que apoie esse processo construtivo. Foi nessa linha que criámos, em 2006, na obra Filosofia Aplicada à Vida. Pensar Bem, Viver Melhor, o método PROJECT@, que inclui 6 níveis, os quais foram aprofundados ao longo da experiência de consultoria ética e filosófica, assim como da investigação académica e profissional. Portanto, em 2009, surgiu uma versão renovada e enriquecida, que publicámos em Felicidad o Conocimiento?.

Um exemplo curioso, que podemos deixar neste artigo, em forma de encerramento, é o PDP (Plano de Desenvolvimento Pessoal), que os CNO's (Centros Novas Oportunidades) elaboravam com os adultos, em processos educativos de formato RVCC. Este precioso instrumento, assumia uma importância, não apenas pedagógica e com utilidade para o futuro, mas também vital e pessoal. A limitação que encontrávamos, nalgumas entidades, era a ausência de cursos de formação contínua e especializada, financiados pelas entidades competentes, com implicações na qualidade do PDP.

#### **Conclusão**

Concluimos com este artigo que fica por debater se a profissão do educador social pode ser considerada uma profissão liberal e se a sua regulação ética e deontológica pode ser realizada pelo Estado ou por outra entidade externa. O esclarecimento deste ponto, abre a discussão sobre a possibilidade, o sentido e a necessidade de uma Ordem Profissional dos educadores sociais.

Entretanto, pensamos que a dimensão ética e deontológica do seu trabalho, deverá ser garantida pelas entidades envolvidas, sendo que para isso poderão realizar parcerias com outras entidades especializadas na área da ética aplicada / consultoria ética, no sentido de serem criadas comissões de ética, elaborados códigos de ética e pareceres éticos sobre determinados problemas da educação social.

Além disso, uma disciplina de deontologia do educador social deveria ser consensual em todos os departamentos universitários, desde as licenciaturas aos doutoramentos em educação social. Outra condição organizacional seria a abordagem do tema em congressos da especialidade, a publicação de artigos que refletissem sobre problemas éticos da prática do educador social e a realização de teses de mestrado e doutoramento sobre aspetos relevantes da sua deontologia profissional.

A convivência e a felicidade seriam, na nossa perspetiva, os conceitos-chave da intervenção socioeducativa que o técnico superior de educação social pretende realizar. Nesse âmbito, pensamos que o educador social necessita de realizar formação contínua e/ou especializada, no sentido de adquirir competências técnicas específicas, para enriquecer a sua intervenção ao nível ético e deontológico, sobretudo no que diz respeito à felicidade dos seus utentes e das comunidades em que o educador social trabalha.

Para este efeito, torna-se necessário ter uma compreensão aprofundada relativamente ao significado do conceito de felicidade, pois só assim será possível desenhar uma intervenção completa e eficiente. Aqui, como vimos, a educação social e a ética filosófica necessitam de um diálogo interdisciplinar, no sentido de preparar a intervenção como uma orientação projetiva da felicidade pessoal e comunitária. O método PROJECT@ foi assim a nossa sugestão de trabalho e que aconselhamos a experimentar num futuro próximo, avaliando, posteriormente, os seus resultados.

Num futuro próximo, contamos publicar um artigo sobre a avaliação de uma experiência profissional de aplicação concreta da ética – em particular, o paradigma «projetivo-felicitário» - ao trabalho de um ou mais educadores sociais.

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Ética a Nocómaco. Edição de 2004. Tradução portuguesa de António Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- AZEVEDO, S. (2011). Técnicos superiores de educação social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional. Porto: Fronteira do Caos.
- BANKS, S. (2004). "Ethical challenges for social work". pp. 11-24. In Intervenção Social. Ano XIV. Nº 29. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.
- BANKS, S. (1997). Ética y valores en el trabajo social. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CARDOSO, A. (2006). "Alguns desafios que se colocam à educação social". IN Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 3. pp. 7-15. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/99/Cad\\_3EducacaoSocial.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/99/Cad_3EducacaoSocial.pdf?sequence=1) – Acedido a 29 de outubro de 2012.
- COLEGIO PROFESIONAL EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES DE ANDALUCÍA – <http://www.copesa.es/Default.aspx> - Acedido a 29 de outubro de 2012.
- COLEGIO PROFESIONAL EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES DE ARAGÓN - <http://www.ceesaragon.es/> - Acedido a 29 de outubro de 2012.
- CORTINA, A. (1996). "El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas". IN Isegoria – Revista de filosofía moral y política. Nº 13. pp. 119-134 - <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria> - Acedido a 30 de outubro de 2012.
- CORTINA, A. (2004). "Ética discursiva y educación en valores". IN XV Congreso Interamericano de Filosofía. Lima.
- DIAS, J. (2011). "Do método da razão vital felicitária, em Julián Marías, na aplicação filosófica da(s) sua(s) teoria(s) à compreensão da vida humana. Análise de um caso-de-consulta e referências para a educação social". pp. 27-61. IN Barrientos, J. (2011). Metodologias aplicadas desde a filosofia: estabelecimentos prisionais, empresa, ética, consultoria e educação. Madrid: Visión Libros.
- DIAS, J. & Barrientos, J. (2010). Felicidad o Conocimiento? La Filosofía Aplicada como la Búsqueda de la Felicidad y del Conocimiento. Sevilla: Doss Ediciones. Colección Universidad.
- DIAS, J. (2006). Filosofia Aplicada à Vida. Pensar Bem, Viver Melhor. Lisboa: Ésquilo.
- FERNANDES, E. (2004). "Por uma carta ética da intervenção social". pp. 139-152. IN Intervenção Social. Ano XIV. Nº 29. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.
- FERREIRA, B. & AZEVEDO, S. (2011). "Pertinência profissional e código deontológico do técnico superior de educação social". IN [http://www.uportu.pt/siaa/Cursos/Codigo\\_Deontologico.pdf](http://www.uportu.pt/siaa/Cursos/Codigo_Deontologico.pdf) - Acedido a 29 de outubro de 2012.
- FIESER, J. (2009). "Ethics". IN Internet Encyclopedia of Philosophy – A Peer-Reviewed Academic Resource - <http://www.iep.utm.edu/ethics/> - Acedido a 30 de outubro de 2012.
- KANT, I. (1785). Fundamentação da metafísica dos costumes. Edição de 2011. Lisboa: Edições 70.
- LEI nº 6/2008, de 13 de fevereiro - Regime jurídico das Ordens Profissionais.
- MARÍAS, J. (1955). Ensayos de convivencia. Madrid: Revista de Occidente.
- MARÍAS, J. (1998). La educación sentimental. Madrid: Alianza Editorial.
- MARÍAS, J. (1989). La felicidad humana. Madrid: Alianza Editorial.
- MARÍAS, J. (1995). Tratado de lo mejor. La moral y las formas de vida. Madrid: Alianza Editorial.
- MARÍAS, J. (2000). Tratado sobre la convivencia. Barcelona: Martínez Roca.
- MATEUS, C. (2011). Deontologia Profissional – Compilações Doutrinárias. Verbo Jurídico - [http://www.verbojuridico.com/doutrina/2012/carlosmateus\\_deontologiaprofissional.pdf](http://www.verbojuridico.com/doutrina/2012/carlosmateus_deontologiaprofissional.pdf) - Acedido a 30 de outubro de 2012.
- MOORE, G. (1903). Principia Ethica. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOURA, R., NETO, J. & SILVA, R. (Orgs.). (2009). Pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte.
- SERRANO, G. (1998). Pedagogia social – educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea Ediciones.
- VIEGAS, L. (2011). "A orientação filosófica e a mediação como metodologias de intervenção da educação social em contexto escolar". pp. 89-99. IN Barrientos, J. (2011). Metodologias aplicadas desde a filosofia: estabelecimentos prisionais, empresa, ética, consultoria e educação. Madrid: Visión Libros.

# Vox Populi

por Soraia Peixoto



**Ágata Lacerda**  
**Educadora Social**  
**Portugal**

*Como recente licenciada em Educação Social, não tenho, ainda, uma opinião muito certa da relação do desemprego na atualidade. Certo é que a procura que tenho efetuado tem sido diária e constante e, pelo que comprovo diariamente, a oferta de emprego nesta área é muito pouca ou quase nula. Escusado será dizer que isto se retrata, sem dúvida, na situação atual do nosso país, em que o Estado fecha as portas à contratação pública e cada vez mais instituições de apoio à sociedade estão a encerrar ou a despedir profissionais qualificados. Obviamente que isto só vem reforçar a ideia de que são cada vez mais necessários profissionais da área social para atuar com este vasto público. Não creio que isto signifique que o futuro dos Educadores Sociais e dos profissionais da área social esteja comprometido.*

*Como positivista em relação à visibilidade que temos perante o mundo e, principalmente, perante a sociedade, tenho esperanças de que o nosso trabalho seja cada vez mais apreciado e aclamado, sobretudo se atendermos a um panorama tão incerto do que será o futuro do nosso país e da população que nele habita e que precisa, cada vez mais de ver e assistir a grandes feitos de mudança. Este trabalho, enquanto profissionais da área social compet-nos, ajudando a construir um futuro melhor em todos os sentidos que do ser humano fazem parte.*



**Abdourazak Naamani**  
**Educador Social**  
**Argélia**

*Sou Diretor de uma Instituição de Proximidade e Tempos-Livres para crianças e Jovens, há 15 anos. Tenho um enorme prazer em ser educador. Na instituição lutamos contra o uso de drogas e realizamos várias atividades para promover a Saúde dos jovens, tais como, atividades desportivas. Neste projecto, também temos meios para oferecer aos nossos jovens atividades ligadas à informática, montagem audiovisual, atividades ligadas à música e ao teatro. Realizamos, ainda, jornadas ao ar livre e campismo. Outras das atividades que fazemos, e as crianças adoram, é organizar jornadas de voluntariado em que ajudamos a supervisionar grupos de jovens que fazem parte das Associações de Clubes de Desporto na Argélia. A nossa Equipa é formada por mim, 4 Educadores Sociais, 2 Psicólogos, 2 Sociólogos, 1 Informático e 1 Comunicador Social. As crianças e jovens têm acesso a uma sala de informática, sala de lazer, cafetaria, sala de desportos de combate, terreno para jogar futebol ou voleibol. O nosso trabalho é duro mas temos muitos apoios do nosso Governo, pois aqui 75% da nossa população é jovem. Por isto, temos muitos problemas de drogas e roubos! Mas, felizmente, temos acesso a muitos recursos para prevenir e lutar contra estes problemas sociais. Na Argélia a base do ser humano é ter um bom desenvolvimento educativo e, é por isto, que lutamos todos os dias.*



**José Pucci Neto**

**Educador Social**

**Curitiba-Brasil**

*O profissional EDUCADOR SOCIAL deve ser, primeiramente, comprometido com os valores humanos: amor, amizade, emancipação do indivíduo e ser necessariamente hábil nas áreas de conhecimentos básicos da educação, pedagogia, psicologia, sociologia, história, antropologia, ter noções de saúde, para poder aplicar em seu cotidiano e fazendo desta ação educativa um transporte de conhecimento para a auto-promoção do ser humano.*

*Entendemos que esta relação é de transferências e de trocas, então para se poder fazer um bom trabalho de assistência social, devemos observar que os atendidos trazem consigo conhecimentos, bagagens e estas devem ser entendidas, conhecidas e às vezes transformadas, para que o vulnerabilizado possa se transformar em cidadão pleno.*

*O trabalho educativo é uma das formas de se olhar o semelhante com uma visão crítica de que se houver o desejo por parte do indivíduo de transformação está poderá ocorrer para melhorar e potencializar o seu próprio processo de autonomia. Partindo do princípio de que este ser encontra-se excluído, devemos nós educadores investir no processo de entendimento de sua cidadania. Portanto este entendimento inicia-se através de um trabalho elaborado de um profissional que hoje se chama Educador Social. Sendo a sua ferramenta de trabalho, o uso de seu conhecimento global, adaptando ao seu contexto, utilizando a palavra, o olhar, gestos para com o outro. Tudo isso com uma intencionalidade pedagógica, está voltada para o protagonismo do ser.*

*Vemos, portanto, que o Educador Social é um profissional que tem que ter uma visão de todo o contexto, pois ele faz uma anamnese sócio-política, cultural e humanística do ser humano vulnerabilizado, pois isso clarifica ao educador possibilidades de intervenções no indivíduo, objetivando sempre sua auto-promoção. Entende este profissional que cidadania é uma conquista, de um ser humano que atinge sua autonomia plena, dentro da sociedade, isto o transforma conhecedor de seus direitos e responsabilidades civis.*

Portanto entendemos que educar é uma nobre arte, que se faz necessária para intervenções precisas, porém de forma singela, com ternura, porém firme e adequada. Para assim atuar, é necessário que o profissional Educador Social, constantemente, se aprimore e isso exige do mesmo não só o trabalho laboral do dia-a-dia, mas sempre a busca de novos conhecimentos. Portanto, o profissional Educador Social deve também olhar-se com dignidade, respeito e humanidade e ter a consciência da nobre missão que lhe cabe, possibilitar transformações humanas por meio da palavra, da reflexão, ao realizar uma escuta ativa e ser fundamentalmente um questionador e propositor de atitudes perante a vida.

Aqui no Brasil a profissão de Educador(a) Social ainda não está regulamentada e é exercida por profissionais de nível médio de escolaridade, não sendo portanto uma profissão de nível superior. Estamos nós profissionais atuantes na área buscando nossa regulamentação em nível de pós-médio. Até o presente momento, não há interesse político no Brasil para favorecer a regulamentação da nossa profissão, por ser o profissional da Educação Social um agente transformador da cultura e de realidades do país. Trabalhando pelo empoderamento de um povo na busca de sua real identidade e significação de seus valores políticos e sociais, os atuais governantes não querem, pois coloca em cheque suas regalias, desvela as fontes da corrupção, de uma visão não moral e não ética de cidadania. Por este motivo, nós, profissionais Educadores Sociais, ficamos refém de um sistema arcaico e sem trabalho de real e efetiva mobilidade social. Nossa identidade profissional enquanto Educadores Sociais Brasileiros é o efetivo comprometimento com a cidadania de nosso povo e a defesa plena do ensino para nossa população de seus direitos civis e está sedimentada na valorização do ser humano.

# A APTSES

A Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social iniciou-se a 21 de novembro de 2008. Contudo, o seu trabalho começou em 2001, com o 1.º Grupo de Trabalho em Educação Social. Este grupo surgiu com a difícil integração dos primeiros licenciados em Educação Social no mercado de trabalho. Estes profissionais depararam-se com uma incompatibilidade entre a formação académica e as funções que eram solicitadas aos educadores sociais. Em 2002, juntaram-se assim ao Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social (STSSS).

Desde a sua constituição, a Educação Social, em geral, e a APTSES, em particular, têm-se deparado com alguns desafios, os quais temos procurado responder. A saber:

## **1.º DESAFIO: Lutar por um adequado reconhecimento profissional.**

A investigação na área das ciências da educação iniciou-se na década de 70, com os primeiros cursos técnico-profissionais de Educação Social, em Braga. Estes cursos, de equivalência ao 12.º ano, conferiam ao educador social um papel de monitor de crianças e jovens, muitas vezes com incapacidades físicas e cognitivas, dinamizando actividades lúdicas. Estes profissionais não tinham qualquer tipo de formação para a decisão e acompanhamento de casos.

Entre 1980-1990, surgiram os primeiros bacharelatos em Educação Social nas Escolas Superiores de Educação do Porto (em 1993) e Santarém. Estes bacharelatos, com a duração de três anos, preparavam o Educador Social para actividades recreativas, mas com uma metodologia centrada na animação sociocultural. A pertinência da educação social foi-se acentuando cada vez mais e, em 1996, surgiu, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, a primeira licenciatura em Educação Social. A partir daqui, proliferam as licenciaturas em educação social, concebendo-a como uma profissão que realiza trabalho social, educativo e pedagógico.

Num curto espaço de tempo, a Educação Social deixa de ser entendida como uma perspectiva técnica e recreativa e passa a ser vista de acordo com uma perspectiva de intervenção e investigação socioeducativa. Todavia, durante um determinado período de tempo, coexistiam profissionais de diferentes níveis de formação. Foi, assim, necessário um enquadramento profissional distinto, uma vez que os técnicos superiores de educação social (TSES) eram remunerados como profissionais com formação técnico-pedagógica e existia uma total confusão dos âmbitos e funções de cada um.

## **Atividades APTSES:**

**2007** – Negociação do Contrato Coletivo de Trabalho para as IPSS (CNIS | STSSS)

**2008** – Reuniões com governo e partidos do governo para negociação da integração dos TSES nas equipas técnicas de protocolo RSI

**2011** – Reuniões com governo contra os despedimentos dos TSES das equipas do Plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças)

**2012** – Negociação com o Secretário de Estado do Emprego para integração dos TSES na Classificação Portuguesa das Profissões.

**2013** – Negociação com o Secretário de Estado do Ensino Básico para integração dos TSES nas equipas dos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional.

**2014** – Reunião com o Secretário de Estado da Economia para a criação da Ordem Profissional dos TSES.

**2015** – Defesa dos TSES junto da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP)

## **2.º DESAFIO: Valorização do conhecimento epistemológico do Educador Social**

O reconhecimento da identidade profissional dos educadores sociais depende não só da sua evolução académica, mas também da diversidade de contextos e populações com os quais interage. Se na sua emergência, os educadores sociais apenas lidavam com um público muito específico, actualmente o seu domínio de intervenção é muito mais abrangente: intervém com populações de todas as faixas etárias (infância, juventude, adultez e velhice); com problemas específicos (toxicodependentes, pessoas que se prostituem), em meio aberto (rua), semi-aberto (centros de dia) e fechado (centros educativos); no âmbito da prevenção primária, secundária, terciária; educação, formação, cultura, saúde, comunidade, família, ... Esta diversidade de contextos e funções, por um lado, favorece a empregabilidade, todavia não facilita que a educação social tenha limites bem definidos. Não há uma definição clara do campo de actuação dos educadores sociais. Por outro lado, há uma confusão com outras profissões sociais, cuja profissão está mais consolidada no campo da acção social (caso dos assistentes sociais), com quem há uma semelhança de títulos e com quem partilham território de intervenção.

É assim necessário destacar e valorizar o conhecimento epistemológico do Educador Social, o seu saber matricial de referência: A Pedagogia Social. Os educadores sociais têm, assim, o desafio de definir uma identidade profissional que evidencie o compromisso educativo do seu trabalho social. Os educadores sociais têm um saber próprio, que urge cada

vez mais implementar até mesmo em Pedagogia Social. Embora os educadores sociais reconheçam a Pedagogia Social como a ciência da educação social, a verdade é que esta disciplina nem sempre aparece formalmente contemplada nos planos de estudo dos cursos de educação social.

#### Atividades APTSES:

**2012** – Participação, a convite, na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional do Porto, no 2.º ciclo de Seminários Temáticos em Pedagogia Social, com a comunicação “Pedagogia Social: novos espaços para a identidade profissional”.

**2014** – Participação no XXVII Congresso Internacional de Pedagogia Social, que decorreu na Escola Superior de Educação do Porto, como entidade colaboradora e com a comunicação “Percurso da Pedagogia e da Educação Social em Portugal”.

**2015** – Foi celebrado entre a APTSES e a SIPS – Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, um convénio de colaboração.

#### 3.º DESAFIO: Aposta na formação contínua

Pela exigência da sua missão, o exercício profissional do educador social requer uma formação rigorosa, capaz de conferir competências de saber, saber ser, saber estar, saber fazer e querer saber. A rápida obsolescência dos saberes exige uma atualização constante, capaz de adaptar o seu trabalho à realidade que encontra. A formação permanente é essencial para os educadores sociais, para incorporar novos saberes e posturas capazes de responder a novos desafios.

#### Atividades APTSES:

##### - Plano Formativo Anual da APTSES:

- Workshop Coaching for all (parceria com a TESE)
- Workshop Metodologias Expressivas de Intervenção Sócio-educativa
- Curso Gestão de Instituições Sociais e Educativas
- Workshop Psicogerontologia Educativa
- Protocolo com a **Competir**
- Registo no **Portugal 2020**

#### 4.º DESAFIO: Formação ética e deontológica

A formação ética e deontológica deve-se constituir como uma preocupação central para os educadores sociais. De acordo com a Declaração de Barcelona, em 2013, elaborada pela AIEJI, a ética é um elemento central da prática profissional, porque possibilita o questionamento das linhas de atuação profissional. A credibilidade externa e o reconhecimento dependem da capacidade ética e associativa dos educadores sociais.

#### Atividades APTSES:

- Elaboração **Código Deontológico**, aprovado em Assem-

bleia Geral no 1.º Congresso Internacional de Educação Social (maio 2011).

#### 5.º DESAFIO: Reduzido associativismo profissional

As associações profissionais são fundamentais para a reflexão sobre os valores e princípios que sustentam o ethos profissional. São elementos agregadores da comunidade profissional, credibilizando a profissão. O ethos da educação social precisa de ser mais valorizado. Pertencer a uma associação profissional é participar nos processos de afirmação da identidade profissional. Um colectivo profissional coeso permite lutar por melhores oportunidades de emprego, maior estabilidade no trabalho, justas remunerações, acesso a cargos hierarquicamente superiores, criação de espaços de investigação, apoio profissional, divulgação do perfil profissional do educador social.

#### Atividades APTSES:

- Aconselhamento jurídico-laboral
- Representatividade profissional

#### 6.º DESAFIO: Reduzida investigação e produção de publicações

A Educação Social precisa de visibilidade. Os educadores sociais precisam de trazer para a luz pública quem são e o que fazem. Em Portugal, há uma reduzida investigação e produção de publicações que dão visibilidade aos educadores sociais.

Os educadores sociais devem ser capazes de criar conhecimento que torne visível a matriz teórica em que se insere a sua praxis profissional, divulgar as suas experiências e boas práticas. A escrita favorece ainda a consciencialização das suas práticas, uma atitude mais crítica e reflexiva.

#### Atividades da APTSES:

- Livros:

- **Técnicos Superiores de Educação Social: Necessidade e pertinência de um estatuto profissional** – Sílvia Azevedo | 2011
- **Educação e Integração Social** – Fátima Correia e Sílvia Azevedo | 2014

- Revistas:

- **Praxis Educare**

- Artigos:

- Colaboração com a RES – **Revista de Educación Social** (ESPAÑA)
- Colaboração com o portal **Social Paedagogen** (DINAMARCA)
- Colaboração com a Revista **Interfaces Científicas – Educação** (BRASIL)
- Colaboração no **Livro de Atas do XXVII Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social** (PORTUGAL)
- Colaboração com a revista **Sensos** (PORTUGAL)

#### Congressos

- 1.º Congresso Internacional de Educação Social – “Velhos Rumos, novos caminhos” – ESE Viseu | maio 2011
- 2.º Congresso Internacional de Educação Social – “Educação e Inovação Social” – Guimarães | novembro 2012
- 3.º Congresso Internacional de Educação Social – “Educação e Integração Social” – ESE Porto | outubro 2013
- 4.º Congresso Internacional de Educação Social – “Comportamentos Desviantes e Reinserção Social” – ESE Santarém | outubro 2014
- 5.º Congresso Internacional de Educação Social – “Pensar a Família” – ESECS Leiria | outubro 2015
- I Encontro Luso Galaico da Educación Social – “La Educación Social más allá e mais acá da raia” | Vigo | Março 2015

#### 7.º DESAFIO: Estreitamento ligação entre a Teoria e a Prática

Meio académico e profissional; formação e práxis profissional

#### Atividades APTSES:

- Participação do Dia da Educação Social na UPT (2010 e 2013)
- Participação na III Semana de Inserção Profissional – e depois da licenciatura? Oportunidades e dificuldades – ESE Santarém (2010)
- Aula aberta Técnicos Superiores de Educação Social – Identidade e Reconhecimento Profissional – ESE Porto (2013)
- Seminário “Educação Social em debate: formação, ambiente e sustentabilidade” (ESE Santarém – 2013)
- Seminário “Humanidade: a arte de cuidar com amor” (IESFAFE – 2013)
- II Jornadas Ibéricas da Educação Social (ESE Bragança – 2014)
- II Jornadas Científicas: Intervenção psicossocial na comunidade (Campanhã – 2014)
- Mesa Redonda: Educador de adultos: Identifico(me)? (ESE Porto – 2015)
- I Encontro da Pós-graduação em Educação Social (Universidade Aberta – 2015)
- Aulas abertas relativas ao papel das associações profissionais (ESE Porto – 2015)
- Apresentação da APTSES (ISCE Odivelas – 2015)
- Protocolo com a **Escola Superior de Educação do Porto**
- Protocolo com a **Escola Superior de Educação de Santarém**
- Protocolo com o **Instituto de Estudos Superiores de Fafe**
- Protocolo com a **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**
- Protocolo com a **Universidade Portucalense Infante D. Henrique**
- Protocolo com o **Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas**
- Protocolo com a **Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria**

#### 8.º DESAFIO: Cooperação internacional

Vivemos num mundo globalizado, que exige uma maior aproximação das congéneres internacionais.

#### Atividades APTSES:

- **XVI AIEJI World Congress** (Luxemburgo – 2013)
- Workshop **“Regulating access to professions: national perspectives”** (Bruxelas – 2013)
- **I Congreso Internacional Ciencias de la Educación e del Desarrollo** (Santander – 2013)
- **II Congreso Internacional de Menores Infractores y violencia juvenil** (Alicante – 2013)
- **III European Symposium of Social Educators’ Professional Associations** (Saragoça – 2014)
- **I Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto** (Madrid – 2014)
- **AIEJI Board Meeting** (Lisbon – 2015)
- Protocolo com a **AIEJI**
- Protocolo com o **CEESG – Colexio de Educadoras e Educadores Sociais da Galicia**
- Protocolo com o **CEESRM – Colegio de Educadoras e Educadores Sociais da Región Murcia**
- Participação no grupo **European Office from AIEJI**

# SITES

APEG - Berufsverband von de Social Pädagogen  
<http://www.apeg.lu/>

APES Navarra - Asociación Profesional de Educadores Sociales de Navarra  
<http://www.edusonavarra.org/>

ASEDES - Asociación Estatal de Educación Social  
<http://www.eduso.net/asedes/>

Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo  
<http://www.aeessp.org.br/>

Associazione Nazionale Educatori Professionali  
<http://www.anep.it/>

British Association of Social Workers  
<http://www.basw.co.uk/>

CASP – Croatian Association of Social Pedagogues  
<http://husp.hr/>

CEES Aragón - Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Aragón  
<http://www.ceesaragon.es/>

CEESC - Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya  
<http://www.ceesc.es/>

CEESCYL - Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León  
<http://www.ceescyl.com/>

CEESG - Colexio de Educadores Sociais de Galicia  
<http://ceesg.org/>

CEESIB - Col·legi de Educadores y Educadors Socials de Les Illes Balears  
<http://www.ceesib.org/>

CEESPV - Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco  
<http://www.ceespv.org/>

CESCLM - Colegio Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha  
<http://www.cesclm.es/>

CESRM - Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia

<http://www.cpesrm.org/>

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales  
<http://www.eduso.net/cgcees/>

CoPESA - Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía  
<http://www.copesa.es/Default.aspx>

COPESO – Colectivo de Pedagogía Social del Chile  
<http://www.pedagogiasocial.cl/>

Danish Federation of Social Educators  
<http://sl.dk/>

EESP - École d'Études Sociales et Pédagogiques Lausanne  
<http://www.eesp.ch/>

EFSHAR - Association for the Development of Social Education in Israel  
<http://www.efshar.org.il/>

El Portal de la Educación Social  
<http://www.eduso.net/>

FESET - Formation d'Éducateurs Sociaux Européens  
<http://www.feset.org/>

Finish Federation of Social Educators  
<http://www.talentia.fi/>

Greenland's Federation of Social Educators  
<http://www.pip.gl/>

Iceland's Federation of social Educators  
<http://throska.is/>

ICSW - International Council on Social Welfare  
<http://www.icsw.org/>

Institut Saint Laurent - Centre de Formation aux Profesiions Sociales  
<http://www.institutsaintlaurent.com/>

International Association of Social Educators  
<http://aieji.net/>

International Federation of Social Workers (IFSW)  
<http://ifsw.org/>

Intress - Institut de Treball Social i Serveis Socials  
<http://www.intress.org/>

National Association of Social Workers (NASW)  
<http://www.socialworkers.org/>

Norwegian Federation of Social Educators  
<http://fo.no/>

Russian Union of Social Workers and Social Pedagogues  
<http://www.sswroshni.in/>

Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social  
<http://www.sindicatosolidario.com/>

Social Education Victoria (Australia)  
<http://www.sev.asn.au/>

Société Suisse de Travail Social  
[http://www.sgsa-ssts.ch/SGSA\\_SSTS/index\\_ord\\_fr.htm](http://www.sgsa-ssts.ch/SGSA_SSTS/index_ord_fr.htm)

Soziale Arbeit Schweiz  
<http://www.avenirsocial.ch/>



# BIBLIOGRAFIA

## Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social



Autor(es): Rosanna Barros  
Edição/reimpressão: 2012  
Páginas: 246  
Editor: Chiado Editora  
ISBN: 9789896973933  
Coleção: Compendium

## Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional



Autor(es): Sílvia Azevedo  
Edição/reimpressão: 2011  
Páginas: 145  
Editor: Fronteira do Caos  
ISBN: 9789898070630

## Cartografías Pedagógicas para Educadores Sociales



Autor (es): José García Molina  
Ano de edição: 2012  
Editor: U.O.C.  
ISBN: 9788490291702

## Dinâmicas e Práticas do Trabalhador Social



Autor(es): Philippe Weber  
Edição/reimpressão: 2011  
Páginas: 256  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 9789720348593  
Coleção: Educação e Trabalho Social

## Educação e Integração Social



Autor (es): Fátima Correia & Sílvia Azevedo (coord.)  
Ano de edição: 2014  
Editor: Fronteira do Caos  
ISBN: 9789898647306

## 7 Retos para la Educación Social: Reinventarse como Profesional de lo Social, Nuevos Desafíos para la Empleabilidad



Autor (es): Novella Camara & Flores Miravalles  
Ano de edição: 2013  
Editor: Gedisa  
ISBN: 9788497847360

## Educação Social: Fundamentos e Estratégias



Autor(es): Adalberto Dias de Carvalho & Isabel Baptista  
Edição/reimpressão: 2008  
Páginas: 112  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 9789720348517  
Coleção: Educação e Trabalho Social

## Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social



Autor(es): Sarah Banks & Kirsten Nøhr (Coords.)  
Edição/reimpressão: 2008  
Páginas: 160  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 9789720348586  
Coleção: Educação e Trabalho Social

## Cuestiones Éticas en la Educación Social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional



Autor (es): Jesús Vilar Martín  
Ano de edição: 2013  
Editor: U.O.C.  
ISBN: 9788490299456



A Praxis Educare tem como objectivo a construção de um espaço de debate, reflexão e partilha sobre a Educação Social e seus profissionais, suas (boas) práticas, seus espaços de intervenção, seu perfil e identidade profissional. Não obstante, esta é também uma publicação dirigida a outros profissionais, com quem os Técnicos Superiores de Educação Social partilham terreno e que, com eles, trilharam e (re)criaram a intervenção.

A Praxis Educare é uma publicação semestral com um tema central, dividida em diferentes secções. O próximo número, em preparação, terá como tema "A Escola: espaço de intervenção do Técnico Superior de Educação Social". Se deseja colaborar, gratuitamente, com a revista, poderá enviar um e-mail para [praxiseducare@aptses.pt](mailto:praxiseducare@aptses.pt).

Os artigos devem ser enviados, impreterivelmente, até dia 15 setembro 2015. Os artigos não deverão exceder as 25 páginas A4, processados em formato word, tipo de letra arial, tamanho 10. Recomenda-se o uso restrito de negritos, abreviaturas e marcas. As citações devem ser apresentadas entre aspas e em itálico. A primeira folha deve conter o título do artigo (e subtítulo, caso exista), nome do(s) autor(es), ocupação profissional, instituição a que pertencem (e cargo que desempenham) e contato (e-mail). Deve, também, ser enviado um resumo, em português, contendo até 100 palavras, além de 4/5 palavras-chave. Os gráficos e figuras, quando existentes, deverão ser apresentados em ficheiros à parte, sendo indicada a sua localização aproximada no texto. As referências no interior do texto, assim como a lista bibliográfica final, devem seguir as normas da APA (American Psychological Association). As opiniões e conceitos emitidos são, ainda, da responsabilidade do(s) autor(es).

Os artigos apresentados para publicação serão precedidos de uma leitura por parte dos membros do conselho editorial da Praxis Educare, que se reserva o direito de aceitar ou rejeitar artigos e poderá fazer sugestões para melhor a sua apresentação. Após publicação na revista Praxis Educare, os artigos ficam a ser propriedade desta. Por este motivo, a reprodução, parcial ou total, deverá ser feita com indicação expressa do nome da revista e da referência aos autores.

## CÓDIGO DEONTOLÓGICO DO TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL

### **Pertinência:**

*Desde 1996 em que a Universidade Portucalense Infante D. Henrique abre a Licenciatura em Educação Social, modelo de formação este que foi alargado a outros estabelecimentos de ensino superior, que a ética profissional tem sido objeto de debate e de preocupação para os Técnicos Superiores de Educação Social.*

*Em 2008, com a génese da APTSES, enquanto associação profissional com personalidade jurídica, que herdou o trabalho iniciado anteriormente pelo Grupo de Trabalho dos Educadores Sociais Portugueses do Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social, existe a preocupação pela elaboração de um documento profissional e pelo novo Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social, acompanhando as novas exigências profissionais que têm sido impostas a este coletivo profissional.*

*Este documento elaborado por um coletivo profissional e coordenado por Bruno Ferreira e Sílvia Azevedo, com supervisão científica de Fernando Canastra, docentes do ensino superior e responsáveis pela formação e profissionalização de Técnicos Superiores de Educação Social, surge agora para aprovação no 1.º Congresso Internacional de Educação Social.*

### **Preâmbulo:**

O presente Código Deontológico procura estabelecer alguns princípios e algumas regras, no quadro de uma ética profissional, que devem regular o exercício profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social.

A necessidade de reconhecimento jurídico, social e profissional desta nova Profissão Educativa, em vias de profissionalização, coloca-nos perante a exigência de produzirmos consensos partilhados em torno do que entendemos por Educação Social, no contexto do exercício profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social.

Considerando que a prática socioeducativa não é, apenas, protagonizada pelos Educadores Sociais, uma vez que são vários os atores profissionais que também exercem a sua atividade neste contexto, importa definir, especificamente, em que consiste o exercício das suas funções e competências profissionais.

Assim, assumimos que a atividade profissional específica dos Técnicos Superiores de Educação Social se inscreve a partir do seguinte referente: "(a) transmissão, formação, desenvolvimento e promoção da cultura; (b) gestão de redes sociais,

contextos, processos e recursos socioeducativos; (c) mediação social, cultural e educativa; (d) conhecimento, análise e investigação dos contextos sociais e educativos; (e) desenho, implementação e avaliação de programas e projetos em qualquer contexto educativo; (f) gestão, direcção, coordenação e organização de instituições e recursos educativos" (ASEDES, cit. Sáez, 2009: 14).

## **CAPÍTULO I - Visão geral**

Entendemos que este Código Deontológico seja entendido como função promover uma postura reflexiva em torno de um conjunto de princípios e regras que devem auto-regular as práticas profissionais do Técnico Superior de Educação Social, constituindo-se também como um referente para os Docentes que integram os estabelecimentos de ensino superior que formam estes profissionais, a sociedade civil, de modo a contribuir para o respeito e cooperação no exercício da sua profissão e melhorar a praxis profissional exercida com indivíduos e comunidade.

Este Código baseia-se juridicamente na Constituição da República Portuguesa (1976), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Convenção Europeia para a Salvaguarda dos Direitos Humanos (1950), na Carta Social Europeia (1965), na Convenção sobre os Direitos da Criança (Nova Iorque, 1989), anunciada na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000) e no Tratado de Lisboa (2007).

Este direito está expresso no reconhecimento de uma profissão de carácter pedagógico, exercida em contextos socioeducativos, em programas de mediação, em projetos educativos comunitários, que são da competência profissional do Técnico Superior de Educação Social, e que possibilita:

- A incorporação da importância da educação para a diversidade e heterogeneidade das redes sociais, entendida como o desenvolvimento da socialização, sociabilidade, autonomia e interação social.

- A promoção sociocultural, entendida como causa de novas oportunidades para a aquisição de bens culturais, de forma a ampliar as perspectivas de educação, emprego, lazer e participação social.

Assim, a Educação Social parte de um epítome de conhecimentos e competências para os Técnicos Superiores de Educação Social, produzindo efeitos pedagógicos no desenvolvimento, mudança e promoção de indivíduos, grupos e comunidades.

A Educação Social aparece alicerçada no saber matricial da Pedagogia Social, que se interligam na promoção de uma sucessão de serviços socioeducativos e recursos para todos, desde indivíduos, comunidades e sociedade geral.

As necessidades que sentimos, enquanto Técnicos Superiores de Educação Social em consolidarmos a nossa profissão, exigem a criação de um Código Deontológico. Este constitui-se num referente para organizar e sistematizar alguns princípios éticos comuns, regras que norteiam a profissão e a sua praxis, que promove o exercício da responsabilidade que os Técnicos Superiores de Educação Social devem ter perante a sociedade, coletivos em situações de risco, exclusão, vulnerabilidade social, que coloca a possibilidade de modificar essa situação, através de um saber técnico e uma prática profissional, que se inscreve numa relação educativa.

Neste contexto, a acção educativa envolve a construção de uma relação de confiança e de responsabilização, acordada entre as partes envolvidas, exigindo que o Técnico Superior de Educação Social garanta o exercício de uma postura ética e deontológica informadas.

A construção deste documento representa, por um lado, a promoção da responsabilidade profissional nas acções socioeducativas realizadas pelo Técnico Superior de Educação Social, a sua relação com outros profissionais, que responde a certas necessidades socioeducativas que se fazem sentir na sociedade atual.

As características que devem representar todas as práticas sociais e educativas construídas pelos profissionais no ambiente em que se movem são, entre outras: especialização, formação e profissionalização para adquirir esse conhecimento, que se traduz em competências e capacidades, tendo este código como elemento de auto-justificação, acção responsável no uso de tais competências, desenvolvimento de normas internas para as articular com os outros profissionais e, finalmente, a atividade política para justificar a sua presença no mercado de trabalho, respondendo a diferentes necessidades socioeducativas, promovendo propostas de melhoria ao nível do bem-estar subjetivo e social.

Os Técnicos Superiores de Educação Social são formados a partir de uma multiplicidade de experiências (biográficas e sociais) e de referenciais científicos e pedagógicos, desde a Pedagogia Social, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Filosofia, entre outros. Esses referenciais possibilitam a produção de conhecimento teórico, metodológico e técnico, de forma a expandir as contribuições dessas disciplinas que orientam a acção socioeducativa, este profissional cria um corpo de conhecimentos que são específicos para esta profissão, resultante da conceptualização formativa e experiência profissional.

No seu quotidiano profissional, o Técnico Superior de Educação Social intervém do ponto de vista pedagógico, numa

diversidade de contextos socioeducativos: Educação e Desenvolvimento Comunitário (instituições educativas, autarquias, associações, ONG, centros culturais, centros de atividades desportivas, lazer e turismo, centros de formação, etc.); Serviço Educativo (bibliotecas, museus, fundações, autarquias, centros de interpretação, centros de difusão científica, cultural e ambiental, etc.); Serviços sociais (centro de recursos no contexto da deficiência, estabelecimentos prisionais, centros de saúde, hospitais, lares de acolhimento de crianças, jovens e idosos, etc.) ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=6051](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=6051).)

## CAPÍTULO II - Princípios Fundamentais

Artigo 1.º  
Este Código aplica-se aos Técnicos Superiores de Educação Social no exercício da atividade profissional, nomeadamente aos associados efetivos da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social.

Artigo 2.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve defender a dignidade e o respeito da pessoa humana, salvaguardando o bem-estar de qualquer pessoa que procure os seus serviços e com quem entre em relação profissional, não praticando qualquer ato ou palavra passível de lesar os atores com quem vier a exercer a sua actividade profissional.

Artigo 3.º  
É dever do Técnico Superior de Educação Social, em qualquer área da sua atividade profissional, informar-se dos progressos referentes à sua profissão, com a finalidade de conseguir uma atualização constante dos seus conhecimentos científicos e técnicos.

Artigo 4.º  
O Técnico Superior de Educação Social não deve servir-se da sua condição profissional nem consentir que a sua acção profissional possa servir para fins que contrariem os valores da dignidade e do respeito da condição humana.

## CAPÍTULO III - Responsabilidade

Artigo 5.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve reconhecer os limites da sua competência e da sua acção profissional, não devendo oferecer serviços ou utilizar métodos para os quais não tenha qualificação.

Artigo 6.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve encaminhar os sujeitos de educação a fim de obterem cuidados adequados de outros profissionais quando a resposta ajustada está fora do âmbito da sua competência profissional.

Artigo 7.º  
O Técnico Superior de Educação Social, devido à sua responsabilidade social que incide no acompanhamento dos sujeitos de educação, deve ser objetivo e prudente, quer na sua acção, quer na passagem de informações a outros colegas no que concerne a relatórios psicopedagógicos e sociais (que se revistam da necessidade de garantir a confidencialidade).

Artigo 8.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve estar atento às consequências diretas ou indiretas da sua atividade profissional e assegurar-se da correta interpretação e utilização que dela possa ser feita por terceiros.

Artigo 9.º  
O Técnico Superior de Educação Social não deve usar e abusar da boa-fé das pessoas que acompanha para benefício próprio ou de terceiros.

## CAPÍTULO IV – Exercício da Profissão

Artigo 10.º  
O exercício da profissão de Técnico Superior de Educação Social só pode ser realizado por pessoas com as devidas habilitações académicas e profissionais.

Artigo 11.º  
Se um Técnico Superior de Educação Social, ou pessoa que se identifique como tal, violar os princípios deontológicos da profissão, o Técnico Superior de Educação Social tem o dever de reportar a ocorrência às entidades responsáveis, nomeadamente à Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social.

Artigo 12.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve manter boas relações com os outros profissionais com quem trabalha, devendo limitar o seu trabalho ao âmbito da sua atividade profissional, de modo a evitar que os outros profissionais desempenhem funções que são de competência exclusiva do Técnico Superior de Educação Social.

## CAPÍTULO V – Relações Institucionais

Artigo 13.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve respeitar a obrigatoriedade de sigilo profissional.

Artigo 14.º  
Quando for solicitada a sua participação como testemunha judicial, o Técnico Superior de Educação Social só deverá prestar as informações permitidas pela sua formação e pela sua experiência profissional.

## CAPÍTULO VI – Relação com os Sujeitos de Educação

Artigo 15.º  
Sujeitos de Educação são os actores sociais ou sujeitos aprendentes com quem interage o Técnico Superior de Educação Social no contexto da sua atividade profissional.

Artigo 16.º  
O Técnico Superior de Educação Social não deve expressar palavras ou acções passíveis de produzir dano aos seus sujeitos de educação, sejam eles físicos ou morais.

Artigo 17.º  
O Técnico Superior de Educação Social tem de respeitar os valores ideológicos, religiosos, filosóficos, morais e outros dos atores com quem vier a exercer a sua atividade profissional.

Artigo 18.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve inscrever a sua relação numa postura profissional, caracterizada por um sentido de responsabilidade. Assim deve reconhecer e respeitar os valores éticos e culturais de cada ator com quem vier a realizar a sua atividade profissional.

Artigo 19.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve encaminhar os seus sujeitos de educação para outros colegas, quando as necessidades específicas não se enquadrem dentro da sua competência profissional.

Artigo 20.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve informar os sujeitos de educação dos apoios, serviços ou acompanhamento socioeducativo a prestar-lhe, definindo bem os seus objetivos, a fim de que os mesmos possam tornar-se autores da sua auto-formação, esclarecendo-os, ainda, sobre os eventuais prejuízos da não cooperação ou do seu envolvimento pró-ativo.

Artigo 21.º  
O Técnico Superior de Educação Social não deve estabelecer relações profissionais com elementos da sua própria família, amigos ou estruturas em que o Técnico participe na qualidade de cidadão ou militante.

## CAPÍTULO VII – Relação Interdisciplinar

Artigo 22.º  
O Técnico Superior de Educação Social deve, quando solicitado, prestar toda a colaboração profissional aos seus colegas, salvo em caso de justificado impedimento.

Artigo 23.º  
O Técnico Superior de Educação Social não pode ser conivente com erros graves praticados por outros colegas.

## CAPÍTULO VIII – Relação com entidades patronais:

### Artigo 24.º

O Técnico Superior de Educação Social deve assegurar a autonomia do seu exercício profissional, privilegiando uma postura de trabalho em rede e numa ótica de partilha de responsabilidades.

### Artigo 25.º

O Técnico Superior de Educação Social não deve aceitar o emprego deixado por um colega que tenha sido exonerado sem justa causa ou que haja pedido a demissão para preservar a dignidade e os interesses da profissão e os princípios e normas do presente Código.

## CAPÍTULO IX – Sigilo Profissional

### Artigo 26.º

Constitui obrigação inevitável do Técnico Superior de Educação Social a salvaguarda do sigilo acerca de elementos que tenha recolhido no exercício da sua atividade profissional ou no âmbito da sua prática investigativa, desde que esteja em causa a garantia de sigilo profissional, salvaguardando o disposto no Artigo 37.º.

### Artigo 27.º

O sigilo profissional deve ser salvaguardado, quer nas palavras assim como na conservação e divulgação de documentos. O Técnico Superior de Educação Social deve proceder de tal modo que os documentos provenientes do seu trabalho (conclusões, comunicações, relatórios, gravações, exposições, etc.) sejam sempre apresentados e classificados de forma a garantir que o sigilo seja respeitado, evitando intromissão abusiva na vida privada e íntima dos sujeitos de educação.

### Artigo 28.º

O Técnico Superior de Educação Social só pode utilizar como exemplo os casos pessoais em contexto de ensino, publicação ou apresentação a colegas, sem nunca identificar as pessoas visadas, no caso de não ser possível, só após autorização por escrito dos sujeitos de educação.

## CAPÍTULO X – Técnicas Utilizadas

### Artigo 29.º

É proibido ceder, dar, emprestar ou vender material de apoio à formação de Técnicos Superiores de Educação Social a pessoas não qualificadas como tal, ou de qualquer modo divulgar tal material entre pessoas estranhas à profissão; exceptuam-se os alunos de Educação Social desde que sob orientação de um Técnico já formado.

## CAPÍTULO XI – Honorários

### Artigo 30.º

Os honorários do Técnico Superior de Educação Social devem ser fixados de modo a que representem uma justa retribuição dos serviços prestados.

### Artigo 31.º

Os honorários, quando se justificar, devem ser comunicados aos sujeitos de educação antes de iniciada qualquer intervenção socioeducativa.

## CAPÍTULO XII – Publicidade Profissional

### Artigo 32.º

O Técnico Superior de Educação Social, ao divulgar publicamente a sua disponibilidade para a prestação de serviços, deve fazê-lo com exatidão e dignidade científica e profissional.

### Artigo 33.º

O Educador Social não pode exercer a sua atividade profissional enquanto Técnico Superior de Educação Social, se não for portador de qualificação profissional de nível superior (Grau de Licenciado).

## CAPÍTULO XIII – Declarações Públicas

### Artigo 34.º

O Técnico Superior de Educação Social, quando se manifeste sobre questões relativas à sua profissão ou sobre serviços prestados por colegas a sujeitos de educação ou ao público em geral, tem obrigação de narrar os factos de maneira criteriosa e exata, devendo evitar qualquer deformação da realidade, assim como em caso de publicação de trabalhos de investigação entre outros.

## CAPÍTULO XIV – Comunicações científicas e publicações

### Artigo 35.º

O Técnico Superior de Educação Social não deve subordinar as suas investigações a ideologias que possam enviesar o curso da pesquisa ou a fiabilidade dos seus resultados.

### Artigo 36.º

Na publicação de qualquer trabalho, o Técnico Superior de Educação Social deve indicar todas as fontes consultadas.

### Artigo 37.º

Na publicação de trabalhos científicos, o Técnico Superior de Educação Social deve salvaguardar os elementos éticos e deontológicos que está obrigado.

## CAPÍTULO XV – Disposições Finais

### Artigo 38.º

O Técnico Superior de Educação Social deve, sempre que se justificar, dar a conhecer os princípios e as regras estipuladas neste Código Deontológico, às pessoas com quem trabalha, assim como aos superiores hierárquicos e outros trabalhadores da instituição/organização onde o mesmo se insere.

### Artigo 39.º

A infração a este Código passará por apreciação de uma comissão constituída para o efeito por três Técnicos Superiores

de Educação Social pertencentes à APTSES e pelo Gabinete Jurídico dessa associação profissional.

### Artigo 40.º

Este Código deve ser revisto de cinco anos em cinco anos. Levado a aprovação no 1.º Congresso Internacional de Educação Social, Viseu, 7 de Maio de 2011.

## NÍVEIS DE REMUNERAÇÃO E MONTANTES RETRIBUTIVOS DE BASE MÍNIMOS TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL (Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 6 de 15 de fevereiro de 2012)

### Contrato coletivo entre a CNIS — Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade ea FNE — Federação Nacional da Educação e outros — Revisão global.

## CAPÍTULO I

### Disposições gerais

#### Cláusula 1.ª

##### Âmbito de aplicação

1 — A presente convenção regula as relações de trabalho entre as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) representadas pela CNIS — Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, doravante também abreviadamente designadas por instituições, e os trabalhadores do seu serviço que sejam ou venham a ser membros das associações sindicais outorgantes, sendo aplicável em todo o território nacional com exceção da Região Autónoma dos Açores.

2 — Para cumprimento do disposto na alínea g) do artigo 492.º, conjugado com o artigo 496.º, do Código do Trabalho, refere-se que serão abrangidos por esta convenção 4000 empregadores e 70 000 trabalhadores.

#### Cláusula 2.ª

##### Vigência e denúncia

1 — A presente convenção entra em vigor no 5.º dia posterior ao da sua publicação no Boletim do Trabalho e Emprego e terá uma vigência de dois anos, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — As tabelas salariais e demais cláusulas de expressão pecuniária terão uma vigência de um ano, produzem efeitos a partir de 1 de Janeiro e serão revistas anualmente.

3 — O processo de revisão das tabelas salariais e cláusulas de expressão pecuniária deverá ser iniciado no prazo de 10 meses contados a partir da data de início da respectiva vigência.

4 — No caso de não haver denúncia, a convenção renova-se, sucessivamente, por períodos de um ano, mantendo-se em vigor até ser substituída por outra.

5 — A denúncia far-se-á com o envio à contraparte da proposta de revisão, através de carta registada com aviso de receção, protocolo ou outro meio que faça prova da sua entrega.

6 — A contraparte deverá enviar à denunciante uma contra-

proposta até 30 dias após a receção da comunicação de denúncia de revisão, presumindo-se a respectiva aceitação caso não seja apresentada contraproposta.

7 — Será considerada como contraproposta a declaração expressa da vontade de negociar.

8 — A parte denunciante disporá de até 20 dias para examinar a contraproposta e as negociações iniciar-se-ão, sem qualquer dilação, nos primeiros 10 dias úteis a contar do termo do prazo acima referido.

9 — Havendo denúncia, as partes comprometem-se a iniciar o processo negocial utilizando as fases processuais que entenderem, incluindo a arbitragem voluntária.

## CAPÍTULO II

### Disposições gerais

#### Cláusula 3.ª

##### Responsabilidade social das instituições

As instituições devem, na medida do possível, organizar a prestação de trabalho de forma a obter o maior grau de compatibilização entre a vida familiar e a vida profissional dos seus trabalhadores.

#### Cláusula 4.ª

##### Objecto do contrato de trabalho

1 — Cabe às partes definir a actividade para que o trabalhador é contratado.

2 — A definição a que se refere o número anterior pode ser feita por remissão para uma das categorias profissionais constantes do anexo I.

#### Cláusula 5.ª

##### Admissão

1 — São condições gerais de admissão:

- Idade mínima não inferior a 16 anos;
- Escolaridade obrigatória.

2 — São condições específicas de admissão as discriminadas no anexo II, designadamente a formação profissional adequada ao posto de trabalho ou a certificação profissional, quando exigidas.

3 — Para o preenchimento de lugares nas instituições e desde que os trabalhadores reúnam os requisitos necessários para o efeito, será dada preferência:

- Aos trabalhadores já em serviço, a fim de proporcionar a promoção e melhoria das suas condições de trabalho;
  - Aos trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida, pessoas com deficiência ou doença crónica.
- 4 — Os trabalhadores com responsabilidades familiares, com capacidade de trabalho reduzida, com deficiência ou doença crónica, bem como os que frequentem estabelecimentos de ensino secundário ou superior, têm preferência na admissão em regime de tempo parcial.
- 5 — Sem prejuízo do disposto nas normas legais aplicáveis, a instituição deverá prestar ao trabalhador, por escrito, as seguintes informações relativas ao seu contrato de trabalho:
- Nome ou denominação e domicílio ou sede das partes;
  - Categoria profissional;
  - Período normal de trabalho;
  - Local de trabalho;
  - Tipo de contrato e respectivo prazo, quando aplicável;
  - Retribuição, indicando o montante das prestações acessórias e complementares;
  - Condições particulares de trabalho, quando existam;
  - Duração do período experimental, quando exista;
  - Data de início do trabalho;
  - Indicação do tempo de serviço prestado pelo trabalhador em outras IPSS;
  - Justificação clara dos motivos do contrato, quando for a termo;
  - Indicação do instrumento de regulação colectiva de trabalho aplicável, quando seja o caso.

Cláusula 6.<sup>a</sup>

#### **Categorias e carreiras profissionais**

1 — Os trabalhadores abrangidos na presente convenção serão classificados nas profissões e categorias profissionais constantes do anexo I, tendo em atenção a actividade principal para que sejam contratados.

2 — As carreiras profissionais dos trabalhadores abrangidos pela presente convenção são regulamentadas no anexo II, sendo que a fixação de períodos de exercício profissional para efeitos de progressão na carreira não impede que as instituições promovam os seus trabalhadores antes do seu decurso.

Cláusula 7.<sup>a</sup>

#### **Avaliação do desempenho**

1 — As instituições podem construir um sistema de avaliação do desempenho dos seus trabalhadores subordinado aos princípios da justiça, igualdade e imparcialidade.

2 — A avaliação do desempenho tem por objectivo a melhoria da qualidade de serviços e da produtividade do trabalho, devendo ser tomada em linha de conta para efeitos de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira.

3 — As instituições ficam obrigadas a dar adequada publicidade aos parâmetros a utilizar na avaliação do desempenho e à respectiva valorização, devendo elaborar um plano que, equilibradamente, tenha em conta os interesses e expectativas das instituições quer dos seus trabalhadores.

4 — O plano de objectivos a que se reporta o número anterior será submetido ao parecer prévio de uma comissão paritária, constituída por quatro membros designados pelas instituições e eleitos pelos seus trabalhadores.

5 — Para o efeito consignado no número anterior, a comissão reúne anualmente até ao dia 31 de Março.

Cláusula 8.<sup>a</sup>

#### **Enquadramento e níveis de qualificação**

As profissões previstas na presente convenção são enquadradas em níveis de qualificação de acordo com o anexo III.

Cláusula 9.<sup>a</sup>

#### **Período experimental**

1 — Durante o período experimental, salvo acordo escrito em contrário, qualquer das partes pode rescindir o contrato sem aviso prévio e sem necessidade de invocação de justa causa, não havendo direito a qualquer indemnização.

2 — Tendo o período experimental durado mais de 60 dias, para denunciar o contrato nos termos previstos no número anterior a instituição tem de dar um aviso prévio de 7 dias.

3 — O período experimental corresponde ao período inicial de execução do contrato, compreende as acções de formação ministradas pelo empregador ou frequentadas por determinação deste, nos termos legais, e tem a seguinte duração:

- 90 dias para a generalidade dos trabalhadores;
- 180 dias para os trabalhadores que exerçam cargos de complexidade técnica, elevado grau de responsabilidade ou que pressuponham uma especial qualificação, bem como os que desempenhem funções de confiança;
- 240 dias para trabalhador que exerça cargo de direcção ou quadro superior.

4 — Salvo acordo em contrário, nos contratos a termo o período experimental tem a seguinte duração:

- 30 dias para os contratos com duração igual ou superior a seis meses;
- 15 dias nos contratos a termo certo de duração inferior a seis meses e nos contratos a termo incerto cuja duração se preveja não vir a ser superior àquele limite.

5 — A antiguidade do trabalhador conta -se desde o início do período experimental.

6 — A admissão do trabalhador considerar -se -á feita por tempo indeterminado, não havendo lugar a período experimental quando o trabalhador haja sido convidado para integrar o quadro de pessoal da instituição, tendo, para isso, com conhecimento prévio da mesma, revogado ou rescindido qualquer contrato de trabalho anterior.

### **CAPÍTULO III**

Direitos, deveres e garantias das partes

Cláusula 10.<sup>a</sup> Deveres da entidade patronal

São deveres da entidade patronal:

- Cumprir o disposto no presente contrato e na legislação de trabalho aplicável;
- Respeitar e tratar com urbanidade e probidade o trabalhador;
- Pagar pontualmente a retribuição;
- Proporcionar boas condições de trabalho, tanto do ponto de vista físico, como moral;

e) Contribuir para a elevação do nível de produtividade do trabalhador, nomeadamente proporcionando -lhe formação profissional;

f) Respeitar a autonomia técnica do trabalhador que exerça actividades cuja regulamentação profissional a exija;

g) Possibilitar o exercício de cargos em organizações representativas dos trabalhadores, bem como facilitar o exercício, nos termos legais, de actividade sindical na instituição;

h) Prevenir riscos e doenças profissionais, tendo em conta a protecção da saúde e a segurança do trabalhador, devendo indemnizá -lo dos prejuízos resultantes de acidentes de trabalho e doenças profissionais, transferindo a respectiva responsabilidade para uma seguradora;

i) Adoptar, no que se refere à higiene, segurança e saúde no trabalho, as medidas que decorram para a instituição da aplicação das prescrições legais e convencionais vigentes;

j) Fornecer ao trabalhador a informação e a formação adequadas à prevenção de riscos de acidente e doença e proporcionar aos trabalhadores as condições necessárias à realização do exame médico anual;

k) Passar certificados de trabalho, conforme a lei em vigor.

Cláusula 11.<sup>a</sup>

#### **Deveres dos trabalhadores**

1 — Sem prejuízo de outras obrigações, o trabalhador deve:

- Observar o disposto no contrato de trabalho e nas disposições legais e convencionais que o regem;
  - Respeitar e tratar com urbanidade e probidade o empregador, os superiores hierárquicos, os companheiros de trabalho e as demais pessoas que estejam ou entrem em relação com a instituição;
  - Comparecer ao serviço com assiduidade e pontualidade;
  - Realizar o trabalho com zelo e diligência;
  - Cumprir as ordens e instruções do empregador em tudo o que respeite à execução e disciplina do trabalho, salvo na medida em que se mostrem contrárias aos seus direitos e garantias;
  - Guardar lealdade ao empregador, nomeadamente não negociando por conta própria ou alheia em concorrência com ele, nem divulgando informações relativas à instituição ou seus utentes, salvo no cumprimento de obrigação legalmente instituída;
  - Velar pela conservação e boa utilização dos bens, equipamentos e instrumentos relacionados com o seu trabalho;
  - Contribuir para a optimização da qualidade dos serviços prestados pela instituição e para a melhoria do respectivo funcionamento, designadamente participando com empenho nas acções de formação que lhe forem proporcionadas pela entidade patronal;
  - Zelar pela sua segurança e saúde, submetendo -se, nomeadamente, ao exame médico anual e aos exames médicos, ainda que ocasionais, para que seja convocado.
- 2 — O dever de obediência a que se refere a alínea e) do número anterior respeita tanto às ordens e instruções dadas directamente pelo empregador como às emanadas dos superiores hierárquicos do trabalhador, dentro dos poderes que por aquele lhes forem atribuídos.
- 3 — Às acções de formação profissional prestadas pelas instituições é aplicável:
- O regime de trabalho suplementar, na parte em que excedam mais de duas horas o período normal de trabalho;

b) O disposto nas cláusulas 20.<sup>a</sup> e 21.<sup>a</sup>, sempre que realizadas fora do local de trabalho.

Cláusula 12.<sup>a</sup>

#### **Garantias dos trabalhadores**

É proibido ao empregador:

- Opor -se, por qualquer forma, a que o trabalhador exerça os seus direitos, bem como despedi -lo, aplicar -lhe outras sanções ou tratá -lo desfavoravelmente por causas desse exercício;
- Obstar, injustificadamente, à prestação efectiva do trabalho;
- Exercer pressão sobre o trabalhador para que actuado sentido de influir desfavoravelmente nas condições de trabalho dele ou dos companheiros;
- Diminuir a retribuição, baixar a categoria ou transferir o trabalhador para outro local de trabalho, salvo nos casos legal ou convencionalmente previstos;
- Ceder trabalhadores do quadro de pessoal próprio para utilização de terceiros, salvo nos casos especialmente previstos;
- Obrigá o trabalhador a adquirir bens ou a utilizar serviços fornecidos pelo empregador ou por pessoa por ele indicada;
- Explorar, com fins lucrativos, quaisquer cantinas, refeitórios, economatos ou outros estabelecimentos directamente relacionados com o trabalho para fornecimento de bens ou prestação de serviços aos trabalhadores;
- Fazer cessar o contrato e readmitir o trabalhador, mesmo com o seu acordo, havendo o propósito de o prejudicar em direitos ou garantias decorrentes da antiguidade.

Cláusula 13.<sup>a</sup>

#### **Remissão**

Às matérias relativas a férias, ao contrato a termo, ao exercício do direito de desenvolver actividade sindical na instituição, ao exercício do direito à greve, à suspensão do contrato de trabalho por impedimento respeitante à entidade patronal ou ao trabalhador e à cessação dos contratos de trabalho, entre outras não especialmente reguladas nesta convenção, são aplicáveis as normas legais em vigor a cada momento.

### **CAPÍTULO IV**

#### **Prestação do trabalho**

Cláusula 14.<sup>a</sup>

#### **Poder de direcção**

Compete às instituições, dentro dos limites decorrentes do contrato e das normas que o regem, fixar os termos em que deve ser prestado o trabalho.

Cláusula 15.<sup>a</sup>

#### **Funções desempenhadas**

1 — O trabalhador deve, em princípio, exercer funções correspondentes à actividade para que foi contratado.

2 — A actividade contratada, ainda que descrita por remissão para uma das categorias profissionais previstas no anexo I, compreende as funções que lhe sejam afins ou funcionalmente ligadas, para as quais o trabalhador detenha a qualificação profissional adequada e que não impliquem desvalorização pessoal e profissional.

3 — Para efeitos do número anterior, consideram -se afins ou funcionalmente ligadas, designadamente, as actividades compreendidas no mesmo grupo ou carreira profissional.

4 — Considera -se haver desvalorização profissional sempre que a actividade que se pretende qualificar como afim ou funcionalmente ligada exceder em um grau o nível de qualificação em que o trabalhador se insere.

5 — O disposto nos números anteriores confere ao trabalhador, sempre que o exercício das funções acessórias exigir especiais qualificações, o direito a formação profissional não inferior a dez horas anuais.

6 — As instituições devem procurar atribuir a cada trabalhador, no âmbito da actividade para que foi contratado, as funções mais adequadas às suas aptidões e qualificação profissional.

7 — A determinação pelo empregador do exercício, ainda que acessório, das funções referidas no n.º 2 a que corresponda uma retribuição, ou qualquer outra regalia, mais elevada confere ao trabalhador o direito a estas enquanto total exercício se mantiver.

Cláusula 16.<sup>a</sup>

#### **Reclassificação profissional**

1 — Sempre que haja alteração consistente da actividade principal para a qual o trabalhador foi contratado, deverá a instituição proceder à respectiva reclassificação profissional, não podendo daí resultar a baixa de categoria.

2 — Presume -se consistente a alteração da actividade principal para a qual o trabalhador foi contratado, sempre que decorra um período entre 6 e 12 meses sobre o início da mesma.

3 — A presunção a que se reporta o número anterior pode ser ilidida pela instituição, competindo -lhe a provada natureza transitória da alteração.

4 — A reclassificação produz efeitos por iniciativa da instituição ou, sendo caso disso, a partir da data de requerimento do trabalhador interessado nesse sentido.

Cláusula 17.<sup>a</sup>

#### **Local de trabalho**

1 — O trabalhador deve, em princípio, realizar a sua prestação no local de trabalho contratualmente definido.

2 — Na falta de indicação expressa, considera -se local de trabalho o que resultar da natureza da actividade do trabalhador e da necessidade da instituição que tenha levado à sua admissão, desde que aquela fosse ou devesse ser conhecida do trabalhador.

Cláusula 18.<sup>a</sup>

#### **Trabalhador com local de trabalho não fixo**

1 — Nos casos em que o trabalhador exerça a sua actividade indistintamente em diversos lugares, terá direito ao pagamento das despesas e à compensação de todos os encargos directamente decorrentes daquela situação, nos termos expressamente acordados com a instituição.

2 — Na falta de acordo haverá reembolso das despesas realizadas impostas directamente pelas deslocações, desde que comprovadas e observando -se critérios de razoabilidade.

3 — O tempo normal de deslocação conta para todos os efeitos como tempo efectivo de serviço.

Cláusula 19.<sup>a</sup>

#### **Deslocações**

1 — O trabalhador encontra -se adstrito às deslocações inerentes às suas funções ou indispensáveis à sua formação profissional.

2 — Designa -se por deslocação a realização transitória de prestação de trabalho fora do local de trabalho.

3 — Consideram -se deslocações com regresso diário à residência aquelas em que o período de tempo despendido, incluindo a prestação de trabalho e as viagens impostas pela deslocação, não ultrapasse em mais de duas horas o período normal de trabalho, acrescido do tempo consumido nas viagens habituais.

4 — Consideram -se deslocações sem regresso diário à residência as não previstas no número anterior, salvo se o trabalhador optar pelo regresso à residência, caso em que será aplicável o regime estabelecido para as deslocações com regresso diário à mesma.

Cláusula 20.<sup>a</sup>

#### **Deslocações com regresso diário à residência**

1 — Os trabalhadores deslocados nos termos do n.º 2 da cláusula anterior terão direito:

a) Ao pagamento das despesas de transporte de ida e volta ou à garantia de transporte gratuito fornecido pela instituição, na parte que vá além do percurso usual entre a residência do trabalhador e o seu local habitual de trabalho;

b) Ao fornecimento ou pagamento das refeições, consoante as horas ocupadas, podendo a instituição exigir documento comprovativo da despesa efectuada para efeitos de reembolso;

c) Ao pagamento da retribuição equivalente ao período que decorrer entre a saída e o regresso à residência, deduzido do tempo habitualmente gasto nas viagens de ida e regresso do local de trabalho.

2 — Os limites máximos do montante do reembolso previsto na alínea b) do número anterior serão previamente acordados entre os trabalhadores e a instituição, observando -se critérios de razoabilidade.

Cláusula 21.<sup>a</sup>

#### **Deslocações sem regresso diário à residência**

O trabalhador deslocado sem regresso diário à residência tem direito:

a) Ao pagamento ou fornecimento integral da alimentação e do alojamento;

b) Ao transporte gratuito ou reembolso das despesas de transporte realizadas, nos termos previamente acordados com a instituição;

c) Ao pagamento de um subsídio correspondente a 20 % da retribuição diária.

Cláusula 22.<sup>a</sup>

#### **Mobilidade geográfica**

1 — A instituição pode, quando o seu interesse assim o exigir, proceder à mudança definitiva do local de trabalho, desde que tal não implique prejuízo sério para o trabalhador.

2 — A instituição pode ainda transferir o trabalhador para outro local de trabalho, se a alteração resultar da mudança, total ou parcial, do estabelecimento onde aquele presta serviço.

3 — No caso previsto no número anterior, o trabalhador pode resolver o contrato com justa causa se houver prejuízo sério, tendo nesse caso direito à indemnização legalmente prevista.

4 — A instituição custeará as despesas do trabalhador impostas pela transferência decorrentes do acréscimo dos custos de deslocação e resultantes da mudança de residência.

5 — A transferência do trabalhador entre os serviços ou equipamentos da mesma instituição não afecta a respectiva antiguidade, contando para todos os efeitos a data de admissão na mesma.

6 — Em caso de transferência temporária, a respectiva ordem, além da justificação, deve conter o tempo previsível da alteração, que, salvo condições especiais, não pode exceder seis meses.

Cláusula 23.<sup>a</sup>

#### **Comissão de serviço**

1 — Podem ser exercidos em comissão de serviço os cargos de administração ou equivalentes, de direcção técnica ou de coordenação de equipamentos, bem como as funções de secretariado pessoal relativamente aos titulares desses cargos e ainda as funções de chefia ou outras cuja natureza pressuponha especial relação de confiança com a instituição.

2 — Gozam de preferência para o exercício dos cargos e funções previstos no número anterior os trabalhadores já a serviço da instituição, vinculados por contrato de trabalho por tempo indeterminado ou por contrato de trabalho a termo, com antiguidade mínima de três meses.

3 — São directamente aplicáveis ao exercício da actividade em comissão de serviço as normas legais em vigor relativas às formalidades, à cessação e efeitos da cessação da comissão de serviço, bem como à contagem de tempo de serviço.

## CAPÍTULO V

### **Duração do trabalho**

Cláusula 24.<sup>a</sup>

#### **Período normal de trabalho**

1 — Os limites máximos dos períodos normais de trabalho dos trabalhadores abrangidos pela presente convenção são os seguintes:

a) 35 horas — para médicos, psicólogos e sociólogos, trabalhadores com funções técnicas, enfermeiros, técnicos superiores de habilitação, reabilitação e emprego protegido e técnicos de diagnóstico e terapêutica, técnicos superiores de animação sócio-cultural, educação social e mediação social, bem como para os assistentes sociais;

b) 36 horas — para os restantes trabalhadores sociais;

c) 37 horas — para os ajudantes de acção directa;

d) 38 horas — para trabalhadores administrativos, trabalhadores de apoio, restantes trabalhadores de habilitação, reabilitação e emprego protegido e de diagnóstico e terapêutica, auxiliares de educação e professores;

e) 40 horas — para os restantes trabalhadores.

2 — São salvaguardados os períodos normais de trabalho com menor duração praticados à data da entrada em vigor da presente convenção.

Cláusula 25.<sup>a</sup>

#### **Fixação do horário de trabalho**

1 — Compete às entidades patronais estabelecer os horários de trabalho, dentro dos condicionalismos da lei e do presente contrato.

2 — Na elaboração dos horários de trabalho devem ser ponderadas as preferências manifestadas pelos trabalhadores.

3 — Sempre que tal considerem adequado ao respectivo funcionamento, as instituições deverão desenvolver os horários

de trabalho em cinco dias semanais, entre segunda-feira e sexta-feira.

4 — As instituições ficam obrigadas a elaborar e a afixar anualmente, em local acessível, o mapa de horário de trabalho.

5 — A prestação de trabalho deve ser realizada nos termos previstos nos mapas de horário de trabalho.

6 — O período normal de trabalho pode ser definido em termos médios, tendo como referência períodos de quatro meses.

7 — O período normal de trabalho diário pode ser aumentado até ao limite máximo de duas horas, sem que a duração semanal exceda 50 horas, só não contando para este limite o trabalho suplementar prestado por motivo de força maior, salvo nas seguintes situações:

a) Pessoal operacional de vigilância, transporte e tratamento de sistemas electrónicos de segurança, designadamente quando se trate de guardas ou porteiros;

b) Pessoal cujo trabalho seja acentuadamente intermitente ou de simples presença;

c) Pessoal que preste serviço em actividades em que se mostre absolutamente incomportável a sujeição do seu período de trabalho a esses limites.

8 — As comissões de trabalhadores ou os delegados sindicais devem ser consultados previamente sobre a organização e definição dos mapas de horário de trabalho.

9 — Nas situações de cessação do contrato de trabalho no decurso do período de referência, o trabalhador será compensado no montante correspondente à diferença de remuneração entre as horas que tenha efectivamente trabalhado naquele mesmo período e aquelas que teria praticado caso o seu período normal de trabalho não tivesse sido definido em termos médios.

#### **Trabalho a tempo parcial**

1 — Considera -se trabalho a tempo parcial o que corresponda a um período normal de trabalho semanal igual ou inferior a 75 % do praticado a tempo completo numa situação comparável.

2 — O trabalho a tempo parcial pode, salvo estipulação em contrário, ser prestado em todos ou alguns dias da semana, sem prejuízo do descanso semanal, devendo o número de dias de trabalho ser fixado por acordo.

3 — Aos trabalhadores em regime de tempo parcial aplicam -se todos os direitos e regalias previstos na presente convenção colectiva, ou praticados nas instituições, na proporção do tempo de trabalho prestado em relação ao tempo completo, incluindo, nomeadamente, a retribuição mensal e as demais prestações de natureza pecuniária.

4 — A retribuição dos trabalhadores em regime de tempo parcial não poderá ser inferior à fracção de regime de trabalho em tempo completo correspondente ao período de trabalho ajustado.

Cláusula 31.<sup>a</sup>

#### **Contratos de trabalho a tempo parcial**

1 — O contrato de trabalho a tempo parcial deve revestir forma escrita, ficando cada parte com um exemplar, e conter a indicação do período normal de trabalho diário e semanal com referência comparativa ao trabalho a tempo completo.

2 — Quando não tenha sido observada a forma escrita, presume -se que o contrato foi celebrado por tempo completo.

3 — Se faltar no contrato a indicação do período normal de trabalho semanal, presume-se que o contrato foi celebrado para a duração máxima do período normal de trabalho admitida para o contrato a tempo parcial.

4 — O trabalhador a tempo parcial pode passar a trabalhar a tempo completo, ou o inverso, a título definitivo ou por período determinado, mediante acordo escrito como empregador.

5 — Os trabalhadores em regime de trabalho a tempo parcial podem exercer actividade profissional noutras empresas ou instituições.

Cláusula 32.<sup>a</sup>

Isenção de horário de trabalho

1 — Por acordo escrito, podem ser isentos de horário de trabalho os trabalhadores que se encontrem numa das seguintes situações:

a) Exercício de cargos de administração, de direcção, de confiança, de fiscalização ou de apoio aos titulares desses cargos, bem como os trabalhadores com funções de chefia;

b) Execução de trabalhos preparatórios ou complementares que, pela sua natureza, só possam ser efectuados forados limites dos horários normais de trabalho;

c) Exercício regular da actividade fora do estabelecimento, sem controlo imediato da hierarquia.

2 — O acordo referido no número anterior deve ser enviado à Autoridade para as Condições de Trabalho.

3 — Os trabalhadores isentos de horário de trabalho não estão sujeitos aos limites máximos dos períodos normais de trabalho, mas a isenção não prejudica o direito aos dias de descanso semanal, aos feriados obrigatórios e aos dias meios dias de descanso semanal complementar.

4 — Os trabalhadores isentos de horário de trabalho têm direito à remuneração especial prevista na cláusula 61.<sup>a</sup>

Cláusula 33.<sup>a</sup>

Intervalo de descanso

1 — O período de trabalho diário deverá ser interrompido por um intervalo de duração não inferior a uma hora nem superior a duas, de modo a que os trabalhadores não prestem mais de cinco horas de trabalho consecutivo.

2 — Para os motoristas e outros trabalhadores de apoio adstritos ao serviço de transporte de utentes e para os trabalhadores com profissões ligadas a tarefas de hotelaria, poderá ser estabelecido um intervalo de duração superior a duas horas.

3 — O disposto no número anterior é aplicável aos auxiliares de educação que a 30 de Junho de 2005 praticarem um intervalo de descanso a que o mesmo se reporta.

4 — Salvo disposição legal em contrário, por acordo entre a instituição e os trabalhadores, pode ser estabelecida a dispensa ou a redução dos intervalos de descanso.

Cláusula 34.<sup>a</sup>

Trabalho suplementar

1 — Considera-se trabalho suplementar todo aquele que é prestado, por solicitação do empregador, fora do horário normal de trabalho.

2 — Os trabalhadores estão obrigados à prestação de trabalho suplementar, salvo quando, havendo motivos atendíveis, expressamente solicitarem a sua dispensa.

3 — Não estão sujeitas à obrigação estabelecida no número anterior as seguintes categorias de trabalhadores:

a) Mulheres grávidas, bem como trabalhador ou trabalhadora

com filhos com idade inferior a 1 ano;

b) Menores;

c) Trabalhadores -estudantes.

4 — O trabalho suplementar só pode ser prestado quando as instituições tenham de fazer face a acréscimos eventuais e transitórios de trabalho que não justifiquem a admissão de trabalhador, bem assim como em casos de força maior ou quando se torne indispensável para a viabilidade da instituição ou para prevenir ou reparar prejuízos graves para a mesma.

5 — Quando o trabalhador tiver prestado trabalho suplementar a sequência do seu período normal de trabalho, não deverá reiniciar a respectiva actividade antes que tenha decorrido, pelo menos, onze horas.

6 — A instituição fica obrigada a indemnizar o trabalhador por todos os encargos decorrentes do trabalho suplementar, designadamente dos que resultem de necessidades especiais de transporte ou de alimentação.

7 — O trabalho prestado em cada dia de descanso semanal ou feriado não poderá exceder o período de trabalho normal.

Cláusula 35.<sup>a</sup>

**Descanso compensatório**

1 — Nas instituições com mais de 10 trabalhadores, a prestação de trabalho suplementar em dia útil, em dia de descanso complementar e em dia feriado confere ao trabalhador o direito a um descanso compensatório remunerado correspondente a 25 % das horas de trabalho suplementar realizado.

2 — O descanso compensatório vence-se quando perfizerem número de horas igual ao período normal de trabalho diário e deve ser gozado nos 90 dias seguintes.

3 — Nos casos de prestação de trabalho em dias de descanso semanal obrigatório, o trabalhador terá direito a um dia de descanso compensatório remunerado, a gozar um dos três dias úteis seguintes.

4 — Na falta de acordo, o dia de descanso compensatório será fixado pela instituição.

5 — Por acordo entre o empregador e o trabalhador, quando o descanso compensatório for devido por trabalho suplementar não prestado em dias de descanso semanal, obrigatório ou complementar, pode o mesmo ser substituído pelo pagamento da remuneração correspondente com acréscimo não inferior a 100 %.

Cláusula 36.<sup>a</sup>

**Trabalho nocturno**

1 — Considera-se nocturno o trabalho prestado no período que decorre entre as 21 horas de um dia e as 7 horas do dia imediato.

2 — Considera-se também trabalho nocturno aquele que for prestado depois das 7 horas, desde que em prolongamento de um período nocturno.

Cláusula 37.<sup>a</sup>

**Trabalho por turnos rotativos**

1 — Sempre que as necessidades de serviço o determinarem, as instituições podem organizar a prestação de trabalho em regime de turnos rotativos.

2 — Apenas é considerado trabalho em regime de turnos rotativos aquele em que o trabalhador fica sujeito à variação contínua ou descontínua dos seus períodos de trabalho pelas diferentes partes do dia.

3 — Os turnos deverão, na medida do possível, ser organizados de acordo com os interesses e as preferências manifestadas pelos trabalhadores.

4 — A duração do trabalho de cada turno não pode ultrapassar os limites máximos dos períodos normais de trabalho e o pessoal só poderá ser mudado de turno após o dia de descanso semanal.

5 — A prestação de trabalho em regime de turnos rotativos confere ao trabalhador o direito a um especial complemento de retribuição, salvo nos casos em que a rotação mostre ligada aos interesses dos trabalhadores e desde que a duração dos turnos seja fixada por períodos não inferiores a quatro meses.

Cláusula 38.<sup>a</sup>

**Jornada contínua**

1 — A jornada contínua consiste na prestação ininterrupta de trabalho, salvo num período de descanso de 30 minutos para refeição dentro do próprio estabelecimento ou serviço, que, para todos os efeitos, se considera tempo de trabalho.

2 — A jornada contínua pode ser adoptada pelas instituições nos casos em que tal modalidade se mostre adequada às respectivas necessidades de funcionamento.

3 — A adopção do regime de jornada contínua não prejudica o disposto nesta convenção sobre remuneração de trabalho nocturno e de trabalho suplementar.

CAPÍTULO VI

**Suspensão da prestação de serviço**

Cláusula 39.<sup>a</sup>

**Descanso semanal**

1 — O dia de descanso semanal obrigatório deve, em regra, coincidir com o domingo.

2 — Pode deixar de coincidir com o domingo o dia de descanso semanal obrigatório dos trabalhadores necessários para assegurar o normal funcionamento da instituição.

3 — No caso previsto no número anterior, a instituição assegurará aos seus trabalhadores o gozo do dia de repouso semanal ao domingo, no mínimo, de sete em sete semanas.

4 — Para além do dia de descanso obrigatório será concedido ao trabalhador um dia de descanso semanal complementar.

5 — O dia de descanso complementar, para além de repartido, pode ser diário e semanalmente descontinuado nos termos previstos nos mapas de horário de trabalho.

6 — O dia de descanso semanal obrigatório e o dia ou meio dia de descanso complementar serão consecutivos, pelo menos uma vez de sete em sete semanas.

Cláusula 40.<sup>a</sup>

**Feridos**

1 — Deverão ser observados como feriados obrigatórios os dias 1 de Janeiro, terça-feira de Carnaval, Sexta-feira Santa, Domingo de Páscoa, 25 de Abril, 1 de Maio, Corpo de Deus (festa móvel), 10 de Junho, 15 de Agosto, 5 de Outubro, 1 de Novembro, 1, 8 e 25 de Dezembro e o feriado municipal.

2 — O feriado de Sexta-feira Santa poderá ser observado noutro dia com significado local no período da Páscoa.

3 — Em substituição do feriado municipal ou da terça-feira de Carnaval poderá ser observado, a título de feriado, qualquer outro dia em que acordem a instituição e os trabalhadores.

Cláusula 41.<sup>a</sup>

**Direito a férias**

1 — O trabalhador tem direito a um período de férias retribuídas em cada ano civil.

2 — O direito a férias adquire-se com a celebração do contrato de trabalho e vence-se no dia 1 de Janeiro de cada ano civil.

3 — No ano da contratação, o trabalhador tem direito, após seis meses completos de execução do contrato, a gozar 2 dias úteis de férias por cada mês de duração do contrato, até ao máximo de 20 dias úteis.

4 — No caso de sobrevir o termo do ano civil antes de decorrido o prazo referido no número anterior ou antes de gozado o direito a férias, pode o trabalhador usufruí-lo até 30 de Junho do ano civil subsequente.

5 — Em caso de cessação do contrato de trabalho, as instituições ficam obrigadas a proporcionar o gozo de férias no momento imediatamente anterior.

Cláusula 42.<sup>a</sup>

**Duração do período de férias**

1 — O período anual de férias tem a duração mínima de 22 dias úteis.

2 — Para efeitos de férias, são úteis os dias da semana segunda-feira a sexta-feira, com excepção dos feriados, não podendo as férias ter início em dia de descanso semanal do trabalhador.

3 — A duração do período de férias é aumentada no caso de o trabalhador não ter faltado ou na eventualidade de ter apenas faltas justificadas, no ano a que as férias se reportam, nos seguintes termos:

a) Três dias de férias até ao máximo de uma falta ou dois meios dias;

b) Dois dias de férias até ao máximo de duas faltas ou quatro meios dias;

c) Um dia de férias até ao máximo de três faltas ou seis meios dias.

4 — Para efeitos do número anterior, são equiparadas a faltas os dias de suspensão do contrato de trabalho por facto respeitante ao trabalhador.

Cláusula 43.<sup>a</sup>

**Encerramento da instituição ou do estabelecimento**

As instituições podem encerrar total ou parcialmente os seus serviços e equipamentos, entre 1 de Maio e 31 de Outubro, pelo período necessário à concessão das férias dos respectivos trabalhadores.

Cláusula 44.<sup>a</sup>

**Marcação do período de férias**

1 — O período de férias é marcado por acordo entre empregador e trabalhador.

2 — Na falta de acordo, cabe ao empregador marcar as férias e elaborar o respectivo mapa, ouvindo para o efeito a comissão de trabalhadores ou os delegados sindicais.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o empregador só pode marcar o período de férias entre 1 de Maio e 31 de Outubro, salvo parecer favorável em contrário das entidades.

4 — Na marcação das férias, os períodos mais pretendidos devem ser rateados, sempre que possível, beneficiando, alternadamente, os trabalhadores em função

dos períodos gozados nos dois anos anteriores.

5 — Salvo se houver prejuízo grave para o empregador, devem gozar férias em idêntico período os cônjuges, os filhos, que trabalhem na mesma empresa ou estabelecimento, bem como as pessoas que vivam em união de facto ou economicamente comuns nos termos previstos em legislação especial.

6 — O gozo do período de férias pode ser interpolado, por acordo entre empregador e trabalhador e desde que sejam gozados, no mínimo, 10 dias úteis consecutivos.

7 — O mapa de férias, com indicação do início e termo dos períodos de férias de cada trabalhador, deve ser elaborado até 15 de Abril de cada ano e afixado nos locais de trabalho entre esta data e 31 de Outubro.

8 — A instituição deverá marcar as férias do trabalhador-estudante respeitando o cumprimento das obrigações escolares, salvo se daí resultar incompatibilidade com o seu plano de férias.

9 — A instituição pode marcar as férias dos trabalhadores da agricultura para os períodos de menor actividade agrícola.

Cláusula 46.<sup>a</sup>

#### **Férias e impedimento prolongado**

1 — No ano da suspensão do contrato de trabalho por impedimento prolongado, respeitante ao trabalhador, se se verificar a impossibilidade total ou parcial do gozo do direito a férias já vencido, o trabalhador tem direito à retribuição correspondente ao período de férias não gozadas e respectivo subsídio.

2 — No ano da cessação do impedimento prolongado, o trabalhador tem direito após a prestação de seis meses de efectivo serviço ao período de férias e respectivo subsídio.

3 — No caso de sobrevir o termo do ano civil antes de decorrido o prazo referido no número anterior ou antes de gozadas o direito a férias, pode o trabalhador usufruir -lo até 30 de Abril do ano civil subsequente.

4 — Cessando o contrato após impedimento prolongado respeitante ao trabalhador, este tem direito à retribuição e ao subsídio de férias correspondentes ao tempo de serviço prestado no ano de início da suspensão.

Cláusula 47.<sup>a</sup>

#### **Efeitos da cessação do contrato de trabalho**

1 — Cessando o contrato de trabalho, o trabalhador tem direito a receber a retribuição correspondente a um período de férias proporcional ao tempo de serviço prestado até à data da cessação, bem como ao respectivo subsídio.

2 — Se o contrato cessar antes de gozadas o período de férias vencido no início do ano da cessação, o trabalhador tem ainda direito a receber a retribuição e o subsídio correspondentes a esse período, o qual é sempre considerado para efeitos de antiguidade.

Cláusula 48.<sup>a</sup>

#### **Faltas — Noção**

1 — Falta é a ausência do trabalhador no local de trabalho durante o período em que devia desempenhar a actividade a que está adstrito.

2 — Nos casos de ausência do trabalhador por períodos inferiores ao período de trabalho a que está obrigado, os respectivos tempos são adicionados para determinação dos períodos normais de trabalho diário em falta.

3 — Para efeito do disposto no número anterior, caso os períodos de trabalho diário não sejam uniformes, considera-se

sempre o de menor duração relativo a um dia completo de trabalho.

4 — O período de ausência a considerar no caso de um trabalhador docente não comparecer a uma reunião de presença obrigatória é de duas horas.

5 — Relativamente aos trabalhadores docentes dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, será tida como dia de falta a ausência ao serviço por cinco horas lectivas seguidas ou interpoladas.

6 — O regime previsto no número anterior não se aplica aos professores com horário incompleto, relativamente aos quais se contará um dia de falta quando o número de horas lectivas de ausência perfizer o resultado da divisão do número de horas lectivas semanais por cinco.

7 — São também consideradas faltas as provenientes de recusa infundada de participação em acções de formação ou cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem realizados nos termos do disposto na cláusula 11.<sup>a</sup>

Cláusula 49.<sup>a</sup>

Tipos de faltas

1 — As faltas podem ser justificadas e injustificadas.

2 — São consideradas faltas justificadas:

a) As dadas, durante 15 dias seguidos, por altura do casamento;

b) As dadas até cinco dias consecutivos por falecimento do cônjuge não separado de pessoas e bens ou de parente ou afim no 1.º grau da linha recta (pais e filhos, mesmo que adoptivos, enteados, padrastos, madrastas, sogros, genros e noras);

c) As dadas até dois dias consecutivos por falecimento de outro parente ou afim da linha recta ou do 2.º grau da linha colateral (avós e bisavós, netos e bisnetos, irmãos e cunhados) e de outras pessoas que vivam em comunhão de vida e habitação com o trabalhador;

d) As dadas ao abrigo do regime jurídico do trabalhador-estudante;

e) As motivadas por impossibilidade de prestar trabalho devido a facto que não seja imputável ao trabalhador, nomeadamente nos casos de:

1) Doença, acidente ou cumprimento de obrigações legais;

2) Prestação de assistência inadiável e imprescindível, até 15 dias por ano, a cônjuge, parente ou afim na linha recta ascendente (avô, bisavô do trabalhador ou do homem/mulher deste), a parente ou afim do 2.º grau da linha colateral (irmão do trabalhador ou do homem/mulher deste), a filho, adoptado ou enteado com mais de 10 anos de idade;

3) Detenção ou prisão preventiva, caso se não venha averificar decisão condenatória;

f) As ausências não superiores a quatro horas e só pelo tempo estritamente necessário para deslocação à escola do responsável pela educação de menor, uma vez por trimestre, a fim de se inteirar da respectiva situação educativa;

g) As dadas pelos trabalhadores eleitos para as estruturas de representação colectiva, nos termos das normas legais aplicáveis;

h) As dadas por candidatos a eleições para cargos públicos, durante o período legal da respectiva campanha eleitoral;

i) As dadas pelo período adequado à dádiva de sangue;

j) As dadas ao abrigo do regime jurídico do voluntariado social;

k) As autorizadas ou aprovadas pelo empregador;

l) As que por lei forem como tal qualificadas.

3 — No caso de o trabalhador ter prestado já o 1.º período de trabalho aquando do conhecimento dos motivos considerados nas alíneas b) e c) do n.º 2 desta cláusula, o período de faltas a considerar só começa a contar a partir do dia seguinte.

4 — São consideradas injustificadas as faltas não previstas no n.º 2.

Cláusula 50.<sup>a</sup>

#### **Comunicação das faltas justificadas**

1 — As faltas justificadas, quando previsíveis, serão obrigatoriamente comunicadas à entidade patronal com antecedência mínima de cinco dias.

2 — Quando imprevistas, as faltas justificadas serão obrigatoriamente comunicadas à entidade patronal logo que possível.

3 — A comunicação tem de ser reiterada para as faltas justificadas imediatamente subsequentes às previstas na comunicação indicadas nos números anteriores.

Cláusula 51.<sup>a</sup>

#### **Prova das faltas justificadas**

1 — O empregador pode, nos 15 dias seguintes à comunicação referida no artigo anterior, exigir ao trabalhador prova dos factos invocados para a justificação.

2 — A prova da situação de doença prevista na alínea e) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup> é feita por estabelecimento hospitalar, por declaração do centro de saúde ou por atestado médico.

3 — A doença referida no número anterior pode ser fiscalizada por médico, mediante requerimento do empregador dirigido à segurança social.

4 — No caso de a segurança social não indicar o médico a que se refere o número anterior no prazo de vinte e quatro horas, o empregador designa o médico para efectuar a fiscalização, não podendo este ter qualquer vínculo contratual anterior ao empregador.

5 — Em caso de desacordo entre os pareceres médicos referidos nos números anteriores, pode ser requerida a intervenção de junta médica.

6 — Em caso de incumprimento das obrigações previstas na cláusula anterior e nos n.os 1 e 2 desta cláusula, bem como de oposição, sem motivo atendível, à fiscalização referida nos n.os 3, 4 e 5, as faltas são consideradas injustificadas.

7 — A apresentação ao empregador de declaração médica com intuito fraudulento constitui falsa declaração para efeitos de justa causa de despedimento.

Cláusula 52.<sup>a</sup>

#### **Efeitos das faltas justificadas**

1 — As faltas justificadas não determinam a perda ou prejuízo de quaisquer direitos do trabalhador, salvo o disposto no número seguinte.

2 — Salvo disposição legal em contrário, determina a perda de retribuição as seguintes faltas ainda que justificadas:

a) Por motivo de doença, desde que o trabalhador beneficie de um regime de segurança social de protecção da doença;

b) Por motivo de acidente no trabalho, desde que o trabalhador tenha direito a qualquer subsídio ou seguro;

c) Por motivos de cumprimento de disposições legais;

d) As previstas na subalínea 2) da alínea e) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup>;

e) As previstas na subalínea 3) da alínea e) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup>;

f) As previstas na alínea l) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup>, quando superiores a 30 dias por ano;

g) As autorizadas ou aprovadas pelo empregador, com excepção das que este, expressamente e por escrito, entende dever retribuir.

3 — Nos casos previstos na alínea e) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup>, se o impedimento do trabalhador se prolongar efectiva ou previsivelmente para além de um mês, aplica-se o regime de suspensão da prestação do trabalho por impedimento prolongado.

4 — No caso previsto na alínea h) do n.º 2 da cláusula 49.<sup>a</sup>, as faltas justificadas conferem, no máximo, direito à retribuição relativa a um terço do período de duração da campanha eleitoral, só podendo o trabalhador faltarmos dias ou dias completos com aviso prévio de 48 horas.

Cláusula 53.<sup>a</sup>

#### **Efeitos das faltas injustificadas**

1 — As faltas injustificadas constituem violação do dever de assiduidade e determinam a perda da retribuição correspondente ao período de ausência, o qual será descontado na antiguidade do trabalhador.

2 — Tratando -se de faltas injustificadas a um ou meio período normal de trabalho diário, imediatamente anteriores ou posteriores aos dias ou meios dias de descanso ou feriados, considera -se que o trabalhador praticou uma infracção grave.

3 — No caso de a apresentação do trabalhador, para início ou reinício da prestação de trabalho, se verificar com atraso injustificado superior a 30 ou 60 minutos, pode o empregador recusar a aceitação da prestação durante parte ou todo o período normal de trabalho, respectivamente.

4 — Sem prejuízo, designadamente, do efeito disciplinar inerente à injustificação de faltas, exceptuam -se do disposto no número anterior os professores dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e os professores do ensino secundário.

Cláusula 54.<sup>a</sup>

#### **Licença sem retribuição**

1 — As instituições podem atribuir ao trabalhador, a pedido deste, licença sem retribuição.

2 — O pedido deverá ser formulado por escrito, nele se expondo os motivos que justificam a atribuição da licença.

3 — A resposta deverá ser dada igualmente por escrito nos 30 dias úteis seguintes ao recebimento do pedido.

4 — A ausência de resposta dentro do prazo previsto no número anterior equivale a aceitação do pedido.

5 — O período de licença sem retribuição conta -se para efeitos de antiguidade.

6 — Durante o mesmo período cessam os direitos, devendo-se garantir as partes, na medida em que pressupõem a efectiva prestação de trabalho.

7 — O trabalhador beneficiário da licença sem retribuição mantém o direito ao lugar.

8 — Terminado o período de licença sem retribuição, o trabalhador deve apresentar -se ao serviço.

Cláusula 55.<sup>a</sup>

#### **Licença sem retribuição para formação**

1 — Sem prejuízo do disposto em legislação especial,

o trabalhador tem direito a licenças sem retribuição de longaduração para frequência de cursos de formação ministrados sob a responsabilidade de uma instituição de ensino ou de formação profissional ou no âmbito de programa específico aprovado por autoridade competente e executado sob o seu controlo pedagógico cursos ministrados em estabelecimentos de ensino.

2 — A instituição pode recusar a concessão da licença prevista no número anterior nas seguintes situações:

a) Quando ao trabalhador tenha sido proporcionada formação profissional adequada ou licença para o mesmo fim nos últimos 24 meses;

b) Quando a antiguidade do trabalhador na instituição seja inferior a três anos;

c) Quando o trabalhador não tenha requerido a licença com antecedência mínima de 45 dias em relação à data do seu início;

d) Quando a instituição tenha um número de trabalhadores não superior a 20 e não seja possível a substituição adequada do trabalhador, caso necessário;

e) Para além das situações referidas nas alíneas anteriores, tratando -se de trabalhadores incluídos em níveis de qualificação de direcção, de chefia, quadros ou pessoal qualificado, quando não seja possível a substituição dos mesmos durante o período de licença, sem prejuízo sério para o funcionamento da instituição.

3 — Considera -se de longa duração a licença não inferior a 60 dias.

## CAPÍTULO VII

### Retribuição e outras atribuições patrimoniais

Cláusula 56.<sup>a</sup>

#### Disposições gerais

1 — Considera -se retribuição aquilo a que, nos termos do contrato, das normas que o regem ou dos usos, o trabalhador tem direito como contrapartida do seu trabalho.

2 — Na contrapartida do trabalho inclui -se a retribuição base e todas as prestações regulares e periódicas feitas, directa ou indirectamente, em dinheiro ou em espécie.

3 — Até prova em contrário, presume -se constituir retribuição toda e qualquer prestação do empregador ao trabalhador.

4 — A base de cálculo das prestações complementares e acessórias estabelecidas na presente convenção é constituída apenas pela retribuição base e diuturnidades.

Cláusula 57.<sup>a</sup>

#### Enquadramento em níveis retributivos

As profissões e categorias profissionais previstas na presente convenção são enquadradas em níveis retributivos de base de acordo com o anexo IV.

Cláusula 58.<sup>a</sup>

#### Retribuição mínima mensal de base

A todos os trabalhadores abrangidos pela presente convenção são mensalmente assegurados os montantes retributivos de base mínimos constantes do anexo V.

Cláusula 59.<sup>a</sup>

#### Remuneração horária

1 — O valor da remuneração horária é determinado pela fórmula 



(
R
m
×
12
)

/

(
52
×
n
)


 sendo Rm o valor da retribuição mensal

de base e n o período de trabalho semanal a que o trabalhador estiver obrigado.

2 — Relativamente aos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e aos professores do ensino secundário, o período de trabalho a considerar para efeitos de determinação da remuneração horária é o correspondente, apenas, ao número de horas lectivas semanais estabelecido para o sector em que o docente se integra.

Cláusula 60.<sup>a</sup>

#### Compensações e descontos

1 — Na pendência do contrato de trabalho, as instituições não podem compensar a retribuição em dívida com créditos que tenham sobre o trabalhador, nem fazer quaisquer descontos ou deduções no montante da referida retribuição.

2 — O disposto no número anterior não se aplica:

a) Aos descontos a favor do Estado, da segurança social ou de outras entidades, ordenados por lei, por decisão judicial transitada em julgado ou por auto de conciliação, quando da decisão ou do auto tenha sido notificado o empregador;

b) Às indemnizações devidas pelo trabalhador ao empregador, quando se acharem liquidadas por decisão judicial transitada em julgado ou por auto de conciliação;

c) Às sanções pecuniárias aplicadas nos termos legais;

d) Às amortizações de capital e pagamento de juros de empréstimos concedidos pelo empregador ao trabalhador;

e) Aos preços de refeições no local de trabalho, de alojamento, de utilização de telefones, de fornecimento de géneros, de combustíveis ou de materiais, quando solicitados pelo trabalhador, bem como a outras despesas efectuadas pelo empregador por conta do trabalhador e consentidas por este;

f) Aos abonos ou adiantamentos por conta da retribuição.

3 — Com excepção das alíneas a) e f) os descontos referidos no número anterior não podem exceder, no seu conjunto, um sexto da retribuição.

Cláusula 61.<sup>a</sup>

#### Retribuição especial para os trabalhadores isentos de horário de trabalho

Os trabalhadores isentos do horário de trabalho têm direito a uma remuneração especial, no mínimo, igual a 20 % da retribuição mensal ou à retribuição correspondente a uma hora de trabalho suplementar por dia, conforme o que lhes for mais favorável.

Cláusula 62.<sup>a</sup>

#### Remuneração do trabalho suplementar

1 — O trabalho suplementar prestado em dia normal de trabalho será remunerado com os seguintes acréscimos mínimos:

a) 50 % da retribuição normal na primeira hora;

b) 75 % da retribuição normal nas horas ou fracções seguintes.

2 — O trabalho suplementar prestado em dia de descanso semanal, obrigatório ou complementar e em dia feriado será remunerado com o acréscimo mínimo de 100 % da retribuição normal.

3 — Não é exigível o pagamento de trabalho suplementar cuja prestação não tenha sido prévia e expressamente determinada pela instituição.

Cláusula 63.<sup>a</sup>

#### Retribuição de trabalho por turnos

1 — A prestação de trabalho em regime de turnos rotativos

confere ao trabalhador, nos termos do disposto no n.º 5 da cláusula 37.<sup>a</sup>, o direito aos seguintes complementos de retribuição:

a) Em regime de dois turnos em que apenas um seja total ou parcialmente nocturno — 15 %;

b) Em regime de três turnos ou de dois turnos total ou parcialmente nocturnos — 25 %.

2 — O complemento previsto no número anterior inclui o acréscimo de retribuição pelo trabalho nocturno prestado em regime de turnos.

Cláusula 64.<sup>a</sup>

#### Remuneração do trabalho nocturno

A retribuição do trabalho nocturno será superior em 25 % à retribuição a que dá direito o trabalho equivalente prestado durante o dia.

Cláusula 65.<sup>a</sup>

#### Retribuição do período de férias

1 — A retribuição do período de férias corresponde à que o trabalhador receberia se estivesse em serviço efectivo.

2 — Além da retribuição mencionada no número anterior, o trabalhador tem direito a um subsídio de férias cujo montante compreende a retribuição base e as demais prestações retributivas que sejam contrapartida do modo específico da execução do trabalho.

3 — Salvo acordo escrito em contrário, o subsídio de férias deve ser pago antes do início do período de férias e proporcionalmente nos casos de gozo interpolado.

Cláusula 66.<sup>a</sup>

#### Subsídio de Natal

1 — Todos os trabalhadores abrangidos por esta convenção têm direito a um subsídio de Natal de montante igual ao da retribuição mensal.

2 — Os trabalhadores que no ano de admissão não tenham concluído um ano de serviço terão direito a tantos duodécimos daquele subsídio quantos os meses de serviço que completarem até 31 de Dezembro desse ano.

3 — Suspendendo -se o contrato de trabalho por impedimento prolongado do trabalhador, este terá direito:

a) No ano de suspensão, a um subsídio de Natal de montante proporcional ao número de meses completos de serviço prestado nesse ano;

b) No ano de regresso à prestação de trabalho, a um subsídio de Natal de montante proporcional ao número de meses completos de serviço até 31 de Dezembro, a contar da data de regresso.

4 — Cessando o contrato de trabalho, a instituição pagará ao trabalhador a parte de um subsídio de Natal proporcional ao número de meses completos de serviço no ano da cessação.

5 — O subsídio de Natal será pago até 30 de Novembro de cada ano, salvo no caso da cessação do contrato de trabalho, em que o pagamento se efectuará na data da cessação referida.

Cláusula 67.<sup>a</sup>

#### Diuturnidades

1 — Os trabalhadores que estejam a prestar serviço em regime de tempo completo têm direito a uma diuturnidade no valor de € 21, em 2010, por cada cinco anos de serviço, até ao limite de cinco diuturnidades.

2 — Os trabalhadores que prestem serviço em regime de horário parcial têm direito às diuturnidades vencidas à data do exercício de funções naquele regime e às que se vierem a vencer nos termos previstos no número seguinte.

3 — O trabalho prestado a tempo parcial contará proporcionalmente para efeitos de atribuição de diuturnidades.

4 — Para atribuição de diuturnidades será levado em conta o tempo de serviço prestado anteriormente a outras instituições particulares de solidariedade social, desde que, antes da admissão e por meios idóneos, o trabalhador faça a respectiva prova.

5 — Não é devido o pagamento de diuturnidades aos trabalhadores abrangidos pela tabela B do anexo V.

Cláusula 68.<sup>a</sup>

#### Abono para falhas

1 — O trabalhador que, no desempenho das suas funções, tenha responsabilidade efectiva de caixa tem direito a um abono mensal para falhas no valor de € 29, em 2010.

2 — Se o trabalhador referido no número anterior for substituído no desempenho das respectivas funções, o abono para falhas reverterá para o substituto na proporção do tempo de substituição.

Cláusula 69.<sup>a</sup>

#### Refeição

1 — Os trabalhadores têm direito ao fornecimento de uma refeição principal por cada dia completo de trabalho.

2 — Em alternativa ao efectivo fornecimento de refeições, as instituições podem atribuir ao trabalhador uma compensação monetária no valor de € 2,38 em 2010, por cada dia completo de trabalho.

3 — Aos trabalhadores que, no interesse da instituição, nela devam permanecer no período nocturno será fornecida alimentação e alojamento gratuitos.

4 — Ressalvados os casos de alteração anormal de circunstâncias, não é aplicável o disposto no n.º 2 às instituições cujos equipamentos venham já garantindo o cumprimento em espécie do direito consagrado no n.º 1 desta cláusula.

5 — Aos trabalhadores a tempo parcial será devida a refeição ou a compensação monetária quando o horário normal de trabalho se distribuir por dois períodos diários ou quando tiverem quatro ou mais horas de trabalho no mesmo período do dia.

6 — A refeição e a compensação monetária a que se referem os números anteriores não assumem a natureza de retribuição.

## CAPÍTULO VIII

### Condições especiais de trabalho

Cláusula 70.<sup>a</sup>

#### Remissão

As matérias relativas a direitos de personalidade, igualdade e não discriminação, protecção da maternidade e da paternidade, trabalho de menores, trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida, trabalhadores com deficiência ou doença crónica, trabalhadores-estudantes e trabalhadores estrangeiros são reguladas pelas disposições do Código do Trabalho e legislação complementar, designadamente pelas que se transcrevem nas cláusulas seguintes.



## SECÇÃO I

### Protecção da maternidade e da paternidade

Cláusula 71.<sup>a</sup>

#### Protecção da segurança e saúde

As trabalhadoras puérperas, grávidas e lactantes têm direito, nos termos legais, a especiais condições de segurança e saúde nos locais de trabalho, de modo a evitar as exposições a riscos para a sua segurança e saúde.

Cláusula 72.<sup>a</sup>

#### Licença parental

1 — A mãe e o pai trabalhadores têm direito, por nascimento de filho, a licença parental inicial de 120 ou 150 dias consecutivos, cujo gozo podem partilhar após o parto, sem prejuízo dos direitos da mãe a que se refere a cláusula seguinte.

2 — A licença referida no número anterior é acrescida em 30 dias, no caso de cada um dos progenitores gozar, em exclusivo, um período de 30 dias consecutivos, ou dois períodos de 15 dias consecutivos, após o período de gozo obrigatório pela mãe a que se refere o n.º 2 da cláusula seguinte.

3 — Nos casos de nascimentos múltiplos, o período de licença previsto no número anterior é acrescido de 30 dias por cada gemelar além do primeiro.

4 — Em caso de partilha do gozo da licença, a mãe e o pai informam os respectivos empregadores, até sete dias após o parto, do início e termo dos períodos a gozar por cada um, entregando, para o efeito, declaração conjunta.

5 — Caso a licença parental não seja partilhada pela mãe e pelo pai, e sem prejuízo dos direitos da mãe a que se refere a cláusula seguinte, o progenitor que gozar a licença informa o respectivo empregador, até sete dias após o parto, da duração da licença e do início do respectivo período. Juntando declaração do outro progenitor da qual conste que o mesmo exerce actividade profissional e que não goza a licença parental inicial.

6 — Na falta da declaração referida nos n.os 4 e 5, a licença é gozada pela mãe.

7 — Em caso de internamento hospitalar da criança ou do progenitor que estiver a gozar a licença prevista nos n.os 1, 2 ou 3 durante o período após o parto, o período de licença suspende-se, a pedido do progenitor, pelo tempo de duração do internamento.

8 — A suspensão da licença no caso previsto no número anterior é feita mediante comunicação ao empregador, acompanhada de declaração emitida pelo estabelecimento hospitalar.

Cláusula 73.<sup>a</sup>

#### Períodos de licença parental exclusiva da mãe

1 — A mãe pode gozar até 30 dias da licença parental inicial antes do parto.

2 — É obrigatório o gozo, por parte da mãe, de seis semanas de licença a seguir ao parto.

3 — A trabalhadora que pretenda gozar parte da licença antes do parto deve informar desse propósito o empregador e apresentar atestado médico que indique a data previsível do parto, prestando essa informação com a antecedência de 10 dias ou, em caso de urgência comprovada pelo médico, logo que possível.

Cláusula 74.<sup>a</sup>

#### Licença parental inicial a gozar por um progenitor em

#### caso de impossibilidade do outro

1 — O pai ou a mãe tem direito a licença, com a duração referida nos n.os 1, 2 ou 3 da cláusula 72.<sup>a</sup>, ou do período remanescente da licença, nos casos seguintes:

a) Incapacidade física ou psíquica do progenitor que estiver a gozar a licença, enquanto esta se mantiver;

b) Morte do progenitor que estiver a gozar a licença.

2 — Apenas há lugar à duração total da licença referida no n.º 2 da cláusula 72.<sup>a</sup> caso se verifiquem as condições aí previstas à data dos factos referidos no número anterior.

3 — Em caso de morte ou incapacidade física ou psíquica da mãe, a licença parental inicial a gozar pelo pai tem a duração mínima de 30 dias.

4 — Em caso de morte ou incapacidade física ou psíquica da mãe não trabalhadora nos 120 dias a seguir ao parto, o pai tem direito a licença nos termos do n.º 1, com a necessária adaptação, ou do número anterior.

5 — Para efeito do disposto nos números anteriores, o pai informa o empregador, logo que possível e, consoante a situação, apresenta atestado médico comprovativo ou certidão de óbito e, sendo caso disso, declara o período de licença já gozado pela mãe.

Cláusula 75.<sup>a</sup>

#### Licença parental exclusiva do pai

1 — É obrigatório o gozo pelo pai de uma licença parental de 10 dias úteis, seguidos ou interpolados, nos 30 dias seguintes ao nascimento do filho, 5 dos quais gozados de modo consecutivo imediatamente a seguir a este.

2 — Após o gozo da licença prevista no número anterior, o pai tem ainda direito a 10 dias úteis de licença, seguidos ou interpolados, desde que gozados em simultâneo com o gozo da licença parental inicial por parte da mãe.

3 — No caso de nascimentos múltiplos, à licença previstanos números anteriores acrescem dois dias por cada gêmeo além do primeiro.

4 — Para efeitos do disposto nos números anteriores, o trabalhador deve avisar o empregador com a antecedência possível, que, no caso previsto no n.º 2, não deve ser inferior a cinco dias.

Cláusula 76.<sup>a</sup>

#### Adopção

1 — Em caso de adopção de menor de 15 anos, o trabalhador candidato a adoptante tem direito à licença referidanos n.os 1 ou 2 da cláusula 72.<sup>a</sup>

2 — No caso de adopções múltiplas, o período de licença referido é acrescido de 30 dias por cada adopção além da primeira.

3 — Havendo dois candidatos a adoptantes, a licença deve ser gozada nos termos dos n.os 1 e 2 da cláusula 72.<sup>a</sup>

4 — O candidato a adoptante não tem direito a licença em caso de adopção de filho do cônjuge ou de pessoa com quem viva em união de facto.

5 — Em caso de incapacidade ou falecimento do candidato a adoptante durante a licença, o cônjuge sobrevivente, que não seja candidato a adoptante e com quem o adoptado viva em comunhão de mesa e habitação, tem direito a licença correspondente ao período não gozado ou a um mínimo de 14 dias.

6 — A licença tem início a partir da confiança judicial ou administrativa, nos termos do regime jurídico da adopção.

7 — Quando a confiança administrativa consistir na confirmação da permanência do menor a cargo do adoptante, este tem direito a licença, pelo período remanescente, desde que a data em que o menor ficou de facto a seu cargo tenha ocorrido antes do termo da licença parental inicial.

8 — Em caso de internamento hospitalar do candidato a adoptante ou do adoptando, o período de licença é suspenso pelo tempo de duração do internamento, devendo aquele comunicar esse facto ao empregador, apresentando declaração comprovativa passada pelo estabelecimento hospitalar.

9 — Em caso de partilha do gozo da licença, os candidatos a adoptantes informam os respectivos empregadores, com a antecedência de 10 dias ou, em caso de urgência comprovada, logo que possível, fazendo prova da confiança judicial ou administrativa do adoptando e da idade deste, do início e termo dos períodos a gozar por cada um, entregando para o efeito declaração conjunta.

10 — Caso a licença por adopção não seja partilhada, o candidato a adoptante que gozar a licença informa o respectivo empregador, nos prazos referidos no número anterior, da duração da licença e do início do respectivo período.

Cláusula 77.<sup>a</sup>

#### Dispensas para consultas e amamentação

1 — As trabalhadoras grávidas têm direito a dispensa de trabalho para se deslocarem a consultas pré-natais pelo tempo e número de vezes necessário e justificado, sendo a preparação para o parto equiparada a consulta pré-natal.

2 — O pai tem direito a três dispensas do trabalho para acompanhar a trabalhadora às consultas pré-natais.

3 — A mãe que, comprovadamente, amamenta o filho tem direito a ser dispensada em cada dia de trabalho por dois períodos distintos de duração máxima de uma hora para o cumprimento dessa missão, durante todo o tempo que durar a amamentação.

4 — No caso de não haver lugar à amamentação, a mãe ou o pai trabalhador têm direito, por decisão conjunta, à dispensa referida no número anterior para aleitação até ao filho perfazer 1 ano.

5 — No caso de nascimentos múltiplos, a dispensa em causa é acrescida de mais 30 minutos por cada gêmeo além do primeiro.

6 — Se qualquer dos progenitores trabalhar a tempo parcial, a dispensa diária para amamentação ou aleitação é reduzida na proporção do respectivo período normal de trabalho, não podendo ser inferior a 30 minutos.

7 — As dispensas para consulta, amamentação e aleitação não determinam perda de quaisquer direitos e são consideradas como prestação efectiva de serviço.

Cláusula 78.<sup>a</sup>

#### Faltas para assistência a filhos

1 — Os trabalhadores têm direito a faltar ao trabalho, até 30 dias por ano, para prestar assistência inadiável e imprescindível, em caso de doença ou acidente, a filhos ou a enteados menores de 12 anos.

2 — Em caso de hospitalização, o direito a faltar estende-se ao período em que aquela durar, se se tratar de menores de 12 anos, mas não pode ser exercido simultaneamente pelo pai e pela mãe ou equiparados.

3 — O trabalhador pode faltar ao trabalho até 15 dias por ano, para prestar assistência inadiável e imprescindível, em caso de

acidente ou doença, a filho ou enteado com 12 ou mais anos de idade que, no caso de ser maior, faça parte do seu agregado familiar.

4 — Aos períodos de ausência previstos nos números anteriores acresce um dia por cada filho além do primeiro.

5 — A possibilidade de faltar prevista nos números anteriores não pode ser exercida simultaneamente pelo pai e pela mãe.

Cláusula 79.<sup>a</sup>

#### Falta para assistência a neto

1 — O trabalhador pode faltar até 30 dias consecutivos, a seguir ao nascimento de neto que consigo viva em comunhão de mesa e habitação e que seja filho de adolescente com idade inferior a 16 anos.

2 — Se houver dois titulares do direito, há apenas lugar a um período de faltas, a gozar por um deles, ou por ambos em tempo parcial ou em períodos sucessivos, conforme decisão conjunta.

3 — O trabalhador pode também faltar, em substituição dos progenitores, para prestar assistência inadiável e imprescindível, em caso de acidente ou doença, a neto menor ou, independentemente da idade, com deficiência ou doença crónica.

4 — O disposto nesta cláusula é aplicável a tutor do adolescente, a trabalhador a quem tenha sido deferida a confiança judicial ou administrativa do mesmo, bem como ao seu cônjuge ou a pessoa em união de facto.

Cláusula 80.<sup>a</sup>

#### Licença parental complementar

1 — Para assistência a filho ou adoptado e até aos 6 anos de idade da criança, o pai e a mãe que não estejam impedidos ou inibidos totalmente de exercer o poder paternal têm direito a licença parental complementar, em qualquer das seguintes modalidades:

a) A licença parental alargada, de três meses;

b) A trabalhar a tempo parcial durante 12 meses, comum período normal de trabalho igual a metade do tempo completo.

2 — O pai e a mãe podem gozar qualquer dos direitos referidos no número anterior de modo consecutivo ou através de períodos interpolados, não sendo permitida a acumulação por um dos progenitores do direito do outro.

3 — Depois de esgotado qualquer dos direitos referidos nos números anteriores, o pai ou a mãe tem direito a licença especial para assistência a filho ou adoptado, de modo consecutivo ou interpolado, até ao limite de dois anos.

4 — No caso de nascimento de um terceiro filho ou mais, a licença prevista no número anterior pode ser prorrogável até três anos.

5 — Nos casos dos n.os 3 e 4 da presente cláusula, o trabalhador tem direito à licença se o outro progenitor exercer actividade profissional ou estiver impedido ou inibido totalmente de exercer o poder paternal.

6 — O trabalhador tem direito a licença para assistência a filho de cônjuge ou de pessoa em união de facto, que comeste residida, nos termos da presente cláusula.

7 — O exercício dos direitos referidos nos números anteriores depende de aviso prévio dirigido à instituição com antecedência de 30 dias relativamente ao início do período de licença ou de trabalho a tempo parcial.

8 — Em alternativa ao disposto no n.º 1 e mediante acordo escrito com a instituição, o pai e a mãe podem ter ausências interpoladas ao trabalho com duração igual aos períodos

normais de trabalho de três meses.

9 — Durante o período de licença parental complementarem qualquer das modalidades ou de licença paraassistência a filho, o trabalhador não pode exercer outraactividade incompatível com a respectiva finalidade, nomeadamentetrabalho subordinado ou prestação continuadade serviços fora da sua residência habitual.

Cláusula 81.<sup>a</sup>

#### **Licença para assistência a filho com deficiênciaou doença crónica**

1 — O pai ou a mãe tem direito a licença por períodoaté seis meses, prorrogável com limite de quatro anos, paraacompanhamento de filho, adoptado ou filho de cõnjugeque com este resida, que seja portador de deficiência oudoença crónica, que será confirmada por atestado médicoquando o filho tenha 12 ou mais anos de idade.

2 — À licença prevista no número anterior é aplicável,com as necessárias adaptações, inclusivamente quanto aoseu exercício, o estabelecido para a licença especial deassistência a filhos prevista na cláusula anterior.

Cláusula 82.<sup>a</sup>

#### **Redução do tempo de trabalho para assistência a filho menor com deficiência ou doença crónica**

1 — Os progenitores de menor com deficiência oudoença crónica, com idade não superior a 1 ano, têm direitoa redução de cinco horas do período normal de trabalhosemanal, ou outras condições de trabalho especiais, paraassistência ao filho.

2 — Não há lugar ao exercício do direito referido nonúmero anterior quando um dos progenitores não exerçaatividade profissional e não esteja impedido ou inibidototalmente de exercer o poder paternal.

3 — Se ambos os progenitores forem titulares do direito,a redução do período normal de trabalho pode serutilizada por qualquer deles ou por ambos em períodossucessivos.

4 — O empregador deve adequar o horário de trabalhore-sultante da redução do período normal de trabalhotendo em conta a preferência do trabalhador, semprejuízo de exigências imperiosas de funcionamentoda empresa.

5 — A redução do período normal de trabalho semanalnão implica diminuição de direitos consagrados na lei,salvo quanto à retribuição, que só é devida na medida emque a redução, em cada ano, exceda o número de faltassubstituíveis por perda de gozo de dias de férias.

Cláusula 83.<sup>a</sup>

#### **Trabalho a tempo parcial e horário flexível de trabalhador com responsabilidades familiares**

1 — O trabalhador com filho menor de 12 anos ou,independentemente da idade, filho com deficiência oudoença crónica que com ele viva em comunhão de mesa ehabitação tem direito a trabalhar a tempo parcial ou a quelhe seja atribuído horário flexível, nos termos da lei.

2 — O direito pode ser exercido por qualquer dos progenitoresou por ambos em períodos sucessivos, depoisda licença parental complementar, em qualquer das suasmodalidades.

3 — Salvo acordo em contrário, o período normal detrabalho a tempo parcial corresponde a metade do praticadoa tempo completo numa situação comparável e, conformeo pedido do trabalhador, é prestado diariamente, de manhãou de tarde, ou em três dias por semana.

4 — A prestação de trabalho a tempo parcial pode serprorrogada até dois anos ou, no caso de terceiro filho, oumais, ou, ainda, no caso de filho com deficiência ou doençacrónica, quarto anos.

5 — O trabalhador que trabalhe em regime de horárioflexível pode efectuar até seis horas consecutivas detrabalho e até dez horas em cada dia e deve cumprir ocorrespondente período normal de trabalho semanal, emmédia de cada período de quatro semanas.

6 — É correspondentemente aplicável o disposto non.º 9 da cláusula 80.<sup>a</sup>

Cláusula 84.<sup>a</sup>

#### **Dispensa de algumas formas de organização do tempo de trabalho**

1 — A trabalhadora grávida, puérpera ou lactante temdireito a ser dispensada de prestar trabalho em horário detrabalho organizado de acordo com regime de adaptabilidade,de banco de horas ou de horário concentrado.

2 — O direito referido aplica -se a qualquer dos progenitores- sem caso de aleitação, quando a prestação de trabalhonos regimes nele referidos afecte a sua regularidade.

Cláusula 85.<sup>a</sup>

#### **Dispensa de prestação de trabalho suplementar**

1 — A trabalhadora grávida, bem como o trabalhador ou trabalhadora com filho de idade inferior a 12 meses,não está obrigada a prestar trabalho suplementar.

2 — A trabalhadora não está obrigada a prestar trabalho suplementar durante todo o tempo que durar a amamentação,se for necessário para a sua saúde ou para a da criança.

Cláusula 86.<sup>a</sup>

#### **Dispensa de trabalho nocturno**

1 — As trabalhadoras são dispensadas de prestar trabalhoentre as 20 horas de um dia e as 7 horas do dia seguinte:

a) Durante um período de 112 dias antes e depois doparto, dos quais pelo menos metade antes da data presumíveldo parto;

b) Durante o restante período de gravidez, se for apresentado- atestado médico que certifique que tal é necessário para a sua saúde ou para a do nascituro;

c) Durante todo o tempo que durar a amamentação, sefor apresentado atestado médico que certifique que tal é necessário para a sua saúde ou para a da criança.

2 — À trabalhadora dispensada da prestação de trabalhonoc- turno deve ser atribuído, sempre que possível, umhorário de trabalho diurno compatível.

3 — A trabalhadora é dispensada do trabalho sempre quenão seja possível aplicar o disposto no número anterior.

Cláusula 87.<sup>a</sup>

#### **Regimes das licenças, faltas e dispensas**

1 — As ausências de trabalho previstas nas cláusulas 72.<sup>a</sup>, 73.<sup>a</sup>, 74.<sup>a</sup>, 75.<sup>a</sup>, 76.<sup>a</sup>, 78.<sup>a</sup>, 79.<sup>a</sup> e 80.<sup>a</sup> não determinamperda de quaisquer direitos e são consideradas, paratodos os efeitos legais, salvo quanto à retribuição, comoprestação efectiva de serviço, o mesmo se aplicando àsfaltas por licença em situação de risco clínico durante agravidez, à licença por interrupção da gravidez, às devidasa dispensa da prestação de trabalho por parte detrabalhadora grávida, puérpera ou lactante, por motivo da protecção da sua segurança e saúde

e dispensa paraavaliação para adopção.

2 — A dispensa para consulta pré -natal, amamentaçãoou aleitação não determina perda de quaisquer direitos e éconsiderada como prestação efectiva de trabalho.

3 — A licença para assistência a filho ou para assistênciaa filho com deficiência ou doença crónica suspende osdireitos, deveres e garantias das partes na medida em quepressu- ponham a efectiva prestação de trabalho, designadamentea retribuição, mas não prejudica os benefícioscomplementares de assistência médica e medicamentosa a que o trabalhador tenha direito.

Cláusula 88.<sup>a</sup>

#### **Protecção no despedimento**

1 — O despedimento de trabalhadora grávida, puérpera ou lactante ou de trabalhador no gozo de licença parentalcarece sempre de parecer prévio de entidade que tenha competên- cia na área de igualdade de oportunidades entrehomens e mulheres.

2 — O despedimento por facto imputável a trabalhadoraem qualquer das referidas situações presume -se feito semjusta causa.

3 — O parecer referido no n.º 1 deve ser comunicadoà insti- tuição e à trabalhadora nos 30 dias subsequentesà recepção do despedimento pela entidade competente,considerando -se em sentido favorável ao despedimentoquando não for emitido dentro do referido prazo.

4 — É inválido o procedimento de despedimento de trabalha- dorgrávida, puérpera e lactante ou no gozo de licençaparen- tal caso não tenha sido solicitado o parecer referidono n.º 1, cabendo o ónus da prova deste facto à instituição.

5 — Se o parecer referido no n.º 1 for desfavorável aodespe- dimento, este só pode ser efectuado após decisãojudicial que reconheça o motivo justificativo, devendo aacção ser intenta- da nos 30 dias subsequentes à notificaçãodo parecer.

6 — Se o despedimento de trabalhadora for declaradoillici- to, o empregador não se pode opor à reintegração,podendo aquela, em alternativa à reintegração, optar pelaindennização especial calculada nos termos legais, semprejuízo, designa- damente, de indemnização por danosnão patrimoniais.

SECÇÃO II

#### **Trabalho de menores**

Cláusula 89.<sup>a</sup>

#### **Trabalho de menores**

1 — A entidade patronal deve proporcionar aos menores que se encontrem ao seu serviço condições de trabalhoadequa- das à sua idade, promovendo a respectiva formaçãopessoal e profissional e prevenindo, de modo especial,quaisquer ris- cos para o respectivo desenvolvimento físicoe psíquico.

2 — Os menores não podem ser obrigados à prestaçãode trabalho antes das 8 horas, nem depois das 18 horas,no caso de frequentarem cursos nocturnos oficiais, oficializadosou equiparados, e antes das 7 horas e depois das20 horas no caso de os não frequentarem.

Cláusula 90.<sup>a</sup>

#### **Admissão de menores**

Só pode ser admitido a prestar trabalho, qualquer que seja a espécie e modalidade de pagamento, o menor quetenha completado a idade mínima de admissão, tenha concluídoa

escolaridade obrigatória e disponha de capacidadesfísica e psíquica adequadas ao posto de trabalho.

SECÇÃO III

#### **Trabalhadores -estudantes**

Cláusula 91.<sup>a</sup>

#### **Noção**

1 — Considera -se trabalhador -estudante aquele que presta uma actividade sob autoridade e direcção de outrem e que frequenta qualquer nível de educação escolar, incluindocur- sos de pós -graduação, em instituição de ensino.

2 — A manutenção do Estatuto do Trabalhador –Estudanteé condicionada pela obtenção de aproveitamento escolar.

Cláusula 92.<sup>a</sup>

#### **Horário de trabalho**

1 — O trabalhador -estudante deve beneficiar de horários de trabalho específicos, com flexibilidade ajustávelà frequência das aulas e à inerente deslocação para osrespectivos esta- belecimentos de ensino.

2 — Quando não seja possível a aplicação do regimeprevisto no número anterior o trabalhador -estudante beneficiade dis- pensa de trabalho para frequência de aulas,nos termos pre- vistos nos números seguintes.

3 — O trabalhador -estudante beneficia de dispensa detraba- lho até seis horas semanais, sem perda de quaisquerdireitos, contando como prestação efectiva de serviço, seassim o exi- gir o respectivo horário escolar.

4 — A dispensa de trabalho para frequência de aulas prevista- no número anterior pode ser utilizada de uma só vezou fraccio- nadamente, à escolha do trabalhador -estudante,dependendo do período normal de trabalho semanal aplicável,nos seguin- tes termos:

a) Igual ou superior a 20 horas e inferior a 30 horas:dispensa até 3 horas semanais;

b) Igual ou superior a 30 horas e inferior a 34 horas:dispensa até 4 horas semanais;

c) Igual ou superior a 34 horas e inferior a 38 horas:dispensa até 5 horas semanais;

d) Igual ou superior a 38 horas: dispensa até 6 horassema- nais.

5 — O empregador pode, nos 15 dias seguintes à utiliza- çãoda dispensa de trabalho, exigir a prova da frequênciade aulas, sempre que o estabelecimento de ensino procederao controlo da frequência.

Cláusula 93.<sup>a</sup>

#### **Prestação de provas de avaliação**

1 — O trabalhador -estudante tem direito a faltar justificada- mente ao trabalho para prestação de provas deavaliação, nos termos seguintes:

a) Até dois dias por cada prova de avaliação, sendo umoda realização da prova e o outro o imediatamente anterior,ai se incluindo sábados, domingos e feriados;

b) No caso de provas em dias consecutivos ou de maisde uma prova no mesmo dia, os dias anteriores são tantosquan- tas as provas de avaliação a efectuar, aí se incluindo sábados, domingos e feriados;

c) Os dias de ausência referidos nas alíneas anterioresnão podem exceder um máximo de quatro por disciplinaem cada ano lectivo.

2 — O direito previsto no número anterior só pode ser exercido em dois anos lectivos relativamente a cada disciplina.

3 — Consideram -se ainda justificadas as faltas dadas pelo trabalhador -estudante na estrita medida das necessidades impostas pelas deslocações para prestar provas de avaliação, não sendo retribuídas, independentemente do número de disciplinas, mais de 10 faltas.

4 — Para efeitos de aplicação desta cláusula, consideram -se provas de avaliação os exames e outras provas escritas ou orais, bem como a apresentação de trabalhos, quando estes os substituam ou os complementam, desde que determinem directa ou indirectamente o aproveitamento escolar.

Cláusula 94.<sup>a</sup>

#### **Efeitos profissionais da valorização escolar**

1 — Ao trabalhador -estudante devem ser proporcionadas oportunidades de promoção profissional adequada à valorização obtida por efeito de cursos ou conhecimentos adquiridos, não sendo, todavia, obrigatória a reclassificação profissional por simples obtenção desses cursos ou conhecimentos.

2 — Têm direito, em igualdade de condições, ao preenchimento de cargos para os quais se achem habilitados, por virtude dos cursos ou conhecimentos adquiridos, todos os trabalhadores que os tenham obtido na qualidade de trabalhador -estudante.

Cláusula 95.<sup>a</sup>

#### **Excesso de candidatos à frequência de cursos**

Sempre que o número de pretensões formuladas por trabalhadores -estudantes no sentido de lhes ser aplicado o regime especial de organização de tempo de trabalho se revelar manifesta e comprovadamente, comprometedor do funcionamento normal da instituição, fixar -se -á por acordo entre esta, os interessados e as estruturas representativas dos trabalhadores o número e as condições em que serão deferidas as pretensões apresentadas.

### CAPÍTULO IX

#### **Formação profissional**

Cláusula 96.<sup>a</sup>

##### **Princípio geral**

1 — A instituição deve proporcionar ao trabalhador acções de formação profissional adequadas à sua qualificação.

2 — O trabalhador deve participar de modo diligente nas acções de formação profissional que lhe sejam proporcionadas, salvo se houver motivo atendível, devendo neste caso, obrigatória e expressamente, solicitar a sua dispensa.

3 — As acções de formação devem ocorrer durante o período normal de trabalho, sempre que possível, contando a respectiva frequência para todos os efeitos como tempo efectivo de serviço.

4 — Caso seja possível a sua substituição adequada, o trabalhador tem direito a dispensa de trabalho com perda de retribuição para a frequência de acções de formação de curta duração com vista à sua valorização profissional.

5 — As instituições obrigam -se a passar certificados de frequência e de aproveitamento das acções de formação profissional por si promovidas.

Cláusula 97.<sup>a</sup>

##### **Objectivos**

São, designadamente, objectivos da formação profissional:

a) Promover a formação contínua dos trabalhadores, enquanto instrumento para a valorização e actualização profissional e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições;

b) Promover a reabilitação profissional de pessoas com deficiência, em particular daqueles cuja incapacidade foi adquirida em consequência de acidente de trabalho;

c) Promover a integração sócio -profissional de grupos com particulares dificuldades de inserção, através do desenvolvimento de acções de formação profissional especial;

d) Garantir o direito individual à formação, criando condições para que o mesmo possa ser exercido independentemente da condição laboral do trabalhador.

Cláusula 98.<sup>a</sup>

##### **Formação contínua**

1 — No âmbito da formação contínua, as instituições devem:

a) Elaborar planos anuais ou plurianuais de formação;

b) Reconhecer e valorizar as qualificações adquiridas pelos trabalhadores de modo a estimular a sua participação na formação.

2 — A formação contínua de activos deve abranger, em cada ano, pelo menos 10 % dos trabalhadores com contratos em termo de cada instituição.

3 — O número mínimo de horas anuais de formação certificada a que se refere o número anterior é de 35 horas a partir de 2006.

4 — As horas de formação certificada que não foram organizadas sob a responsabilidade do empregador por motivo que lhe seja imputável são transformadas em créditos acumuláveis ao longo de três anos, no máximo.

5 — O trabalhador pode utilizar o crédito acumulado a que se refere o número anterior para frequentar, por sua iniciativa, acções de formação certificada que tenham correspondência com a actividade prestada, mediante comunicação à instituição com a antecedência mínima de 10 dias.

6 — Sempre que o trabalhador adquira nova qualificação profissional ou grau académico, por aprovação em curso de formação profissional ou escolar, com interesse para a entidade empregadora, tem preferência no preenchimento de vagas que correspondam à formação ou educação adquirida.

Cláusula 99.<sup>a</sup>

##### **Formação de reconversão**

1 — A instituição promoverá acções de formação profissional de requalificação e de reconversão pelas seguintes razões:

a) Condições de saúde do trabalhador que imponham incapacidades ou limitações no exercício das respectivas funções;

b) Necessidades de reorganização de serviços ou por modificações tecnológicas e sempre que se demonstre a inviabilidade de manutenção de certas categorias profissionais.

2 — Tais acções destinam -se, sendo tal possível, a preparar os trabalhadores do objecto para o exercício de uma nova actividade, na mesma ou noutra entidade.

Cláusula 100.<sup>a</sup>

##### **Formação nos contratos de trabalho para jovens**

Sempre que admitam trabalhadores com menos de 25 anos e sem a escolaridade mínima obrigatória, as instituições, por

si ou com o apoio de entidades públicas ou privadas, devidamente certificadas, devem promover acções de formação profissional ou educacional que garantam a aquisição daquela escolaridade e, pelo menos, o nível II de qualificação.

### CAPÍTULO X

#### **Segurança, higiene e saúde no trabalho**

Cláusula 101.<sup>a</sup>

##### **Princípios gerais**

1 — O trabalhador tem direito à prestação de trabalho em condições de segurança, higiene e saúde, asseguradas pela instituição.

2 — A instituição é obrigada a organizar as actividades de segurança, higiene e saúde no trabalho que visem a prevenção de riscos profissionais e a promoção da saúde do trabalhador.

Cláusula 102.<sup>a</sup>

##### **Obrigações do empregador**

As instituições são obrigadas a assegurar aos trabalhadores condições de segurança, higiene e saúde em todos os aspectos relacionados com o trabalho, devendo aplicar e fazer aplicar as medidas necessárias e adequadas, tendo em conta os princípios legalmente consignados.

Cláusula 103.<sup>a</sup>

##### **Obrigações do trabalhador**

O trabalhador tem obrigação de zelar:

a) Pela segurança e saúde próprias, designadamente, sujeitando -se à realização dos exames médicos, promovidos pela entidade empregadora;

b) Pela segurança e saúde das pessoas que possam ser afectadas pelas suas acções ou omissões.

Cláusula 104.<sup>a</sup>

##### **Representantes dos trabalhadores**

1 — Os representantes dos trabalhadores para a segurança, higiene e saúde no trabalho são eleitos pelos trabalhadores por voto directo e secreto, segundo o princípio da representatividade e da proporcionalidade.

2 — Os representantes dos trabalhadores não poderão exercer:

a) Empresas com menos de 61 trabalhadores — um representante;

b) Empresas de 61 a 150 trabalhadores — dois representantes;

c) Empresas de 151 a 300 trabalhadores — três representantes;

d) Empresas de 301 a 500 trabalhadores — quatro representantes;

e) Empresas de 501 a 1000 trabalhadores — cinco representantes;

f) Empresas de 1001 a 1500 trabalhadores — seis representantes;

g) Empresas com mais de 1500 trabalhadores — sete representantes.

3 — O mandato dos representantes dos trabalhadores é de três anos.

4 — Os representantes dos trabalhadores dispõem, para o exercício das suas funções, de um crédito de cinco horas por mês.

Cláusula 105.<sup>a</sup>

##### **Comissões de segurança, higiene e saúde**

Podem ser criadas comissões de segurança, higiene e saúde no trabalho, de composição paritária, com vista a planificar e propor a adopção de medidas tendentes a otimizar o nível da prestação de serviços de segurança, higiene e saúde no trabalho, bem como avaliar o impacto da respectiva aplicação.

### CAPÍTULO XI

#### **Cessaçã do contrato de trabalho**

Cláusula 106.<sup>a</sup>

##### **Princípio geral**

A cessação do contrato de trabalho fica sujeita ao regime legal em vigor a cada momento.

Cláusula 107.<sup>a</sup>

##### **Exercício da acção disciplinar**

1 — O procedimento disciplinar deve exercer -se nos 60 dias subsequentes àquele em que o empregador ou superior hierárquico com competência disciplinar teve conhecimento da infracção.

2 — A infracção disciplinar prescreve ao fim de um ano a contar do momento em que teve lugar, sem prejuízo da aplicação de prazos prescricionais da lei penal, quando aplicável.

### CAPÍTULO XII

#### **Segurança social**

Cláusula 108.<sup>a</sup>

##### **Segurança social — Princípios gerais**

As instituições e os trabalhadores ao seu serviço contribuirão para as instituições de segurança social que os abrangem nos termos dos respectivos estatutos e demais legislação aplicável.

Cláusula 109.<sup>a</sup>

##### **Invalidez**

No caso de incapacidade parcial ou absoluta para o trabalho habitual proveniente de acidente de trabalho ou doença profissional contraída ao serviço da entidade empregadora, esta diligenciará conseguir a reconversão dos trabalhadores diminuídos para funções compatíveis com as diminuições verificadas.

### CAPÍTULO XIII

#### **Comissão paritária**

Cláusula 110.<sup>a</sup>

##### **Constituição**

1 — É constituída uma comissão paritária formada por três representantes de cada uma das partes outorgantes da presente convenção.

2 — Por cada representante efectivo será designado um suplente para desempenho de funções em caso de ausência efectiva.

3 — Cada uma das partes indicará por escrito à outra, nos 30 dias subsequentes à publicação desta convenção, os membros efectivos e suplentes por si designados, considerando -

-se a comissão paritária constituída logo após esta indicação.  
4 — A comissão paritária funcionará enquanto estiver em vigor a presente convenção, podendo qualquer dos contraentes, em qualquer altura, substituir os membros que nomeou, mediante comunicação escrita à outra parte.

Cláusula 111.<sup>a</sup>

#### **Normas de funcionamento**

1 — A comissão paritária funcionará em local a determinar pelas partes.

2 — A comissão paritária reúne a pedido de qualquer das partes mediante convocatória a enviar com a antecedência mínima de 15 dias de que conste o dia, hora e agenda de trabalhos, cabendo o secretariado à parte que convocar a reunião.

3 — No final da reunião será lavrada e assinada a respectiva acta.

4 — As partes podem fazer -se assessorar nas reuniões da comissão.

Cláusula 112.<sup>a</sup>

#### **Competências**

1 — Compete à comissão paritária:

a) Interpretar e integrar o disposto nesta convenção;

b) Criar e eliminar profissões e categorias profissionais, bem como proceder à definição de funções inerentes às novas profissões, ao seu enquadramento nos níveis de qualificação e determinar a respectiva integração num dos níveis de remuneração.

2 — Quando proceder à extinção de uma profissão ou categoria profissional, a comissão deverá determinar a reclassificação dos trabalhadores noutra profissão ou categoria profissional.

Cláusula 113.<sup>a</sup>

#### **Deliberações**

1 — A comissão paritária só poderá deliberar desde que estejam presentes dois membros de cada uma das partes.

2 — As deliberações da comissão são tomadas por unanimidade e passam a fazer parte integrante da presente convenção, logo que publicadas no Boletim do Trabalho e Emprego.

## CAPÍTULO XIV

### **Disposições transitórias e finais**

Cláusula 114.<sup>a</sup>

#### **Regime**

1 — A presente convenção estabelece um regime globalmente mais favorável do que os anteriores instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho.

2 — A aplicação das tabelas de remunerações mínimas constantes do anexo V, não prejudica a vigência de retribuições mais elevadas auferidas pelos trabalhadores, nomeadamente, no âmbito de projectos ou de acordos de cooperação celebrados com entidades públicas, sociais ou privadas.

## ANEXO I

### **Definição de funções**

#### **Trabalhadores de apoio**

Ajudante de acção directa:

1 — Trabalha directamente com os utentes, quer individualmente, quer em grupo, tendo em vista o seu bem-estar, pelo que executa a totalidade ou parte das seguintes tarefas:

a) Recebe os utentes e faz a sua integração no período inicial de utilização dos equipamentos ou serviços;

b) Proceder ao acompanhamento diurno e ou nocturno dos utentes, dentro e fora dos estabelecimentos e serviços, guiando -os, auxiliando -os, estimulando -os através da conversação, detectando os seus interesses e motivações e participando na ocupação de tempos livres;

c) Assegura a alimentação regular dos utentes;

d) Recolhe e cuida dos utensílios e equipamentos utilizados nas refeições;

e) Presta cuidados de higiene e conforto aos utentes e colabora na prestação de cuidados de saúde que não requeiram conhecimentos específicos, nomeadamente, aplicando cremes medicinais, executando pequenos pensos e administrando medicamentos, nas horas prescritas e segundo as instruções recebidas;

f) Substitui as roupas de cama e da casa de banho, bem como o vestuário dos utentes, procede ao acondicionamento, arrumação, distribuição, transporte e controlo das roupas lavadas e à recolha de roupas sujas e sua entrega na lavandaria;

g) Requisita, recebe, controla e distribui os artigos de higiene e conforto;

h) Reporta à instituição ocorrências relevantes no âmbito das funções exercidas;

i) Conduz, se habilitado, as viaturas da instituição.

2 — Caso a instituição assegure apoio domiciliário, compete ainda ao ajudante de acção directa providenciar pela manutenção das condições de higiene e salubridade do domicílio dos utentes.

3 — Sempre que haja motivo atendível expressamente invocado pelo utente, pode a instituição dispensar o trabalhador da prestação de trabalho no domicílio daquele.

Ajudante de acção educativa. — Participa nas actividades sócio-educativas; ajuda nas tarefas de alimentação, cuidados de higiene e conforto directamente relacionados com a criança; vigia as crianças durante o repouso e na sala de aula; assiste as crianças nos transportes, nos recreios, nos passeios e visitas de estudo.

Ajudante de estabelecimento de apoio a pessoas com deficiência. — Proceder ao acompanhamento diurno ou nocturno dos utentes, dentro e fora do serviço ou estabelecimento; participa na ocupação de tempos livres; apoia a realização de actividades sócio-educativas; auxilia nas tarefas de alimentação dos utentes; apoia -os nos trabalhos que tenham de realizar.

Ajudante de ocupação. — Desempenha a sua actividade junto de crianças em idade escolar, com vista à sua ocupação durante o tempo deixado livre pela escola, proporcionando -lhes ambiente adequado e actividades de carácter educativo e recreativo, segundo o plano de actividades apreciado pela técnica de actividades de tempos livres. Colabora no atendimento dos pais das crianças.

Auxiliar de acção médica. — Assegura o serviço de mensageiro e procede à limpeza específica dos serviços de acção médica; prepara e lava o material dos serviços técnicos; procede ao acompanhamento e transporte de doentes em camas, macas, cadeiras de rodas ou a pé, dentro e fora do hospital; assegura o serviço externo e interno de transporte de medicamentos e produtos de consumo corrente necessários ao

funcionamento dos serviços; procede à recepção, arrumação de roupas lavadas e à recolha de roupssujas e suas entregas, prepara refeições ligeiras nos serviços e distribui dietas (regime geral e dietas terapêuticas); colabora na prestação de cuidados de higiene e conforto aos doentes, sob orientação do pessoal de enfermagem; transporta e distribui as balas de oxigénio e os materiais esterilizados pelos serviços de acção médica.

Auxiliar de laboratório. — Lava, prepara e esteriliza o material de uso corrente; faz pequenos serviços externos referentes ao funcionamento do laboratório.

Maquero. — Proceder ao acompanhamento e transporte de doentes a pé, de cama, maca ou cadeira, para todos os serviços de internamento, vindos dos serviços de urgência ou das consultas externas; efectua o transporte de cadáveres; colabora com os respectivos serviços na realização dos trâmites administrativos relacionados com as suas actividades; procede à limpeza das macas.

#### **Trabalhadores sociais**

Agente de educação familiar. — Promove a melhoria da vida familiar, através da consciencialização do sentido e conteúdo dos papéis familiares e educação dos filhos e do ensino de técnicas de simplificação e racionalização das tarefas domésticas; procura solucionar os problemas apresentados ou proporciona no domicílio, mediante a análise das condições reais do lar, os conselhos adequados à melhoria da vida familiar e doméstica.

Animador cultural. — Organiza, coordena e ou desenvolve actividades de animação e desenvolvimento sócio-cultural junto dos utentes no âmbito dos objectivos da instituição; acompanha e procura desenvolver o espírito de pertença, cooperação e solidariedade das pessoas, bem como proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e realização, utilizando para tal métodos pedagógicos e de animação. (A anterior categoria de animador cultural de grau II passa a designar -se animador cultural.)

Educador social. — Presta ajuda técnica com carácter educativo e social, em ordem ao aperfeiçoamento das condições de vida dos grupos etários e sociais com que trabalha; realiza e apoia actividades de carácter recreativo, para crianças, adolescentes, jovens e idosos.

Técnico de actividades de tempos livres (ATL). — Orienta e coordena a actividade dos ajudantes de ocupação. Actua junto de crianças em idade escolar, com vista à sua ocupação durante o tempo deixado livre pela escola, proporcionando -lhes ambiente adequado e actividades de carácter educativo; acompanha a evolução da criança e estabelece contactos com os pais e professores no sentido de obter uma acção educativa integrada e de despiste de eventuais casos sociais e de problemas de foro psíquico que careçam de especial atenção e encaminhamento. Em alguns casos conta com o apoio do psicólogo.

Técnico auxiliar de serviço social. — Ajuda os utentes em situação de carência social a melhorar as suas condições de vida; coadjuva ou organiza actividades de carácter educativo e recreativo para crianças, adolescentes e jovens, bem como actividades de ocupação de tempos livres para idosos; apoia os indivíduos na sua formação social e na obtenção de um maior bem-estar; promove ou apoia cursos e campanhas de educação sanitária, de formação familiar e outros. Pode também ser designado por auxiliar social.

Assistente social. — Estuda e define normas gerais, esquemas e regras de actuação do serviço social das instituições; procede à análise de problemas de serviço social directamente relacionados com os serviços das instituições; assegura e promove a colaboração com os serviços sociais de outras instituições ou entidades; estuda com os indivíduos as soluções possíveis dos seus problemas (descoberta do equipamento social de que podem dispor); ajuda os utentes a resolver adequadamente os seus problemas de adaptação e readaptação social, fomentando uma decisão responsável. Técnico superior de educação social. — É o trabalhador que concebe, investiga, executa, articula, potencia, apoia, gere, avalia projectos e programas assentes em redes, actores e parcerias sociais, assentes na prática sócio-educativa e pedagógica, desenvolvida em contexto social, fomentando a aprendizagem permanente, a minimização e resolução de problemas. Acompanha processos de socialização e inserção das pessoas reforçando as suas competências pessoais, sociais e profissionais.

(Os educadores sociais de grau I, de 1.<sup>a</sup>, de 2.<sup>a</sup> ou de 3.<sup>a</sup> passam a ser designados técnicos superiores de educação social, respectivamente de 1.<sup>a</sup>, de 2.<sup>a</sup> ou de 3.<sup>a</sup>, mantendo todo o tempo de serviço que detinham naquelas categorias, que ficam extintas.)

Técnico superior de animação sócio-cultural. — É o trabalhador que investiga, integrado em equipas multidisciplinares, o grupo alvo e o seu meio envolvente, diagnosticando e analisando situações de risco e áreas de intervenção sob as quais actuar. Planeia e implementa projectos de intervenção comunitária. Planeia, organiza e promove/desenvolve actividades de carácter educativo, cultural, desportivo, social, lúdico, turístico e recreativo, em contexto institucional, na comunidade ou ao domicílio, tendo em conta o serviço em que está integrado e as necessidades do grupo e dos indivíduos, com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a qualidade da sua inserção e interacção social. Incentiva, fomenta e estimula as iniciativas dos indivíduos para que se organizem e decidam o seu projecto lúdico ou social, dependendo do grupo alvo e dos objectivos da intervenção. Acompanha as alterações que se verifiquem na situação dos utentes que afectem o seu bem-estar e actua de forma a ultrapassar possíveis situações de isolamento, solidão e outras. (Os animadores culturais de grau I, de 1.<sup>a</sup>, de 2.<sup>a</sup> ou de 3.<sup>a</sup> passam a ser designados técnicos superiores de animação sócio-cultural, respectivamente de 1.<sup>a</sup>, de 2.<sup>a</sup> ou de 3.<sup>a</sup>, mantendo todo o tempo de serviço que detinham naquelas categorias, que ficam extintas.)

Técnico superior de mediação social. — É o trabalhador que, de forma autónoma, atende e avalia beneficiários e utentes, procede à análise das situações individuais e promove o seu encaminhamento para as respostas adequadas a cada situação, estabelece os contactos e assegura a articulação necessários com serviços e entidades, públicos ou particulares, com vista à integração e inserção pessoal, social ou profissional das pessoas atendidas, nomeadamente as mais desfavorecidas perante o mercado de trabalho ou em situação ou risco de exclusão social, acompanha, segue, avalia e investiga as situações por si trabalhadas.

Mediador sócio-cultural. — É o trabalhador que tem por função colaborar na integração dos imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão e inclusões sociais, para tal colaborando na resolução

de conflitos sócio -culturais e na definição de estratégias de intervenção social; colaborando activamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; facilitando a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; assessorando os utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; promovendo a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições.

## ANEXO II

### Condições específicas

#### Trabalhadores sociais

##### Admissão

1 — Constitui condição de admissão para o exercício de funções inerentes a assistente social, técnico superior de animação sócio -cultural e técnico superior de educação social a titularidade de licenciatura oficialmente reconhecida.

2 — Constitui condição de admissão para o exercício de funções inerentes a técnico superior de mediação social a titularidade de licenciatura anterior ao Processo de Bolonha ou do 2.º ciclo de estudos superiores especializados, num caso ou noutro oficialmente reconhecidos, na área das Ciências Sociais e Humanas.

3 — Constituem condições de admissão para a profissão de animador cultural:

- 12.º ano de escolaridade ou habilitação equivalentes;
- Formação profissional específica.

4 — Constituem condições de admissão para a profissão de mediador sócio -cultural:

- 9.º ano de escolaridade ou habilitação equivalente;
- Formação profissional conferente do nível II de qualificação profissional.

##### Carreira

1 — A carreira do trabalhador com a profissão de assistente social, técnico superior de animação sócio -cultural, técnico superior de educação social e técnico superior de mediação social desenvolve -se pelas categorias de 3.ª, 2.ª e 1.ª

2 — Constitui requisito da promoção a assistente social, técnico superior de animação sócio -cultural, técnico superior de educação social, técnico superior de mediação social de 3.ª a 2.ª e de 2.ª a 1.ª a prestação de três anos de bom e efectivo serviço na categoria imediatamente inferior.

3 — Os animadores culturais de grau I e os educadores sociais de grau I com licenciatura transitam para a nova categoria de técnicos superiores de animação sócio -cultural e técnicos superiores de educação social, contando o tempo de serviço na nova categoria, para efeito de enquadramento na carreira, desde 22 de Fevereiro de 2009, ou desde a data da conclusão da licenciatura, se posterior a essa data.

4 — As categorias de animador cultural de grau II e de educador social de grau II passam a designar -se animador cultural e educador social, extinguindo -se as anteriores designações.

5 — Os respectivos trabalhadores serão reclassificados em técnicos superiores de animação sócio -cultural e técnico superior de educação social, a partir da data em que adquiram o grau de licenciatura, ou 2.º ciclo de Estudos Superiores Especializados nos termos do Processo de Bolonha e com efeitos a partir da mesma data.

6 — A carreira do trabalhador com a profissão de agente familiar, educador social e técnico auxiliar de serviço social de-

envolve -se pelas categorias de 2.ª e 1.ª

7 — Constitui requisito da promoção a prestação de cinco anos de bom e efectivo serviço na categoria de agente de educação familiar, educador social e técnico auxiliar de serviço social de 2.ª

Porto, 3 de Janeiro de 2012.

Pela CNIS — Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade:

João Carlos Gomes Dias, mandatário.

Nuno dos Santos Rodrigues, mandatário.

Pela FNE — Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, em representação dos seguintes Sindicatos seus filiados:

SPZN — Sindicato dos Professores da Zona Norte; SPZCentro-Sindicato dos Professores da Zona Centro; SDPGL- Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa; SDPS-Sindicato Democrático dos Professores do Sul; SDPA-Sindicato Democrático dos Professores dos Açores; SDPM-Sindicato Democrático dos Professores da Madeira; STAAEZN-Sindicato dos Técnicos Superiores, Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte; STAAEZC-Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro; STAAEZS-Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação do Sul e Regiões Autónomas: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pela FETESE — Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores de serviços, por si e em representação dos seguintes Sindicatos seus filiados: SITESE-Sindicato dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Hotelaria e Serviços; STEIS-Sindicato dos Trabalhadores de Escritório, Informática e Serviços da Região Sul; SITEMAQ-Sindicato da Mestranga e Marinhagem da Marinha Mercante, Energia e Fogueiros de Terra; SITAM-Sindicato dos Trabalhadores de Escritório, Comércio e Serviços da Região Autónoma da Madeira; Sindicato dos Trabalhadores de Escritório e Comércio do Distrito de Angra do Heroísmo; SINDESCOM-Sindicato dos Profissionais de Escritório, Comércio, Indústria, Turismo, Serviços e Correlativos das Ilhas de São Miguel e Santa Maria; SINDCES/UGT-Sindicato do Comércio, Escritório e Serviços: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SINDEP — Sindicato Nacional e Democrático dos Professores: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SITESC — Sindicato dos Trabalhadores de Escritório, Serviços, Comércio, Alimentação, Hotelaria e Turismo: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SINDITE — Sindicato dos Técnicos Superiores de Diagnóstico e Terapêutica: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo Sindicato dos Enfermeiros: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SETAA — Sindicato da Agricultura, Alimentação e Florestas: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SITRA — Sindicato dos Trabalhadores de Transportes Rodoviários e Afins: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SINTAP — Sindicato dos Trabalhadores da Administração Pública: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Pelo SINAPE — Sindicato Nacional dos Profissionais da Educação: Joaquim João Martins Dias da Silva, mandatário.

Depositado em 6 de fevereiro de 2012, a fl. 122 do livro n.º 11, com o n.º 9/2012, nos termos do artigo 494.º do Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro.

