

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA ESELx: PERCURSO, FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Maria João Hortas

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / CEG/IGOT, Universidade de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0002-3159-8362

Catarina Tomás

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / CICS.NOVA.FCSH.NOVA
ctomas@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0002-9220-964X

Joana Campos

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / CIES-IUL
jcampos@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0001-5325-9460

Kátia Sá

Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa / CIED- ESELx / CIEBA - FBAUL
ksa@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0002-5445-808X

Resumo

Assistimos nas últimas décadas a um considerável percurso na institucionalização da Educação Social (ES) como campo científico e como área profissional. Neste artigo pretendemos analisar a ES a partir de quatro dimensões analíticas: i) identificar os principais marcos do percurso socio histórico da ES em Portugal, para compreender a reconfiguração dos seus pressupostos, dos perfis, dos papéis e das funções dos/as seus/as profissionais; ii) caracterizar a oferta formativa no ensino superior da ES em Portugal; iii) apresentar o Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) da Escola Superior de Educação de Lisboa, nomeadamente o seu plano de estudos, as unidades curriculares que o constituem, o perfil dos seus/suas estudantes; e, iv) mapear a investigação produzida, entre 2017-2019 no MESIC, a partir dos trabalhos de projeto e dissertações finalizados, considerando as seguintes dimensões: âmbito da investigação ou intervenção; categorias em que se situa a investigação ou intervenção; natureza da intervenção, os públicos e os contextos; as metodologias desenvolvidas e os procedimentos éticos



adotados. Da análise dos dados evidencia-se: a maior frequência pela opção por projetos de intervenção e a abertura e permeabilidade dos/as estudantes para a adoção de temáticas contextualizadas, plurais e interdisciplinares em ESIC, visível na diversidade de problemáticas que orientaram as suas pesquisas e intervenções.

Palavras-chave: Educação Social; Ensino Superior; Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

Abstract

In the last decades, we have seen a considerable path of institutionalizing Social Education (SE) as a scientific field and professional area. In this article, we intend to analyze the SE from four analytical dimensions: i) identify the main events of the socio-historical path of SE in Portugal to understand the reconfiguration of its assumptions, profiles, roles and functions of its professionals; ii) characterize the training offer in higher education in Portugal; iii) to characterize the Master in Social Education and Community Intervention (MSECI) of the Lisbon Higher School of Education, namely, its study plan, the curricular units that constitute it, the profile of its students; and, iv) map the research produced at MSECI, between 2017-2019, projects and thesis enabled the identification of the following categories: scope of the investigation or intervention; the categories in which the research or intervention is located; the nature of the intervention, the participants and the contexts; the methodology and ethical procedures adopted. The data analysis shows: a more frequent choice for intervention projects and wider opening and availability from the students to adopt contextualized plural and interdisciplinary themes in SECI, visible in the diversity of the research issues that guide the investigation and intervention.

Keywords: Social Education; Higher Education; Master in Social Education and Community Intervention.

Introdução

Assistimos nas últimas décadas a um movimento nacional de institucionalização da Educação Social (ES). Este movimento compreende uma reconfiguração de pressupostos, de perfis, de papéis e de funções dos/as seus/as profissionais. Neste



contexto de mudanças e desafios, emergem as oportunidades para o/a educador/a social desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam re(desenhar) o seu perfil profissional. A construção desse perfil integra, por um lado, dimensões ligadas às competências do saber ser e saber estar situadas nas atitudes e características da pessoa do/a educador/a social e, por outro, conhecimentos científicos e técnicos de análise e de intervenção social (Timóteo, 2012), para os quais se desafia a formação inicial e avançada no ensino superior.

Data dos anos 60, mais especificamente com a promulgação do Decreto 44159, de 18 de janeiro de 62, que *permite e regula a criação, dentro dos quadros do ensino oficial ou particular das províncias ultramarinas, de institutos de educação e serviço social* e a Portaria n.º 19091/62, de 26 de março, do Ministério do Ultramar e da Educação Social, que aprova diversos programas, entre os quais o de educadores sociais:

O curso de educador social destina-se a preparar profissionais cuja acção visa a promoção humana e social dos indivíduos e das famílias, realizada, sobretudo através do ensino e de actividades sociais de carácter educativo e recreativo. Dada a complexidade e vasta acção dos educadores sociais, o curso terá três especializações que não se excluem mutuamente e permitem assegurar a formação de base indispensável ao exercício das suas funções (...). Este curso subdivide-se em três especializações: educadores sociais de família; educadores sociais de juventude, e educadores sociais em instituições. (pp. 302-304).

Na década de 80 são implementados os cursos que darão origem ao início da profissionalização do grupo dos/as Educadores/as Sociais. Em 1981, o curso passa a conferir o diploma de ES1 com atribuição de equivalência ao 12.º ano (nível III) (Portaria n.º 1017/81, de 25 de novembro). Em 1989, os cursos passam a atribuir o grau de bacharel que equivalia a primeiro grau (nível II) (Portaria n.º 943/89, de 21 de outubro). Finalmente, em 1999, a formação inicial em ES passa a corresponder ao grau de licenciatura, inicialmente na modalidade bietápica (Portaria n.º 495/99, de 12 julho). Um processo, em que as instituições do ensino superior Politécnico assumiram um lugar de destaque, em particular as Escolas Superiores de Educação que passaram a incluir na sua oferta a formação de Educadores Sociais, entre outras do Trabalho Social (Campos, 2019).

É sobre a análise do campo científico específico da ES e da formação de educadores/as sociais que centramos a presente reflexão, com especial enfoque na formação no 2.º ciclo na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Um desafio



a que nos propusemos enquanto elementos da coordenação do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) e que acreditamos poder responder às intencionalidades subjacentes à organização do número temático desta revista.

Situamos o objetivo orientador desta reflexão na compreensão dos contributos de uma formação ancorada numa perspetiva interdisciplinar, capaz de dotar os/as estudantes de conhecimentos plurais, para aprofundar “competências e saberes em domínios atuais para a ESIC” que estimulem o desenvolvimento de propostas de investigação e/ ou ação que se aliem aos desafios da contemporaneidade.

Na resposta a este objetivo organizamos o percurso de análise e de reflexão em três etapas. A primeira é dedicada aos subsídios teóricos para contextualizar o percurso da ES, destacando a formação dos seus/suas profissionais em Portugal. A segunda centra a sua análise no MESIC na ESELx, nomeadamente nos objetivos, metodologias e avaliação. Decorrente dos processos reflexivos sobre o curso, internos e externos, foi introduzida na última revisão do Plano de Estudos¹ uma Unidade Curricular (UC) designada Cultura, Arte e Inclusão, que pelas suas particularidade e sinergias institucionais potenciou diálogos e construções teóricas e metodológicas multireferenciadas. É de referir ainda que esta UC deu resposta à procura de candidatos/as com formação inicial e práticas profissionais nas áreas artísticas e da educação física. A última parte da análise é então dedicada à reflexão sobre as áreas de investigação e de intervenção desenvolvidas pelos/as estudantes, a partir das dissertações ou projetos de intervenção finalizados (2017-2019).

Metodologicamente recorreremos à pesquisa documental para analisar: (i) a legislação da ES em Portugal, tendo como objetivo a identificação dos principais marcos socio-históricos que conduziram à institucionalização do campo; (ii) os dados que constam na página da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) relativamente à licenciatura (1.º ciclo) e ao mestrado (2.º ciclo) em ES, com o objetivo de registar o nome do curso, a instituição e a cidade em que esta se encontra sediada; (iii) os processos de candidatura e seriação dos/as candidatos/as ao MESIC (ESELx), entre 2015 e 2020, para mapear o percurso académico e profissional dos/as estudantes; (iv) o plano de estudos do MESIC e as Fichas de Unidade Curricular (conteúdos, objetivos, metodologias de trabalho e avaliação); (v) as dissertações e projetos de

¹ Despacho n.º 11561/2015, 15 de outubro.



intervenção, para a partir dos títulos, palavras-chave, métodos e técnicas de pesquisa e procedimentos éticos e deontológicos, proceder à categorização das principais áreas de investigação e intervenção em ESIC.

Educação Social e Formação – Subsídios Teóricos para Contextualizar um Percurso

O “Trabalho Social”, expressão polissémica, plural e complexa, reporta-se a uma grande área de intervenção feita a partir de uma pluralidade de áreas de conhecimento, das suas histórias e do seu património epistemológico, teórico e metodológico. Como afirmamos anteriormente, neste texto centramos a análise no campo científico específico da ES. Pretendemos assim produzir uma reflexão sobre o seu percurso em Portugal, com especial enfoque para a formação de educadores/as sociais e para o papel das instituições de ensino superior na institucionalização da área.

É verdade, que assistimos desde a década de 80 do século XX, a um considerável percurso na institucionalização da ES como campo científico e como área profissional. Ainda que não sejam sinónimos, nem tenham feito um percurso semelhante. Isto significa, tal como refere Canastra (2011), que apontar para a *profissão do/a educador/a social* não é o mesmo que nos “referirmos à *prática educativa e social* (ou socioeducativa), onde trabalham tanto os/as educadores/as sociais como outros profissionais de educação e/ou do social” (p.21). Desde então, o crescente interesse político e científico pela ES, para além das áreas que tradicionalmente sempre se dedicaram ao trabalho social como a Pedagogia Social ou o Serviço Social, só para dar alguns exemplos, permite identificar um campo de estudos específico e um grupo profissional que desenvolve uma intervenção socioeducativa, sem esquecer a sua matriz multi/inter disciplinar e os seus desafios e tensões internas e externas (Carvalho & Baptista, 2008; Azevedo, Correia, Machado & Paiva, 2017; Bonifácio & Baptista, 2020), que vão desde a coexistência de três níveis de formação, à proliferação de designações dos cursos e suas ramificações, ao desconhecimento dos empregadores das funções dos/as educadores/as sociais, só para indicar alguns.

A história da ES em Portugal encontra lugar no século XX (Figura 1), tal como mostra a literatura científica que tem feito eco desse percurso sociohistórico, nunca esquecendo que o mesmo não pode ser descontextualizado das condições que o

produziram (sociopolíticas, económicas, culturais e simbólicas) e das escalas onde ocorre (Carvalho & Baptista, 2008; Canastra, 2011; Nascimento, 2018; Nascimento, Tomás & Campos, 2020). Como afirma Lopes (2019) “não há uma forma unívoca de entender a educação social, mas sim diversas conceções de acordo com espaços e momentos. Tudo isto faz com que, ao longo do tempo, não se tenha produzido tanto uma evolução conceptual como diferentes formas de a interpretar “(p. 62). Nesse sentido, atentamos a um conjunto de marcos que nos permite compreender o processo de edificação da ES em Portugal.

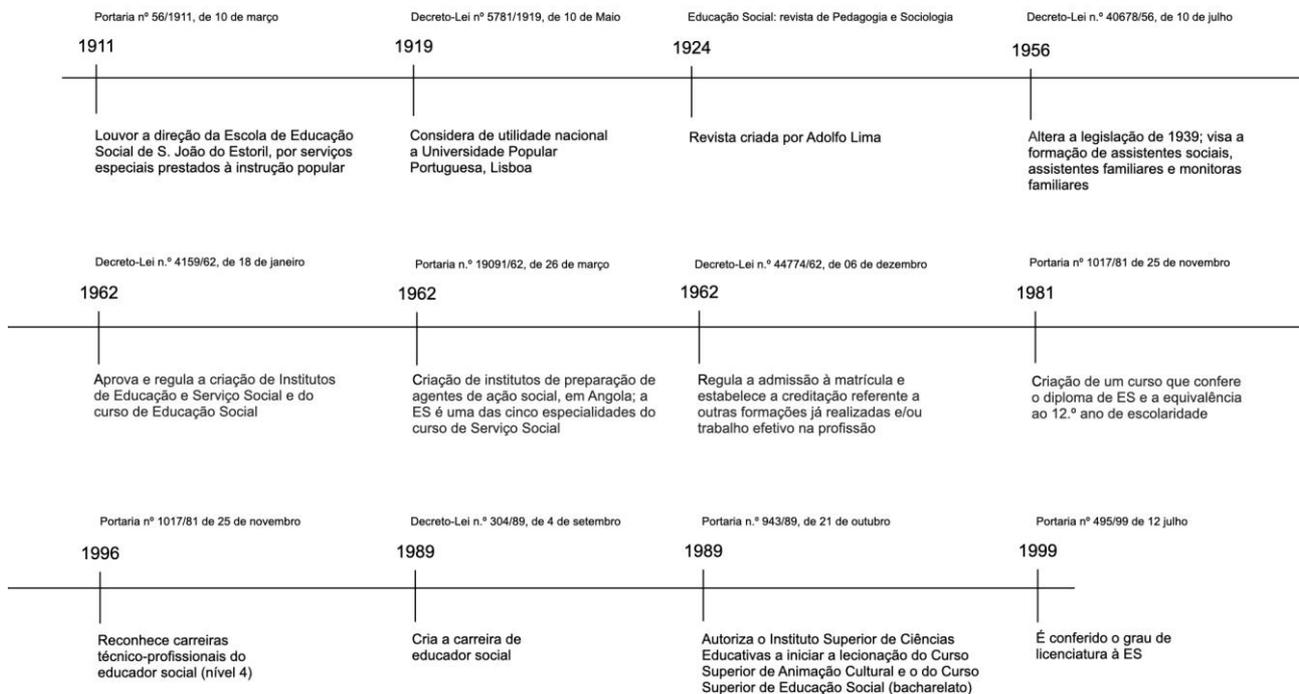


Figura 1 – Marcos sociojurídicos na história da ES em Portugal, século XX.

No percurso apresentado, destacam-se as últimas décadas do século XX. Ao longo da trajetória, compreendemos como a sua história se foi reconfigurando, assim como os seus pressupostos, os perfis, papéis e funções dos/as seus/as profissionais.

É efetivamente nas décadas de 80 e 90 que a história oficial e as mudanças são mais significativas no que diz respeito à formação em ES. Aliás, as Ciências Sociais e as Ciências da Educação há muito que mostram aquelas décadas como tempos de transição paradigmática na ordem internacional (Hespanha 2000; Ball, 2001; Canário, 2006). O campo da ES não permaneceu inalterável neste contexto, sendo possível identificar um conjunto de acontecimentos que, entre outros, colocaram



definitivamente a ES na agenda política e educativa nacional: (i) as políticas europeias, que através de um conjunto de recomendações e medidas de apoio (por exemplo, os quadros comunitários) ao combate a fenómenos sociais, alguns persistentes na sociedade portuguesa como a pobreza e as desigualdades sociais, reconfiguraram o “trabalho social” e a forma como nele se intervém; (ii) as políticas sociais nacionais, nomeadamente no campo da educação, com a institucionalização da ES – do bacharelato Curso Superior em Educação Social, em 1989, ao grau de licenciatura em ES, em 1999; (iii) a visibilidade pública e o desenvolvimento da intervenção e da investigação no campo das Ciências Sociais e das Ciências da Educação promoveram o desenvolvimento da ES (Sarapicos, Samagaio & Trevisan, 2012; Barros & Fragoso, 2018). Não obstante, a sua variabilidade temporal, esse intervencionismo da ES tem assumido um horizonte persistente: a necessidade de uma ação socioeducativa especializada, consubstanciada e assente numa ação educativa reflexiva, abandonando a intervenção de carácter assistencialista, contextualizada e promotora de autonomia, imaginação, bem-estar, dignidade e direitos humanos (Carvalho & Baptista, 2008; Nussbaum, 2010), visando a transformação social.

Essas alterações viram-se plasmadas, em parte, nos referenciais que situam/posicionam os diversos grupos profissionais em Portugal. Em concreto, se na anterior Classificação Nacional das Profissões (CNP) de 1994 (que veio substituir a anterior Classificação Nacional de Profissões de 1980), os/as Educadores Sociais estavam posicionados no Grande-Grupo 5, *Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores*, mais concretamente no Grupo 5.1.4.92. Na atual Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010), que tem como referência a Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008), os/as Educadores/as Sociais, à semelhança de outros profissionais do Trabalho Social (Campos, 2011), sofreram uma mudança de posição. Contudo, se por um lado ascendem na classificação, mudam do Grande-Grupo 5 para o Grande-Grupo 3 *Técnicos e profissões de nível intermédio*, perdendo visibilidade, na medida em que ficam incluídos numa designação geral e genérica - *Técnico de nível intermédio de apoio social*, 3412.0 -, que engloba outros profissionais do Trabalho Social. No processo de profissionalização deste grupo, tem sido reivindicação, além da inclusão

² Para saber mais sobre o descritivo relativo ao Educador Social, sugere-se a leitura da CNP 94: 5.1.4.9.35.



da designação de Educador Social na CPP 2010, também a sua inclusão na Classificação das Atividades Económicas. Um dos elementos que contribuiu para a mudança de posicionamento na CPP prende-se com o alargamento da formação inicial destes profissionais, a par de outros, como os Animadores Socioculturais (Campos, 2011).

A formação inicial e avançada no ensino superior constituiu-se como elemento de distinção e afirmação dos grupos profissionais (Dubar, 1997; Rodrigues, 1997; 2012; Gonçalves, 2007/08). No caso da ES, à semelhança de outros grupos profissionais, no processo de profissionalização a certificação de nível superior traduziu-se, por um lado, numa acrescida visibilidade social e no seu reconhecimento, como anteriormente se mostrou. Por outro lado, assistimos a um aumento da complexidade do desenvolvimento profissional do grupo, com alargamento da responsabilização dos/as protagonistas envolvidos/as neste processo, sejam os/as próprios/as profissionais, sejam os/as dirigentes das associações de profissionais, sejam ainda os/as formadores e os/as autores/as de referencial teórico-metodológico das respetivas áreas científicas (Campos, 2015; 2019).

O processo de defesa da identidade disciplinar e profissional, acontece por via do reconhecimento jurídico e político da formação académica de nível superior, do estabelecimento da categoria profissional com as suas funções e perfis, pelo esforço de renovação temática, de diversificação metodológica, do enquadramento ético e de constituição de uma comunidade científica em ES, ainda que pequena. Acresce a esta dinâmica, a presença de um movimento associativo: em 2008, surge a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES); e, em 2012, a Associação Promotora da Educação Social (APES) (Nascimento, 2018; Nascimento, Tomás & Campos, 2020).

Podemos afirmar que estas dimensões são exemplificativas da substancialidade que o grupo profissional começa a conquistar na sociedade portuguesa, ainda que não isenta de dificuldades, tensões e ambiguidades, comuns a muitas outras profissões do “social”. Numa análise comparativa entre diferentes grupos dos/as profissionais do Trabalho Social, em que se incluem Animadores/as Socioculturais, Educadores/as Sociais e profissionais do Serviço Social, como afirmado anteriormente, é identificada uma progressiva expressão destes em Portugal (Campos & Delgado, 2018), em grande medida ancorada no progressivo alargamento da oferta formativa.



No final dos anos 90 a formação inicial passa a corresponder ao grau de licenciatura, inicialmente na modalidade bi-etápica, como referimos no ponto anterior. As instituições do ensino superior Politécnico tiveram neste processo um papel de destaque, mais concretamente as Escolas Superiores de Educação, que num período de alargamento do espectro formativo incluíram na sua oferta a formação de Educadores Sociais, entre outras, designadamente de outros profissionais do Trabalho Social (Campos, 2019), como se ilustra nos mapas atuais da distribuição da formação em 1.º e 2.º ciclo (Figura 2). A transição de século marca, ainda, a criação da primeira licenciatura em ES: em 1999, na Escola Superior de Educação de Santarém; em 2000, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; e em 2001, no Instituto Superior de Ciências Educativas e Universidade Portucalense.

Esta formação, desenhada sobretudo no quadro do ensino superior Politécnico, emergiu transversalmente com uma matriz formativa de carácter profissionalizante que se manteve até à atualidade (Delgado & Campos, 2017). Numa descrição breve do cenário da oferta formativa nesta área compreendemos que se pauta hoje pela diversidade, distribuindo-se entre: instituições de formação, públicas e privadas; instituições do ensino secundário e do ensino superior, seja do subsistema Politécnico seja do Universitário (Figura 2). À diversidade institucional corresponde uma razoável multiplicidade de modalidades de formação presentes nos diversos cursos, sobretudo nas licenciaturas (Campos & Delgado, 2018), mas também uma dispersão das áreas disciplinares mobilizadas sobretudo nos planos de estudo dos mestrados, com combinatórias diversas, associando a ES a outras dimensões de intervenção.

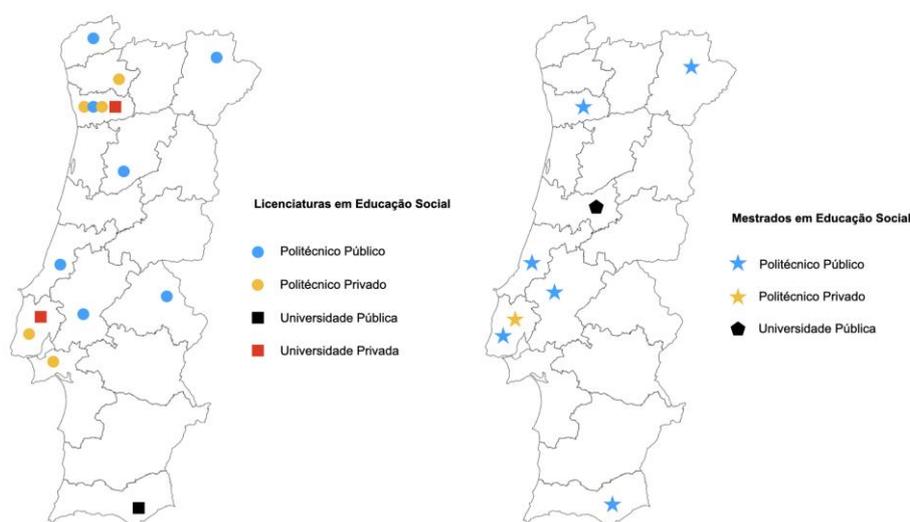


Figura 2 – Cursos de Licenciatura e de Mestrado em ES em Portugal, 2020. Fonte: DGES, 2020.

A leitura dos mapas evidencia uma sobre-representação das licenciaturas face aos cursos de mestrado, sem que exista, até ao presente momento, em Portugal, a oferta de 3.º ciclo em ES. De referir a existência de um curso de Educação Social Gerontológica, que iniciou no ano letivo 2006/2007, num Politécnico público (30 vagas) (Figura 2). As licenciaturas em ES são, sobretudo, da responsabilidade de instituições de ensino superior Politécnico.

Mestrado em Educação Social no Contexto Nacional

A distribuição dos cursos de mestrado em ES acompanha as tendências identificadas na distribuição das licenciaturas, mantendo-se uma sobre-representação das instituições de formação do subsistema do Politécnico e com razoável dispersão territorial (Figura 2). É evidente a permanência e alargamento da oferta formativa, seja na distribuição territorial, seja no alargamento dos ciclos de estudo, com abertura do 2.º ciclo de formação. Pode mesmo afirmar-se que os comportamentos de crescimento e dispersão que se verificam nos cursos desta área de formação inscrevem-se, *grosso modo*, nas tendências de evolução geral do ensino superior em Portugal. O alargamento vertical da oferta formativa em ES traduz-se no número de cursos de mestrado oferecidos atualmente. Correspondendo a uma etapa posterior de formação orientada, sobretudo, para a produção de conhecimento no âmbito das respetivas áreas profissionais, é expectável que haja contributos para a definição e afirmação de áreas de intervenção especializadas (Campos & Delgado, 2018). No que respeita ao alargamento dos cursos de mestrado em ES, se por um lado resulta do processo de profissionalização do grupo profissional, com o reforço de um traçado de uma identidade profissional ancorada em torno da ES, por outro, quando analisamos os nomes dos cursos e os/as destinatários/as e candidatos/as aos mesmos, compreendemos que em certa medida há uma abertura que pode/permite antecipar reconfigurações nas fronteiras, entendimentos e referenciais científicos, metodológicos e profissionais quando consideramos a área da ES, *per si*, e a sua pertença/inscrição no âmbito do Trabalho Social.

Os nomes dos cursos permitem identificar ramificações e intersecções científicas relevantes entre a ES e outras áreas do conhecimento (Tabela 1). Resta saber se se



trata de avanços nas abordagens e perspetivas científicas que resultam em mudanças na oferta formativa ou antes em respostas a estímulos e desafios que as entidades empregadoras destes/as profissionais assinalam e/ou ainda, em resposta a orientações à escala das políticas nacionais e europeias que nas propostas dos quadros para as próximas décadas apontam/indiquem áreas emergentes e de cruzamento entre a ES e áreas afins.

Tabela 1 - Mestrados em Educação Social, ramificações e interseções científicas, 2020.

Instituição	Designação do Curso	Cidade
Instituto Politécnico de Bragança	Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida	Bragança
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Educação e Intervenção Social	Porto
Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Educação Social, Desenvolvimento e Dinâmicas Locais	Coimbra
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação	Educação Social e Intervenção Comunitária	Santarém
Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação	Educação Social e Intervenção Comunitária	Lisboa
Instituto Superior de Ciências Educativas	Educação Social	Lisboa
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	Faro

Fonte: DGES, 2020.

A Oferta Formativa do MESIC na ESELx

No ponto anterior captamos um retrato panorâmico do percurso da Educação Social à escala nacional. Dedicamo-nos agora à análise mais aprofundada, a uma escala local do MESIC. Este curso surge na ESELx no âmbito de um processo de ampliação e diversificação das áreas de formação disponibilizadas tradicionalmente pela instituição, nomeadamente a formação inicial de educadores/as, professores/as.



O projeto formativo da ESELx integra, mais recentemente, uma oferta formativa diversificada no âmbito da educação e intervenção social e artística.

O mestrado enraíza-se na área científica das Ciências da Educação, com uma oferta formativa ampla e transversal a dimensões fundamentais para a Intervenção Comunitária contemporânea de qualidade.

Em termos gerais, e de acordo com a informação disponível na página da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa³, a formação curricular oferecida aos/às estudantes no primeiro ano, conflui para “proporcionar o acesso a conhecimentos especializados e instrumentos teóricos, metodológicos e éticos nos domínios da Educação Social e Intervenção Comunitária (ESIC)” cuja perspetiva interdisciplinar atenta aos vigentes desafios para a ES, “com destaque para as problemáticas – Cidadania(s), Risco(s) e Diversidade(s); Cultura, Arte e Inclusão; Estratégias gerais de Intervenção Comunitária e em Educação Social; Políticas e Metodologias de Intervenção para grupos específicos, como a Infância, a Juventude e a Velhice” (Figura 3).

O programa concorre assim para aprofundar “competências e saberes em domínios atuais para a ESIC”, valorizando uma cuja abordagem às políticas de intervenção e desenvolvimento na sociedade portuguesa que integra as dimensões diversidade e risco, emergentes dos contextos transgeracionais, e enfatizando metodologias de inclusão social pela cultura e pela arte. “Para a conceção e concretização deste mestrado foram mobilizados docentes com percurso profissional e de investigação adequados ao perfil do Curso e das Unidades Curriculares, previstas no Plano de Estudos, que coordenam e lecionam”. Deste modo, o plano de estudos é assegurado “por um corpo docente, com formação científica e experiência pedagógica em domínios diversos da ESIC”, da cultura, da arte e do desporto em educação. Nomeadamente, docentes com formação científica e experiência pedagógica diversas, das áreas da Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Geografia, Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física. O curso conta ainda com a participação/colaboração de docentes de outras instituições de ensino superior, nacionais e europeias, assim como de profissionais que desenvolvem a sua ação no âmbito da intervenção social e comunitária, pelo que, “a estrutura curricular teórico-prática organiza-se em ligação estreita com os contextos de intervenção em ESIC”. A investigação de métodos e

³ MESIC: <https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-pos-profissionalizacao/educacao-social-e-intervencao-comunitaria>



técnicas de intervenção, em laboratório de pesquisa, conflui de igual forma para uma visão ampliada do território da ESIC validada, em diversos momentos, através da “articulação com profissionais que desenvolvem a sua ação nos contextos de intervenção, na componente de formação curricular, implicando a colaboração desses profissionais” e da observação e análise de projetos de referência em ESIC.

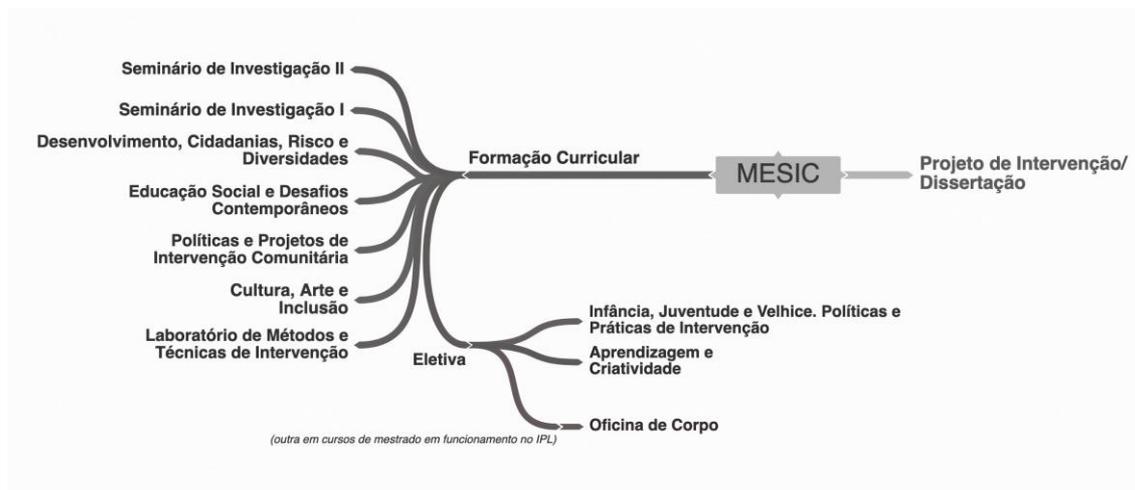


Figura 3 – Estrutura do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária - Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Cultura, arte e inclusão

Da oferta formativa do MESIC, optamos aqui por destacar a Unidade Curricular de Cultura, Arte e Inclusão (CAI), cujos conteúdos, objetivos e metodologias prendem-se com o vigente contexto das intervenções culturais e artísticas inclusivas.

Cultura, desporto, arte e inclusão constituem (simultaneamente) o corpo docente e os conteúdos desta UC, abordando questões de: sustentabilidade/resiliência (ambiental, cultural, social, económica); diversidade cultural/ cultura de grupos; hegemonia cultural/ minorias culturais; processos de produção e receção artística; modalidades de participação e relação indivíduo/comunidade; espaço público/ intervenção comunitária/ revitalização e, expressão/ identidade/ memória.

A abordagem teórica desta unidade inscreve-se no desígnio da “*socially engaged art*” ou arte socialmente comprometida (Helguera, 2011) visando as múltiplas camadas das estruturas de participação — dirigida, criativa, colaborativa — das comunidades ou dos indivíduos. Procura-se investigar o território da Arte Comunitária, corrente de práticas artísticas que desde os anos 60 intenta a transformação ou a mudança social. Esta corrente foi particularmente desenvolvida no Reino Unido,



alguns países nórdicos e EUA, entre as décadas de 70 e 80 (Felshin, 2001), investindo na conceção ativa e participativa da arte, como exemplo de democracia cultural. “*New Genre Public Art*”, termo cunhado por Susan Lacy (1995), refere-se a uma série de práticas dos anos 60 e 70 que geraram uma noção de arte pública expandida, centrada nos processos e na relação com as comunidades, bem como na participação ou interação advindas, que por sua vez, envolvem um amplo espectro de artistas e de práticas que enfatizam o diálogo.

Conceitos de “*Community Cultural Development*” (Adams e Goldbar, 2001), “*Art Based Community Development*” (Cleveland, 2002), entre outros, enfatizam o contexto como espaço de produção (Claramonte, 2012) e o caráter participativo do trabalho como registo amplo da história da arte moderna e contemporânea (Bishop, 2012), com enfoque nas relações sociais horizontais de que nos fala a “estética relacional” de Nicholas Bourriaud (2007).

No que se refere à metodologia, nesta UC os/as estudantes são desafiados/as a conceber projetos de intervenção com caráter artístico-cultural, motivando-se estratégias exploratórias de contacto com a comunidade que viabilizem um diagnóstico e subsequente caracterização de grupos comunitários específicos. Deste modo, cada grupo de trabalho define um contexto real de intervenção para o qual desenha um projeto, com base na análise quantitativa, qualitativa e/ou mista dos dados recolhidos. A definição das estratégias de intervenção e todo o plano de ação deverão ser adequados ao contexto, com base no diagnóstico, explicitando-se ainda os instrumentos de avaliação a aplicar. Importa referir que, para o diagnóstico, são fomentadas estratégias de entrada/ interação com a comunidade baseadas em processos artístico-culturais que promovam a participação, como por exemplo o uso do método de recolha de dados *photovoice*. As metodologias visuais de investigação são ferramentas poderosas para se conjugar conhecimento de várias categorias, pelo que, têm vindo a ganhar expressão em investigação qualitativa, nomeadamente, no campo da *Participatory Action Researches*, reconhecendo-se o poder das imagens. O *photovoice*, através da fotografia participativa, amplia a voz da experiência individual ou coletiva, elegendo a fotografia como forma de aceder à informação, permitindo um retrato e análise emotivos de uma determinada realidade, gerado através da perspetiva “do outro” que a vivencia.

Para além dos diferentes seminários assegurados pelo corpo docente transdisciplinar — das áreas da cultura, teatro, música, artes visuais e educação física — a organização de seminários e/ou sessões abertas com convidados/as externos/as



à Escola tem sido um fator de grande enriquecimento do currículo do MESIC pela partilha de experiências profissionais, artístico-culturais, que tanto nos inspiram (Figuras 4). Simultaneamente, organizam-se também algumas visitas aos contextos profissionais artístico-culturais com os/as estudantes, nomeadamente, projetos educativos de instituições/ associações, ateliers de artistas e/ou centros de investigação artística. Estas visitas aos contextos articulam-se, comumente, com a UC de Laboratório de Métodos e Técnicas de Intervenção, da qual também se dará conta um pouco mais à frente.



Figuras 4 – Cartaz visitas a contextos profissionais e artísticos e seminário com convidados, 2016 / sessão aberta “Da Memória ao Cinema” 2017, disponível em <https://youtu.be/vbX09IzRBss> - CAI - MESIC.

Sobre os resultados obtidos na frequência desta UC é de mencionar a adesão e motivação generalizadas a todas as etapas de projeto, designadamente: i) a concretização de um *teaser* (em vídeo) como metodologia de apresentação/ contextualização da proposta de projeto. O vídeo é introduzido enquanto meio primordial de comunicação/ divulgação de uma ideia/ intenção, presentemente democratizado no que diz respeito ao seu acesso, mas também à sua produção. A partir de um exemplo⁴ — que parte de uma sugestão nossa — cada grupo utiliza a linguagem do vídeo como forma de apresentar e propor à discussão o contexto e a

⁴ Teaser de exemplo criado pelo corpo docente disponível em: <https://vimeo.com/163531934>

pré-proposta de projeto. Isto acontece num momento intermédio, de partilha em grande grupo, que antecede a ideação do projeto de intervenção. ii) a implementação de um diagnóstico e apresentação dos projetos — com recurso à exposição/comunicação performativa, ao envolvimento de convidados/as, incluindo a presença de pessoas nas comunidades, que tem promovido momentos de partilha intensa, vivida e emocionada (Figura 5).



Figura 5 – Apresentação do Projeto “Casa Albergá”, de Cláudia Lopes, Filipa Ferro, Gonçalo Oliveira e Marina Henriques, ESELx - 2016.

Finalmente, a emergência expressiva de projetos e/ou dissertações que tiveram a sua génese nesta UC conflui para a confirmação de que é pertinente para os/as estudantes uma UC no contexto da ESIC que reforce a democratização do acesso à participação artística e cultural. Sobre este aspeto dá-se conta mais à frente.

Grosso modo, a UC de Cultura, Arte e Inclusão promove a ocorrência de projetos que poderão inscrever-se no território da arte socialmente comprometida onde se enquadram as práticas de arte comunitária e se enfatizam as práticas de dissidência, intervenção urbana com participações e implicações muito diversas. Enfatizam-se as relações horizontais e os espaços de interação gerados pelos processos participativos, por forma a considerar a criação de campo fértil à experimentação/interação social favorável à aproximação entre indivíduos e/ou ao estreitamento das relações humanas, contrariando as propostas de convívio massificadas, da sociedade global. Um espaço de consumo privado, cuja memória de cada um e/ou coletiva é valorizada, propiciando o encontro.

Através da música, teatro, artes visuais, educação física ou, ainda, da associação de todas estas áreas, a orientação docente nesta UC reforça positivamente os processos colaborativos artístico-culturais, cuja negociação com as comunidades enfatiza o diálogo, os processos de aprendizagem mútua e a geração de



conhecimento coletivo, potenciando processos sociais relevantes para a vida e/ou contextos das pessoas envolvidas.

Laboratório de métodos e técnicas de intervenção

No MESIC estimulam-se os/as estudantes com propostas de investigação e/ ou ação em ESIC que se aliem aos desafios da contemporaneidade. Deste modo, é intencional o repto lançado aos/às estudantes na UC de Laboratório de Métodos e Técnicas de Intervenção (LMTI) da criação de um portfólio digital, apresentado e/ou publicado online, que selecione, sintetize — fundamentando — a informação recolhida nas diferentes sessões no âmbito desta UC.

O estímulo à reflexão sobre conteúdos, metodologias, ética e deontologia e recursos — os separadores/ dimensões de investigação exigidos para os portfólios — passa por um processo de investigação visual sobre estes conceitos. Os/as estudantes recorrem a técnicas de criatividade, nomeadamente, criação de *mind maps* ou associação de conceitos através de imagens, promovendo pensamento crítico e/ou criativo, bem como a capacidade de se proporem à realização de diagnósticos que utilizam a imagem como elemento primordial de investigação sobre determinado tema/ pensamento. Com estas imagens valorizam ainda os seus portfólios digitais (Figura 6) — que elaboram com recurso a plataformas online de criação de *websites*, na medida em que recorrem a mais do que um método de investigação. Esta metodologia prende-se com duas intenções: i) integrar/ viabilizar o acesso aos educadores/interventores sociais a técnicas de criatividade comumente utilizadas noutras áreas — nomeadamente em investigação em artes — que os auxiliem tanto na conceção dos seus projetos como em atividade futura, com participantes/ contextos plurais; ii) dotar os/as estudantes do MESIC de conhecimentos plurais, transdisciplinares, cujo domínio básico de vigentes ferramentas digitais, como plataformas de criação de *blogs* e *websites*, ou criação de diagramas/ *mind maps online* possibilitará autonomia na utilização destas ferramentas para futura divulgação/ implementação de projetos em ESIC.

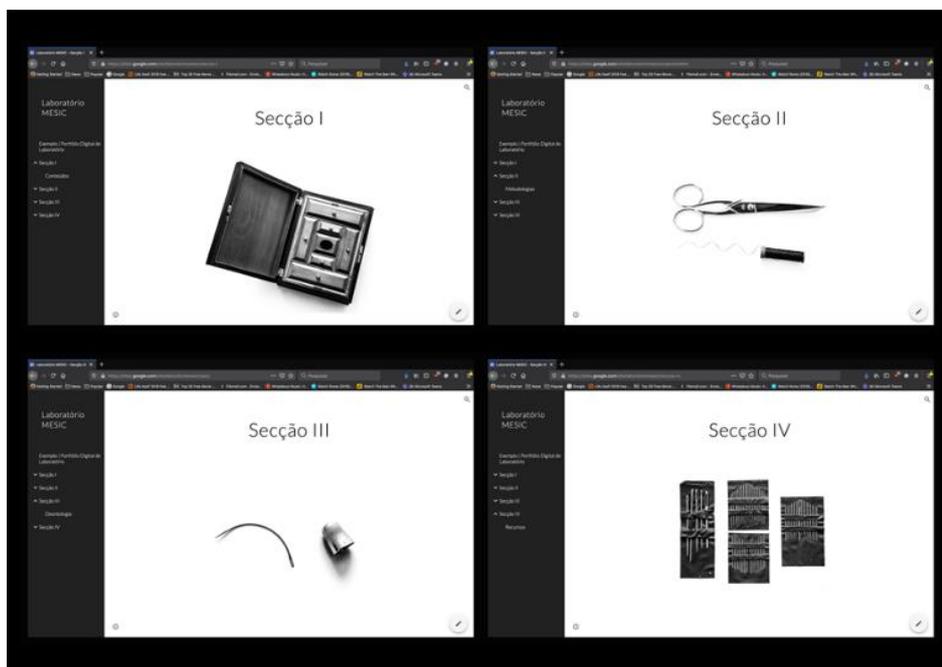


Figura 6 - Exemplo de Portfólio Digital facultado aos estudantes.

Ainda no âmbito desta UC, como já referido anteriormente, os/as estudantes têm a oportunidade de integrar visitas aos contextos profissionais, observando práticas de referência *in loco*. Para além disso, são também muito diversas e enriquecedoras — do ponto de vista das temáticas e sobretudo das experiências no terreno — as aulas abertas, programadas a cada edição com os parceiros do MESIC e da ESELx, oriundos de diferentes contextos e/ou instituições (Figura 7). Desta pluralidade de contributos e cumplicidade/proximidade com as entidade/profissionais/especialistas que colaboram emergem oportunidades imprescindíveis para a extensão do “campo de visão” dos/as estudantes do MESIC, a transmissão de valioso conhecimento empírico e reflexão sobre o campo da ESIC.



LABORATÓRIO
MÉTODOS E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO
Mestrado Educação Social e Intervenção Comunitária

AULAS ABERTAS

12 abril 2016	Métodos e Técnicas de Intervenção em Educação Social Filipa Coelho ISCE
19 abril 2016	Projeto de intervenção em Educação Social Luísa Delgado ESE do IP de Santarém
10 maio 2016	Diagnóstico (procedimentos, técnicas e métodos - participativos) Alina Esteves IGOT-UL
17 maio 2016	Métodos e Técnicas de Intervenção - Programa de Intervenção Comunitária Teresa Martins K'Cidade - Aga Khan
31 maio 2016	Gestão de Programa Nacional Escolhas - Métodos e Técnicas de Intervenção Luísa Malhó Diretora Nacional do Programa Escolhas

VISITAS CONTEXTOS PROFISSIONAIS

12 maio 2016	Espaço A Brincar Contexto de Intervenção
--------------	--

 Instituto Politécnico de Lisboa

Figura 7 - Cartaz aulas abertas/ visitas a contextos profissionais no âmbito da UC de LMTI - MESIC, 2016.

As Unidades Curriculares eletivas

A diversidade dos/as estudantes e dos seus contextos profissionais que integram o MESIC explica uma procura plural no que diz respeito às unidades curriculares eletivas. Deste modo, das ofertas formativas que poderiam ser consideradas as mais óbvias e/ou nucleares para a formação destes/as estudantes, é expressiva a preferência por áreas satélite da ESIC quando da sua opção no que se refere à escolha da unidade curricular eletiva.



É ainda de referir, portanto, que os/as estudantes do MESIC revelam abertura e permeabilidade a temáticas plurais e emergentes em ESIC abordados, em eletivas como “Aprendizagem e criatividade” que procura agilizar o pensamento criativo — considerando a perspectiva multidimensional do conceito de criatividade — ou “Oficina de corpo” — duas UC oferecidas pelo Mestrado em Educação Artística da ESELx.

Concludentemente, é expressivo o interesse por parte dos/as docentes e estudantes do MESIC pelo cruzamento de áreas de conhecimento, subscrevendo o paradigma transdisciplinar do currículo e/ou da formação no ensino superior.

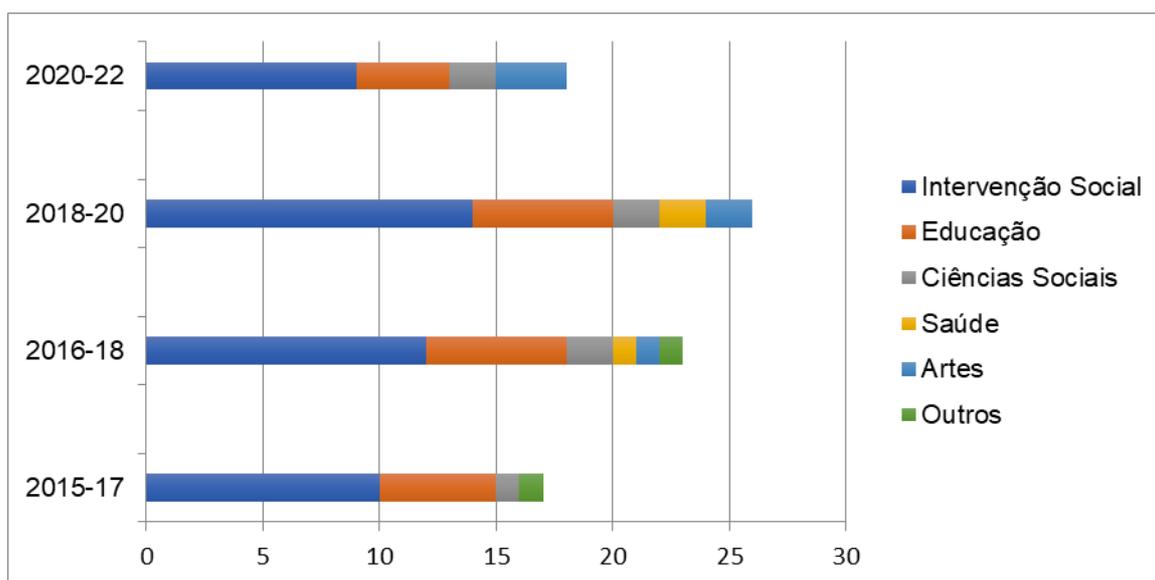
Áreas de Investigação e Intervenção no MESIC-ESELx

Os/as estudantes do MESIC, perfis à entrada no curso

A análise sobre os/as candidatos/as que procuram o MESIC na ESELx, à luz das suas áreas de formação inicial, permite compreender que, se por um lado o curso é percecionado como etapa posterior para licenciados/as em ES, é-o também para os de outros cursos, em particular em Animação Sociocultural (ASC). Seja pela proximidade das áreas, seja pela escassa oferta formativa específica de 2.º ciclo em ASC (Campos, 2019). A par dos/as licenciados/as nestas áreas, é ainda de assinalar o número de candidatos/as (licenciados/as e mestres) oriundos/as da área da Educação (Educação Básica, Educação de Infância, Ciências da Educação, Pedagogia, Administração Educacional, etc.). É interessante notar que os perfis dos/as candidatos/as coincidem com os perfis dos/as destinatários/as do curso, na medida em que reúne para além dos/das diplomados/as e profissionais da Intervenção Social (ES, ASC e Serviço Social), também de outras áreas como: Educação (Professores/as do Ensino Básico, Educadores de Infância, Ciências da Educação, Administração Educacional, etc.); Saúde (Reabilitação Motora, Enfermagem e Medicina); Ciências Sociais (Antropologia, Comunicação Social); Artes (Dança, Teatro, Arquitetura, etc.), como podemos observar na tabela seguinte .



Tabela 2 - Áreas de formação dos/as candidatos/as ao MESIC, 2015/17, 2016/18, 2018/20, 2020/22.



Fonte: Coordenação de Curso MESIC (ESELx) - seriação dos/as candidatos/as.

Os/as estudantes de MESIC, percursos de investigação e intervenção

O estudo dos percursos de intervenção e investigação, realizado pelos/as estudantes do MESIC, sustenta-se na análise realizada a partir dos títulos dos trabalhos finais (dissertações e projetos de intervenção) disponíveis no repositório da ESELx⁵. No conjunto, dos trabalhos finais realizados, entre 2017 e 2019, identificam-se 15 projetos, seis no âmbito da investigação e nove projetos de intervenção (Tabela 3). A análise permitiu a identificação do âmbito dos projetos, distribuídos entre projetos de investigação ou intervenção, e a definição de um conjunto de categorias, em que se situa a intervenção comunitária e a educação social.

Os projetos distribuem-se de modo desigual entre os âmbitos *Intervenção Comunitária* (6) e *Educação Social* (9). Quanto às categorias em que se situa a investigação ou a intervenção, definiram-se cinco: *Escola e Comunidade*, *Representações Sociais*, *Arte e Cultura*, *Diálogos e Participação* e *Formação Pessoal e Cidadania*. Os títulos permitem ainda identificar a *Natureza da Intervenção*, os *Públicos e Contextos*. Nos projetos de *Intervenção Comunitária*, a *Escola e Comunidade* – “contexto escolar”, “bairro”, “biblioteca comunitária” – (10/24) surgem

⁵ Ver <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3>



frequentemente como motor e objeto da intervenção, sendo a *Arte e Cultura* – “cinema em ação”, “projeto artístico”, “dança”, “cultura”, atividades culturais”, “equipamentos culturais” – (7/24) áreas emergentes e mobilizadas para essa intervenção. Nos projetos de intervenção realizados no âmbito da Educação Social, destaca-se a categoria *Formação Pessoal e Cidadania* – “desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (11/42). A especificidade destes projetos, no âmbito da Educação Social, conduz à necessidade de identificar no título os *Públicos e Contextos* – “crianças”, “jovens”, “contexto escolar”, “acolhimento residencial” – (15/42). Apesar das categorias identificadas, tendencialmente se repetem entre projetos de investigação e de intervenção, evidencia-se, no título destes últimos, a referência frequente à *Natureza da intervenção* (6) assim como aos efeitos desta intervenção na promoção de *Diálogos e Participação* (3). Já os títulos dos projetos de investigação incluem, nos objetos de investigação que definem, referências que se situam na dimensão *Representações Sociais* – “concepções”, “práticas”, “perspetivas”, “representação” – (9).

Tabela 3 – Os títulos dos projetos de investigação e de intervenção, categorias de análise

Âmbito	Projeto de Investigação (6)	Projeto de Intervenção (9)
Intervenção Comunitária (6)	Escola e Comunidade (4) Representações Sociais (1)	Arte e Cultura (7) Escola e Comunidade (6) Diálogos e Participação (3) Natureza da Intervenção (3)
Educação Social (9)	Representações Sociais (8) Públicos e Contextos (7) Formação Pessoal e Cidadania (4) Arte e Cultura (2)	Públicos e Contextos (8) Formação Pessoal e Cidadania (7) Natureza da Intervenção (6)

Fonte: Dissertações e Projetos de Intervenção, MESIC (2017-2019).

Num segundo momento, analisou-se de que modo as palavras-chave são o espelho dos títulos ou especificam de um outro modo a informação contida no título. As categorias de análise, agora definidas, repetem quatro das anteriores, *Arte e Cultura*, *Natureza da Intervenção*, *Públicos e Contextos* e *Formação Pessoal e*



Cidadania. Contudo, emergem da análise duas novas categorias que reúnem um conjunto de palavras chave relativas aos *Âmbitos de Investigação* e *Finalidades da Intervenção* (Tabela 4).

A análise sistematizada na Tabela 4 evidencia o reforço da diversidade de temáticas da Educação Social nos *Âmbitos de Investigação* definidos, como: o “voluntariado”, o “escutismo”, a “educação não-formal”, as “práticas associativas” e as “metodologias participativas”. Estas temáticas fixadas nas palavras-chave, estão frequentemente associadas aos *Públicos* e *Contextos* sobre os quais ou a partir dos quais é desenvolvida a investigação: “crianças”, “jovens”, “famílias”, “técnicos/as superiores de educação social”, “centros de apoio familiar e aconselhamento parental” e “associações profissionais”.

Tabela 4 – As palavras-chave, nos projetos de investigação e de intervenção,

Âmbito	Projeto de Investigação (6)	Projeto de Intervenção (9)
Intervenção Comunitária (6)	Públicos e Contextos (2) Âmbitos de investigação (2)	Natureza da Intervenção (8) Arte e Cultura (6) Finalidades da Intervenção (4) Formação Pessoal e Cidadania (3)
Educação Social (9)	Âmbitos de investigação (10) Públicos e Contextos (7) Formação Pessoal e Cidadania (5)	Públicos e Contextos (5) Formação Pessoal e Cidadania (4) Natureza da intervenção (5) Finalidades da Intervenção (2)

Fonte: Dissertações e Projetos de Intervenção, MESIC (2017-2019).

Nos projetos de intervenção, a *Arte e Cultura*, volta a surgir como uma categoria significativa na Intervenção Comunitária. As palavras-chave que definem a *Natureza da Intervenção*, associam-se à “educação artística”, à “educação para a saúde”, à “educação entre pares”, às “tutorias” e às “metodologias participativas” ao “desenvolvimento comunitário”, à “intervenção comunitária” e à “intervenção social”. Ainda nos projetos de intervenção, as palavras-chave reforçam as *Finalidades da Intervenção*, como a promoção de “diálogos interculturais”, de “encontros



intergeracionais”, a dinamização de uma “biblioteca comunitária”, a “inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo” e ainda, a “prevenção de consumos”.

A *Formação Pessoal e Cidadania* é uma categoria transversal aos projetos de investigação e de intervenção, evidenciando as preocupações com a investigação (5/21) ou intervenção (7/30) situadas no “desenvolvimento de competências pessoais e sociais”, no “comportamento dos alunos” e nos contextos de “diversidade cultural”.

As problemáticas que orientam os projetos de investigação e de intervenção versam sobre temáticas diversas e emergentes da ES, destacando-se no campo da investigação os *Comportamentos Individuais e Coletivos* (2), as *Formas de Organização e Práticas de Instituições/Associações* (2), as *Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento de Competências* (2) e, no domínio da intervenção, o *Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais* (3), tal como ilustra a Tabela 5. No âmbito da intervenção comunitária destacam-se os projetos de intervenção que mobilizam as artes e a cultura para a intervenção na e com a comunidade (2) e garantia/promoção do acesso à cultura e desenvolvimento de competências sociais (2).

Metodologicamente, os projetos de intervenção desenvolvidos organizam-se segundo as três etapas que caracterizam a metodologia de projeto, diagnóstico, intervenção e avaliação (Guerra, 2002). Para cada uma destas etapas são mobilizados métodos e técnicas diversos de recolha de informação, que se podem repetir entre as diferentes etapas.

Tabela 5. As problemáticas dos projetos de investigação e de intervenção: categorias de análise.

Âmbito	Projeto de Investigação (6)	Projeto de Intervenção (9)
Intervenção Comunitária (6)	compreender representações sociais para intervir (1)	arte, cultura e desenvolvimento comunitário (2) práticas artísticas, acesso à cultura e desenvolvimento de competências pessoais e sociais (2)

(Continua)



(Continuação)

Âmbito	Projeto de Investigação (6)	Projeto de Intervenção (9)
Educação Social (9)	compreender comportamentos individuais e coletivos (2) caracterizar formas de organização e práticas de instituições/associações (2) caracterizar metodologias de intervenção para o desenvolvimento de competências (2)	educação entre pares e prevenção de consumos (1) desenvolvimento de competências pessoais e sociais (3) envelhecimento e práticas intergeracionais (1)

Fonte: Dissertações e Projetos de Intervenção, MESIC (2017- 2019).

Na tabela 6, evidencia-se a maior diversidade nas técnicas de recolha de informação mobilizadas nos projetos de intervenção, destacando-se entre as mais frequentemente utilizadas, a análise documental (7/9), a observação participante (7/9) e o inquérito por questionário (5/9).

Entre os métodos e técnicas de recolha de informação, mobilizados nos projetos de investigação, valoriza-se a análise documental (4/6) e os inquéritos por questionário (4/6). De um modo geral, para a análise da informação recolhida, são mobilizadas técnicas mistas, de análise quantitativa e qualitativa.

Tabela 6 – Métodos e técnicas de recolha de informação, nos projetos de investigação e de intervenção.

Projeto de Investigação (n=6)	Projeto de Intervenção (n=9)
análise documental (4)	análise documental (7)
questionários (4)	observação participante (7)
grupos focais (1)	questionários (5)
entrevistas (1)	entrevistas (3)
	observação direta (2)
	diário/notas de campo (2)
	grupos focais (2)
	registos de vídeo e fotográfico (1)
	testes sociométricos (1)

Fonte: Dissertações e Projetos de Intervenção, MESIC (2017-2019).



Um último aspeto, que merece atenção pela importância que assume na investigação e intervenção em contextos sociais e comunitários, reporta-se à forma como as questões éticas são tidas em conta nos projetos analisados. Dos quinze projetos objeto de análise identifica-se em cinco deles de forma explícita, no índice, um ponto ou subponto que se reporta à *Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*, da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) ou ao código deontológico dos/as Técnicos/as Superiores de Educação Social. Nos restantes projetos as questões éticas acompanham a apresentação e justificação dos procedimentos de recolha de informação, merecendo apenas algumas notas breves relativas ao consentimento informado e à garantia de anonimato dos/as participantes no estudo.

Notas Conclusivas

A premissa de partida que nos levou a escrever este artigo é a da que a análise da formação em educação social e intervenção comunitária tem um percurso, que levou no país à constituição de diferentes propostas de formação em diferentes temporalidades e espacialidades. A partir da relação entre a escala nacional e a local, analisámos o percurso da institucionalização progressiva da ES em Portugal, detendo-nos com maior profundidade no MESIC da ESELx. De seguida, analisámos a investigação que os/as estudantes do MESIC produziram no período entre 2017 e 2019.

A análise das propostas de formação de Educadores/as Sociais evidencia uma multiplicidade de modalidades de formação (Campos & Delgado, 2018), mas também uma dispersão das áreas disciplinares mobilizadas, sobretudo nos planos de estudo dos mestrados, com combinatórias diversas, associando a ES a outras dimensões de intervenção. O plano de estudos do MESIC oferece uma formação curricular que visa “proporcionar o acesso a conhecimentos especializados e instrumentos teóricos, metodológicos e éticos nos domínios da Educação Social e Intervenção Comunitária (ESIC)” numa perspetiva interdisciplinar que valoriza os atuais desafios para a ES, “com destaque para as problemáticas – Cidadania(s), Risco(s) e Diversidade(s); Cultura, Arte e Inclusão; Estratégias gerais de Intervenção Comunitária e em Educação Social; Políticas e Metodologias de intervenção para grupos específicos, como a Infância, a Juventude e a Velhice”. Neste plano, as UC de Laboratório de Métodos e Técnicas de Intervenção e de Cultura Arte e Inclusão, ancoradas em



metodologias diversas que valorizam o contacto com a comunidade, revelam potencialidades para dotar os/as estudantes de conhecimentos plurais e transdisciplinares. A UC de Cultura, Arte e Inclusão, ao reforçar positivamente os processos colaborativos artístico-culturais, tem potenciado percursos de aprendizagem mútua e a construção de conhecimento coletivo.

Os/as estudantes que procuram o curso têm percursos formativos diversos, aos quais se associam, em alguns casos, experiências profissionais plurais em campos da ES. Este perfil revela abertura e permeabilidade a temáticas plurais e emergentes em ESIC, reforçada pela natureza e diversidade de problemáticas dos projetos e/ou dissertações analisados. A maior frequência pela opção de realização de projetos de intervenção encontra justificação quer na formação anterior, mais orientada para a intervenção, e que agora se pretende aprofundar, quer nas experiências profissionais vividas ou em curso. E, ainda que este mestrado não integre o perfil de mestrado profissionalizante, é nas opções de percurso dos/as formandos/as que se evidencia a procura de uma profissionalização, competente para ampliar um saber fazer ancorado no quadro teórico e metodológico da ES, considerando ainda os diálogos entre campos e saberes. Aliás, as temáticas diversas, em que se situam os projetos desenvolvidos no âmbito da ESIC, confirmam a pertinência da perspetiva interdisciplinar na abordagem às problemáticas e desafios atuais para a ES, valorizadas no curso. A Arte e Cultura, surgem frequentemente na intervenção que se desenha com diferentes públicos e contextos, nas comunidades ou em espaços/grupos específicos destas, no sentido da construção de diálogos, de encontros intergeracionais, da inclusão de crianças e jovens ou da dinamização de espaços potenciadores de novas formas de participação e reforço da relação indivíduo/comunidade. Nos projetos de investigação, mobilizam-se as representações sociais para a pesquisa sobre temáticas diversas da ES, envolvendo públicos e contextos diversos, reforçando a emergência de uma investigação que melhor ajude a compreender os desafios da contemporaneidade no âmbito das Cidadania(s), Risco(s) e Diversidade(s).

Na escrita destas notas conclusivas, surge reforçada a problemática que acompanhou esta reflexão, a compreensão dos contributos de uma formação ancorada numa perspetiva interdisciplinar, capaz de dotar os/as estudantes de conhecimentos plurais, para aprofundar “competências e saberes em domínios atuais para a ESIC” estimula ao desenvolvimento de propostas de investigação e/ ou ação que se aliem aos desafios da contemporaneidade.



Referências Bibliográficas

- Adams, D., & Goldbar, A. (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- Azevedo, S., Correia, F., Machado, E., & Paiva, J. (2017). Educação social: caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas. Aproximações entre Portugal e o Brasil. *Saber & Educar*, 22, 62-70.
- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Barros, R., & Fragoso, A. (Eds.) (2018). *Investigação em educação social – prática e reflexão*. Faro: Universidade do Algarve.
- Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020). As narrativas dos educadores sociais: reflexão sobre dilemas éticos como prática (trans)formativa, *Laplage em Revista*, 6(3), 27-37.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory art and the politics of the spectatorship*. Verso: London.
- Bourriaud, N. (2007). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Campos, J. (2011). Profissionalização da ASC: (novos) elementos contribuintes para o reconhecimento e definição da profissão ao nível nacional e internacional. In Pereira, J. Dantas & L., M. Sousa (coords.) *As Fronteiras da Animação Sociocultural*, (pp 313-327). Chaves: Intervenção.
- Campos, J. (2015). Animadores Socioculturais e Animação Sociocultural: desafios e dilemas profissionais nas sociedades contemporâneas. In J. D. Pereira, M. S. Lopes, & M. Maciel, (coords), *O Animador Sociocultural no Século XXI - perfil, funções, âmbitos, metodologias, modelos de formação e projetos de intervenção* (pp. 125-132). Chaves: Intervenção.
- Campos, J., & Delgado, L. (2018). Profissionais do Trabalho Social em Portugal: formação inicial e avançada. In L. Cabrera (coord.), *Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación* (pp.107-12). València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Campos, J. (2019). Formação avançada em Animação Sociocultural no Ensino Superior em Portugal, In I. Filipe & B. Batista (coords), *Animação Sociocultural. Construindo o Futuro* (171-184). APDASC/Lousanense.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de*



- Investigação* (pp. 155-200). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canastra, F. (2011). A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências de Educação*, 24, 17-32.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2008). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Claramonte, J. (2012). *Arte de Contexto*. Arte Hoy, Editorial Nerea.
- Cleveland, W. (2002). *Mapping the Field: Arts-Based Community Development*. CAN Report.
- Decreto 44159, de 18 de janeiro de 1962. Diário do Governo, 1.ª série — N.º 13/1962.
- Delgado, L., & Campos, J. (2017). Sociologia e formação dos profissionais do Trabalho Social: reflexão em torno da experiência profissional em instituições do ensino superior politécnico. In *Portugal, território de territórios*. Atas do IX Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em http://www.aps.pt/ix_congresso/actas
- Despacho n.º 11561/2015, 15 de outubro. Diário da República, 2.ª série — N.º 202.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. M. (2007/08). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento, *Sociologia*, FLUP, XVII/XVIII, 177-223.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. 2.ª ed. Cascais: Principia.
- Helguera, P. (2011). Pablo Helguera. *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorje Pinto Books.
- Hespanha, P. (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As fragilidades das Instituições de Protecção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Felshin, N. (2001) “¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo”. En Blanco, P.; Carrillo, J.; Claramonte, J.; Expósito, M.: *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 73-94.
- Lacy, S. (ed.) (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Lopes, M. (2019). A animação sociocultural, a educação social e os desafios da contemporaneidade. *Laplage em Revista*, 5(2), 61-74.



- Nascimento, A. (2018). Associativismo profissional: concepções e práticas dos/as Técnicos/as Superiores de Educação Social (TSES). [Dissertação de mestrado, apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Nascimento, P., Tomás, C., & Campos, J. (2020). Concepções e práticas associativas de Técnicos/as Superiores de Educação Social. *Análise Associativa*, 7, 144-157.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit - Why Democracy Needs the Humanities*. Nj: Princeton University Press.
- Portaria n.º 19091/62, de 26 de março, Diário do Governo, 1.ª série — N.º 67.
- Portaria n.º 1017/81, de 25 de novembro. Diário da República, 1.ª série - N.º 272.
- Portaria n.º 943/89, de 21 de outubro. Diário da República, 1.ª série - N.º 243.
- Portaria n.º 495/99, de 12 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 160.
- Rodrigues, M.L (2012). *Profissões. Lições e Ensaios*. Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, M.L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Sarapicos, A., Samagaio, F., & Trevisan, G. (2013). Alguns Apontamentos em Torno do Perfil Profissional do Educador Social. *Revista praxis educare*, 1, 23-31.
- Timóteo, I. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos*, 2 (1), 11-26.