

A EDUCAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO

Fernanda Maria Monteiro Pinheiro

ISCTE_CIES - IUL

Fernanda_Pinheiro@iscte-iul.pt | ORCID 0000-0001-5718-2755

Resumo

A educação social surge na convergência de vários fatores associados ao desenvolvimento das sociedades. Contemporaneamente, a escola apresenta um conjunto de desafios, resultantes da democratização do ensino (cujo paradoxo reside no acesso universal mas, simultaneamente, na dificuldade em gerir pedagogicamente massas de alunos pela sua heterogeneidade social e cultural), as configurações das sociedades atuais (como adaptar-se às características da sociedade do conhecimento e das tecnologias, globalização e multiculturalismo) ou problemas que adquirem particular visibilidade nas sociedades (como situações de comportamentos de risco). Neste sentido, este estudo pretende refletir sobre o lugar do contexto escolar na formação de licenciatura em educação social em Portugal. Para tal, recorreremos à análise documental dos planos de estudo das ofertas formativas do 1º ciclo no ensino superior público e privado. De acordo com a análise apresentada todos os planos de estudos oferecem unidades curriculares sobre o contexto escolar, embora tenham neles pouca expressão. Estes resultados suscitam reflexão, considerando que podemos entender os conhecimentos e competências no domínio escolar enquanto conteúdos transversais na formação e, porventura, reforçados pelos estágios curriculares que constituem uma componente relevante em todos os currículos. Porém, também se torna pertinente questionar se esses planos curriculares - sem a menção explícita aos contextos de educação formal - focam a complexidade crescente e emergente dos problemas sociais experienciados na escola, de modo a que os futuros profissionais possuam os conhecimentos e competências para a interpretação, compreensão, análise crítica e intervenção, orientada para a inclusão social, igualdade e equidade de todos os estudantes.



Palavras-chave: Contexto escolar; Educação Social; Formação; Profissionalização.

Abstract

Social education arises from the convergence of several factors associated with the development of societies. At the same time, the school presents a set of challenges, resulting from the democratization of teaching (whose paradox lies in universal access but, simultaneously, in the difficulty of pedagogically managing masses of students due to their social and cultural heterogeneity), the configurations of current societies (how to adapt to the characteristics of the knowledge and technology society, globalization and multiculturalism) or problems that acquire particular visibility in societies (such as situations of risky behavior). In this sense, this study aims to reflect on the place of the school context in the training of a degree in social education in Portugal. To this end, we resort to documentary analysis of the study plans of the 1st cycle training offers in public and private higher education. The results obtained indicate that, in the majority of the cases, the school context does not configure a particularly explicit and visible content in the study plans. These results give rise to reflection, considering that we can understand knowledge and skills in the school domain as transversal contents in training and, perhaps, reinforced by curricular internships that constitute a relevant component in all curricula. However, it also becomes pertinent to question whether these curricular plans - without explicit mention of formal education contexts - focus on the growing and emerging complexity of social problems experienced at school, so that future professionals have the knowledge and skills for interpretation, understanding, critical analysis and intervention, oriented towards social inclusion, equality and equity of all students.

Keywords: School context; Social Education; Training; Professionalization.

A Expansão da Educação Social: Traços e Particularidades

A educação social é uma profissão relativamente recente em Portugal. Somente a partir de 1998 é que a profissão Educador Social consta do “Guia das Profissões”, do Instituto de Emprego e Formação Profissional (Azevedo, 2011). A sua origem associa-se à Industrialização e aos problemas daí derivados, como as questões de desigualdade social e um conjunto de mudanças sociais (Azevedo e Correia, 2013).



As mudanças constantes nas tecnologias e nas transformações ao nível da organização do mercado de trabalho, da organização empresarial, das formas de comunicação, do acesso à informação, das configurações e relações familiares, entre outras, requerem novas etapas de aprendizagem alternadas ou em simultâneo com o trabalho ao longo de toda a vida e a formação permanente (Enguita, 2001: 15-23). A sociedade atual caracteriza-se por uma economia global encontrando-se em permanente mudança pelo que a capacidade de adaptação através da constante procura e maximização de conhecimentos e competências revela-se essencial, de modo a potencializar a integração laboral, as condições da mesma e em termos mais gerais a inclusão social. De salientar que a capacidade que as sociedades e as economias têm de se adaptar à mudança depende, embora não exclusivamente, das competências que os indivíduos, as instituições sociais e os países possuem (Murray e outros, 2009). Como menciona Azevedo (2011) os avanços científicos possibilitam o desenvolvimento de meios de comunicação, mas são marcados por condicionalismos políticos e económicos geradores de profundas e inquantificáveis desigualdades sociais, financeiras e culturais que suscitam sérios desafios e dificuldades para se combaterem e colmatarem.

A Educação Social surge assim como resposta à agudização dos fenómenos de marginalização e exclusão social (Ramos, 2006), sendo estes os fundamentos para a sua expansão: os novos movimentos sociais; a reconfiguração do Estado e a mudança do conceito de educação. Como refere Petrus (1998) o desenvolvimento da Educação Social deve-se, substancialmente, à democratização das sociedades, à evolução dos estados de bem-estar social e ao aumento das populações em situação de exclusão.

Nesta perspetiva, pode afirmar-se que “a exigência dos sistemas de proteção social é, na verdade, o principal impulsionador da Educação Social enquanto ação psicossocial e educativa (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014, p.115). As novas políticas sociais objetivam promover a autonomia e o *empowerment*, demarcando-se das intervenções que se limitavam a apoiar os cidadãos com recursos materiais, mais tradicionais e assistencialistas (Azevedo e Correia, 2013).

No que concerne à educação, esta deixa de ser considerada como património exclusivo da escola e começa a ser entendida como um processo contínuo, de aprendizagem ao longo da vida, aproximando-se da dimensão social e assumindo novas funções, com a identificação e delimitação dos contextos de educação não-



formal e informal enquanto âmbitos essenciais do desenvolvimento humano e da construção da cidadania (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014). A aprendizagem é valorizada em si mesma, quaisquer que sejam as modalidades e os contextos em que surja. Afasta-se, portanto, de visões mais limitativas onde os processos desenvolvidos em instituições especializadas e os seus diplomas ou certificados nelas obtidas são mais considerados. Efetivamente, esta diferenciação entre aprendizagens tem a intenção de “alertar para a multiplicidade de espaços e processos relevantes quando se procura analisar (e promover) a aprendizagem ao longo da vida” (Ávila, 2008 p. 244).

A intervenção do Educador Social em contextos de educação não formal abarca pedagogicamente a diversidade e riqueza dos contextos sociais, através de experiências educativas inovadoras centradas em aprendizagens reais. Os conteúdos e objetivos a alcançar na intervenção nos territórios e grupos são múltiplos, atendendo às necessidades específicas e imediatas, privilegiando abordagens funcionais e de caráter menos abstrato, com raízes na cultura de origem e vida (Serapicos, 2006).

Serapicos (2006) refere que o “traço” marcante do Educador Social é a sua capacidade para saber encontrar e apoiar a percorrer caminhos promotores do bem-estar individual e societário. As suas particularidades, face a outras profissões, incluem a formação polivalente para intervir nas situações de carência através do caráter educativo, encaminhando para outros profissionais nos casos em que outras intervenções especializadas se revelem adequadas e / ou benéficas.

A Formação em Educação Social: Breve Trajetória Histórica

A investigação em ciências da educação surge em Portugal nas décadas de setenta e oitenta do século XX e a primeira licenciatura nessa área teve o seu início no ano letivo 1987/1988. Tal surgimento consolida uma tradição académica de aprofundamento de saberes em constante mudança, gerados pela convergência das ciências da educação e das ciências sociais e humanas, conciliando a educação e a intervenção que privilegia o reconhecimento das experiências pessoais. A mudança de paradigma no ensino conduziu inicialmente ao enfoque nos processos ligado ao ensino e à aprendizagem (Azevedo, 2011).

O desenvolvimento social exigiu por si só uma nova configuração das ciências da educação originando a educação social. A formação académica de Educação Social surge em Portugal no início da década de oitenta do século XX, como um curso



técnico-profissional com equiparação ao 12.º Ano numa Escola Profissional (Portaria n.º 1017/8, publicado no Diário da República n.º 272/1981, Série I de 1981-11-25). Na transição da década de oitenta para noventa multiplicam-se os cursos de Educação Social iniciados nas Escolas Superiores de Educação do Porto e Santarém com a duração de 3 anos e atribuição do título de Bacharelato. Estas formações tinham como desígnio a preparação formativa para o desenvolvimento de atividades recreativas para diversos tipos de população, crianças, adultos e idosos, baseando-se numa metodologia centrada na animação social, cultural e recreativa (Azevedo, 2011). A formação não habilitava para a decisão ou acompanhamento de casos, conceção e gestão de projetos nem para o desempenho de cargos de coordenação e/ou direção técnica (Correia, Azevedo e Delgado, 2019). Contudo, consistiu num marco para a sua evolução, dado que proporcionou a produção dos primeiros conhecimentos de intervenção social e contribuiu para uma melhor preparação científica e metodológica dos futuros profissionais (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014). Concomitantemente, a concretização dos estágios curriculares possibilitou a descoberta de novos campos de atuação profissional (Azevedo, 2011). A formação superior possibilitou aos futuros profissionais uma preparação mais aprofundada e integrada, que por intermédio dos estágios curriculares proporcionou a abertura de novos campos de atuação, a articulação entre teoria e prática e ao desenvolvimento de projetos concebidos localmente (Timóteo, 2015). “A educação social deixa de estar associada a uma perspetiva técnica e recreativa e passa a ser associada a uma perspetiva de intervenção social e pedagógica” (Timóteo, 2013, citado por Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014 p.116).

Um novo ciclo para a Educação Social ocorreu em 1996 através da homologação da primeira licenciatura, sendo que as Instituições de Ensino Superior Públicas e Institutos Privados que anteriormente ofereciam o bacharelato procederam ao desenho das licenciaturas e licenciaturas bietápicas. No ano letivo 2006-2007 teve lugar a adaptação ao processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), o que permitiu homogeneizar a denominação do curso em cada região do país (Porto, Santarém e Algarve) e harmonização dos planos de estudos. Seguindo as orientações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março), desde então, a formação no ensino superior em educação social passou a ser organizada em dois ciclos: o primeiro consiste em 6 semestres (180 créditos) para obter o grau de licenciatura e o segundo organiza-se em 4 semestres (120 créditos) para a obtenção do grau de mestre (Leitão, 2015). Mas,



para além de todas estas reformas e mudanças na organização e estruturação da formação, um problema que persiste ao longo dos anos e que se estende a todo o Ensino Superior português, é a enorme dispersão da oferta formativa que existe (Viana -Orta, Camacho e Sánchez, 2019).

Em suma, com o tratado de Bolonha obteve-se uma base que possibilitou uma unificação profissional originando o reconhecimento da profissão “e uma melhor definição do campo de competências dentro da ação social e das ciências da educação” (Azevedo, 2011, p.58). Tendo em conta a complexidade da profissão, esta deve resultar de uma pluralidade de saberes proporcionando “uma formação académica potenciadora de uma perceção globalizante (...) uma abordagem abrangente do ponto de vista disciplinar, como é o saber pedagógico, pode ajudar a conferir sentido e operacionalidade a uma realidade heterogénea e em permanente mutação” (Carvalho e Baptista, 2004, p.4).

A Escola como Campo de Atuação do Educador Social

Contemporaneamente, a escola detém um papel crucial e estrutural das sociedades e o sucesso escolar evidencia-se como uma preocupação e ambição efetiva. Não obstante, a escola apresenta um conjunto de desafios, resultantes da democratização do ensino.

Nas sociedades desenvolvidas, a conquista social da escolaridade obrigatória para toda a população infantil e juvenil fez com que a escola acolha, insira e atenda adequadamente uma grande diversidade de alunos. Uma parte harmonizou-se facilmente com as diretrizes culturais vigentes na instituição escolar, outras nem tanto (Parcerisa Aran, 2008). “A cultura escolar tem sido tipificada como uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média (...) correspondendo à cultura socialmente dominante”. Isto é, a relação instituída entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais difere substancialmente, dado que, para uns é uma relação de continuidade enquanto para outros é de descontinuidade ou até mesmo de choque cultural, de aculturação ou violência simbólica, utilizando expressões de Bourdieu e outros autores (Silva, 2013, p.75).

A escola tornou-se na instituição potencialmente mais influente na formação da cidadania de um país, mas este potencial representa um novo desafio para a instituição escolar, que vai desde acolher um segmento eleito da sociedade até ter de responder às necessidades e às novas situações criadas pela escolaridade



obrigatória. A instituição escolar enfrenta, portanto, um duplo desafio: adaptar-se às características da sociedade do conhecimento e das tecnologias, globalização e multiculturalismo e responder adequadamente a uma diversidade cada vez maior de alunos. Isso não é fácil e, em todo o caso, requer um processo de aprendizagem por parte da própria rede de ensino (Parcerisa Aran, 2008). Em síntese, a democratização do ensino proporcionou, por um lado o acesso dos mais desfavorecidos aos diferentes níveis de ensino, reduzindo assim a distância social no acesso, porém, por outro, originou novas diferenciações que ocasionaram “um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino” (Seabra, 2010: 38). A dificuldade encontra-se em “gerir pedagogicamente massas de alunos marcados pela heterogeneidade social e cultural” (Sebastião e Correia, 2007: 109), devido à multiplicidade de referências culturais, universos cognitivos, ritmos de aprendizagem e motivações em consonância com os modelos pedagógicos ainda vigentes que assentam na igualdade formal. Parcerisa Aran (2008) afirma que a presença de educadores sociais nas escolas tenta ser uma primeira resposta.

O processo - lento, mas cada vez mais extenso - de entrada de educadores sociais em escolas é, portanto, um exemplo do dinamismo da educação social e de como estão a surgir novos âmbitos de intervenção para estes profissionais. A presença do educador social surge como resposta a um problema vivido pela escola, que por vezes não consegue, por si mesma, gerir as dificuldades de convivência que nela ocorrem e, no melhor dos casos, encontra limites normativos e conceituais ao tentar estender a sua ação para além do ambiente escolar (Parcerisa Aran, 2008).

O educador social, como qualquer outro agente social, deverá ter em consideração este novo cenário da sociedade, em permanente mudança, complexa e interdependente, onde os diferentes agentes educativos são chamados a cumprir as funções que a sociedade exige (Sáez, 2019). Quando se questiona a necessidade da presença de educadores sociais no sistema escolar, a resposta é porque favorece e está comprometida com a inclusão social, académica e cultural, além de promover a educação para cidadãos democráticos que sustentem a convivência e as relações positivas entre os seus pares, desenvolvem valores e promovem atitudes saudáveis. Se se entender a escola assim, esta torna-se num lugar de encontro entre professores e educadores sociais (Sáez, 2019).

Mediante a definição de Educação Social, chegaremos ao enquadramento da figura profissional no contexto escolar. A definição assumida pelo Conselho Geral das



Faculdades de Educadores e Educadores Sociais estabelece que a Educação Social é um direito de cidadania que se especifica no reconhecimento de uma profissão de natureza pedagógica, gerando contextos educativos e ações de mediação e formação, que são abrangidas na competência profissional do educador e do educador social, possibilitando a incorporação do sujeito da educação à diversidade das redes sociais e de promoção cultural e social (Santulària, e Santos, 2018). A intervenção socioeducativa que se implementa nas escolas centra-se na formação de competências pessoais, educacionais e sociais que permitam aos alunos mais oportunidades de inclusão social. Simultaneamente, o compromisso com os alunos que carecem de uma intervenção socioeducativa personalizada e específica. O educador social é um profissional dotado de um conjunto de competências para o desempenho de funções que colocam a pessoa no centro da sua ação socioeducativa, em sintonia com o seu mundo emocional, as suas potencialidades, os seus interesses, suas necessidades e suas expectativas (Sáez, 2019).

A educação social tem um espaço pedagógico e social no ambiente escolar canalizado através de funções, linhas de intervenção socioeducativa, objetivos e atividades a desenvolver que vão ao encontro das necessidades da comunidade educativa. As competências que um educador social pode desenvolver estão ligadas a estas linhas de intervenção, embora seja necessário indicar que cada uma das escolas promove e desenvolve aquelas baseadas na identificação das necessidades da sua realidade escolar e da sua organização interna (Sáez, 2019). Assim, a educação social em contexto escolar, apresenta como objetivo promover a inclusão escolar e social dos/as aluno/as e das famílias, contribuir para a diminuição do absentismo, abandono e insucesso escolar e promover um clima de convivência saudável na escola e com a escola. Tendo como premissa que a heterogeneidade social e cultural aos alunos influencia o rendimento escolar e o seu comportamento, o educador social deve pautar-se por uma intervenção multifacetada, de forma a responder às várias dimensões dos alunos.

A inserção de técnicos especializados na área da Educação Social nas escolas, pressupõe igualmente uma perspetiva colaborativa entre os profissionais da educação e educação social, no sentido de se tratar de uma oportunidade para a escola se adequar melhor às novas realidades sociais. É fundamental a existência de uma relação com um enfoque global e colaborativo entre estes profissionais para que seja proporcionado o estabelecimento de pontes entre a cultura escolar e os recursos culturais do território e da comunidade onde está inserida a escola, promovendo assim

uma escola aberta ao exterior, favorecedora da inclusão dos alunos em vez da sua segregação (Parcerisa Aran, 2008). Nesta perspetiva percebe-se também, no terreno, de onde provêm os alunos e que respostas estes necessitam que a escola lhes dê (Viegas, 2015). Santulària, e Santos (2018) afirmam que a Educação Social é uma profissão necessária na escola.

Em suma, a Educação Social assume-se como uma opção educacional flexível, aberta, respeitosa, tolerante e estrategicamente pessoal, seguindo regras distintas das definidas pelos currículos escolares, aprofundando a sua intervenção a partir do acompanhamento. Por isso, o carácter essencialmente pedagógico da Educação Social é um dos aspetos mais significativos da sua contribuição para o contexto escolar. Sem dúvida, a Educação Social proporciona à escola uma nova forma de fazer e desenvolver, aliada a uma metodologia e sensibilidade para interpretar e compreender os desafios desta (Carbonell, 2013).

O Lugar da Escola na Formação em Educação Social

O educador social deve adquirir competências para exercer a sua atividade profissional numa perspetiva inclusiva e promover o desenvolvimento de atividades de dinamização, utilizando estratégias mobilizadoras do quadro sociocultural da comunidade e do indivíduo. De uma forma integrada, deve utilizar os saberes transversais e multidisciplinares adequados às necessidades do indivíduo/instituição/comunidade e demonstrar capacidade de integração numa dinâmica de trabalho social em rede. Como se sabe, intervém em contextos sociais diversificados tornando-se indispensável conceber a elaboração, implementação e avaliação de projetos da e na instituição, de divulgar experiências e boas práticas na comunidade, assim como avaliar o seu desenvolvimento profissional. A formação académica em Educação Social capacita para um trabalho social em rede, integrador, globalizante e eclético (Mateus, 2012).

É fundamental que o Educador Social, como agente ativo na inovação e investigação socioeducativa, não descure o seu desenvolvimento profissional, comprometendo-se com uma formação contínua promotora da autoformação e atualização científica e metodológica. Torna-se elementar o não alheamento da realidade que o envolve, da qual é parte integrante, observador, objeto observado, sujeito ativo, influenciado, dependente e interativo, numa simbiose tão multifacetada quanto real. Consequentemente deve estar preparado para adquirir novas



competências que auxiliem a sua atuação em áreas socialmente desfavorecidas caracterizadas pelo constante crescimento e transformação, como por exemplo: a marginalização; delinquência; toxicodependência; desagregação dos laços familiares; conflitos com a escola; comunidades de imigrantes (Mateus, 2012).

A multiplicidade de campos de atuação do educador social e o desenvolvimento de uma profissionalização integral justificam a necessidade de uma formação inicial ampla e sólida e da formação contínua e permanente. Entendemos que esta formação e esta análise de competências devem atender a todas e cada uma das diferentes áreas de atuação da educação social. (Fernández-Henarejos e Prados, 2014).

Neste sentido, reconhecendo que são múltiplos os âmbitos de intervenção socioeducativa do Educador Social, este estudo pretende mostrar, a partir da análise dos planos de estudo, de todas as unidades orgânicas Portuguesas que lecionam a licenciatura em Educação Social, o lugar do contexto escolar na formação de licenciatura em Educação Social em Portugal.

Os Planos de Estudo da Licenciatura em Educação Social: Uma análise no Contexto Português

Para a pesquisa foram contempladas todas as escolas do Ensino superior privado e público, tanto universitário como politécnico, tendo como critério de seleção as Licenciaturas cuja designação é Educação Social. Porém, ressalva-se que existem outras licenciaturas denominadas por Educação Social, mas que são complementadas por outras áreas (eg: Educação Social Gerontológica) e as quais não estão incluídas neste estudo. Assim sendo, foram integradas nesta análise treze ofertas. Adicionalmente, de salientar que a presente análise é baseada nas ofertas, recorrendo-se à consulta dos sítios da *internet* das respetivas instituições de ensino e dos conteúdos disponíveis nos mesmos.

Num primeiro momento, importou analisar-se a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, as unidades orgânicas e a área científica principal seriam as mesmas para todas as Licenciaturas em Educação Social, cujos resultados se apresentam na tabela seguinte:

Tabela 1 – Área Científicas da Licenciatura em educação Social. Fonte: DGES¹, DGEEC² e A3ES³.

Subsistema	Nome do Estabelecimento	Unidades Orgânicas	Área CNAEF ¹	Área Científica			
				Principal	ECTS Obrigatórios	Secundária	ECTS Obrigatórios
Ensino Superior Privado - Universitário	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Departamento de Psicologia e Educação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	75	TSO ¹	67
	Instituto De Estudos Superiores De Fafe, Lda	Escola Superior de Educação de Fafe	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	148	Psicologia CSC ²	16 5
Ensino Superior Privado - Politécnico	Província Portuguesa Do Instituto Das Irmãs De Santa Doroteia	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	72	CSC EAMH ³ Humanidades	29 19 19
	Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	97	CS ⁴ TSA ⁵	37 33
	Pedago - Sociedade De Empreendimentos Pedagógicos, Lda.	Instituto Superior de Ciências Educativas	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	70	CSC TSO	54 38
	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	93	CSC	78
	Instituto Politécnico de Bragança	Escola Superior de Educação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	102	CS Psicologia	33 33
Ensino Superior Público - Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	98	CSC TSO	58 4
	Instituto Politécnico de Portalegre	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	122	CSC	42
	Instituto Politécnico de Santarém	Escola Superior de Educação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	86	CSC Sociologia Psicologia	45 17 16
	Instituto Politécnico de Viseu	Escola Superior de Educação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	111	CSC	52
	Instituto Politécnico do Porto	Escola Superior de Educação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	99	CSC TSO	53 28
	Universidade do Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação	Trabalho Social e Orientação	Ciências da Educação	85	MC ⁶ Psicologia	15 15

Na sequência da análise da tabela acima, verifica-se a uniformização relativamente à Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF) na Licenciatura em Educação Social. Segundos os dados do Sistema de

¹ Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

² Trabalho Social e Orientação

³ Ciências Sociais e do Comportamento

⁴ Educação Artística e Motricidade Humana

⁵ Ciências Sociais

⁶ Trabalho Social e Acompanhamento

⁷ Metodologias Científicas



Metainformação – Instituto Nacional de Estatística⁴, a Educação Social situa-se na Família da Educação, no Nível 3 – Área de educação e formação, na Categoria 762 - Trabalho social e orientação. Esta categoria expõe a seguinte nota:

Os programas de formação em trabalho social e orientação dizem respeito ao estudo das necessidades dos indivíduos e de certos grupos da população no que se refere à protecção e assistência social, informação e orientação profissional e aos meios apropriados para responder àquelas necessidades. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações: Aconselhamento e orientação profissional; Aconselhamento familiar e matrimonial; Apoio a alcoólicos e a toxicodependentes; Apoio social; Maus tratos; Política social; Serviço social; Teoria social aplicada; Trabalho social.

Concomitantemente, no que diz respeito à área científica principal confirma-se que existe uma padronização situando-se nas Ciências da educação. De frisar ainda que a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) contribuiu para esta uniformização considerando que o contexto de trabalho dos Educadores Sociais ocorre no domínio Social, contudo a sua atuação caracteriza-se pelo cariz socioeducativo, logo ancorado às Ciências da Educação.

Neste sentido, e ainda no que diz respeito à Classificação da área principal do ciclo de estudos, se atendermos ao número de créditos (ECTS⁵) obrigatórios que as escolas em estudo atribuem à mesma, verificamos que estes refletem, ainda assim, a existência de uma heterogeneidade considerável. Constata-se assim que, dos 180 créditos ECTS necessários para a conclusão da licenciatura, o valor máximo é atribuído pela Escola Superior de Educação de Fafe que contempla 148 ECTS para a área científica principal – Ciências da Educação - enquanto no sentido inverso (valor mínimo) encontra-se o Instituto Superior de Ciências Educativas que integra apenas 70 ECTS.

Em relação às áreas secundárias, confirma-se igualmente alguma disparidade, porém denota-se que maioritariamente as escolas contemplam unidades curriculares na área das Ciências Sociais e do Comportamento.

⁴ Retirado de <http://smi.ine.pt>

⁵ European Credit Transfer System



Constata-se ainda, que a Licenciatura em Educação Social é lecionada essencialmente em Institutos politécnicos tanto no ensino superior público (n=7) como no Privado (n=5) à exceção de uma oferta formativa no Ensino Superior Privado – Universitário (n=1). No que diz respeito às unidades orgânicas, as LES são maioritariamente lecionadas em Escolas Superiores de Educação (n=9), sucedendo-se o Instituto Superior de Ciências Educativas (n=2), Escola Superior de Educação e Comunicação (n=1) e o Departamento de Psicologia e Educação (n=1) na Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Numa primeira fase, considerou-se pertinente conhecer os planos de estudos das instituições de ensino superior contempladas neste estudo, de forma a perceber a existência ou não de heterogeneidade nos mesmos. Desta análise, verificou-se que unidades curriculares nas áreas da Psicologia, Sociologia e Pedagogia social estão presentes de forma homogénea, da mesma forma que todos os planos incluem unidades curriculares na área da infância, juventude, adulto e idoso, bem como a vertente prática (Estágios). Neste sentido, verificou-se que os planos curriculares são de uma forma geral idênticos. No entanto, salienta-se uma singularidade, sequência da tradição da instituição de ensino, a unidade curricular “Mundividência Cristã” na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Foi igualmente tid em consideração a necessidade de analisar os conteúdos programáticos no sentido de poder concluir se, apesar de denominações distintas, as unidades curriculares eram semelhantes.

Seguidamente, a partir da análise dos planos de estudo da Licenciatura em Educação Social, procuramos identificar quais as unidades curriculares que contemplam temas relacionados com o contexto escolar. Para a sua concretização optou-se pela pesquisa das palavras-chave: escola, contexto escolar, contexto educativo, sociologia da educação. Deste modo, pudemos assim constatar que, a grande maioria dos planos de estudos das licenciaturas em Educação Social integra uma unidade curricular de Sociologia da Educação (n=12), ainda que se verifique a diversidade no número de créditos que a mesma contempla, variando entre 3 e 6 ECTS. Apurámos ainda que são poucas as unidades curriculares que têm referência explícita aos termos “escola”, “contexto escolar” e “contexto educativo”, à exceção da unidade curricular “Escola, Família e Sociedade” com 6 ECTS na Escola Superior de Educação de Fafe. Todavia, salienta-se a existência de uma unidade curricular de



Intervenção Socioeducativa em Contextos Escolares, com 6 ECTS, na Escola Superior de Educação do Porto, com a especificidade na área de atuação em estudo.

Nesta continuidade, pesquisamos igualmente através dos planos de estudo, os objetivos de aprendizagem, assim como os conteúdos programáticos, no sentido de compreender se existiam unidades curriculares que, embora não tenham na sua denominação palavras relacionadas com o contexto escolar, tenham nos seus conteúdos uma abordagem sobre este contexto. De referir primeiramente que, apesar dos planos de estudos poderem ser visualizados em todas as Instituições de ensino, apenas algumas permitem o acesso aos conteúdos programáticos. Ainda assim, pudemos verificar que em algumas Instituições de ensino existem unidades curriculares que remetem para o contexto escolar, como por exemplo “Educação especial e inclusiva” e “Sociologia e Políticas da Educação” na Escola Superior de Educação de Viseu, ou “Sociologia da Educação” em que um dos objetivos de aprendizagem trata de “Discutir o papel do educador social na mediação escolar” na Escola Superior de Educação de Paula *Frassinetti*.

Prosseguindo na mesma linha, com base na análise das saídas profissionais, pretendemos conhecer quais as IES que mencionam a escola como tal. Apuramos que, das treze instituições de ensino que integram o estudo, três não dispõem esta informação no sítio da *internet*, quatro indicam as escolas como saída profissional, uma outra refere “Gabinetes de apoio social e escolar” e “Territórios TEIP”, outra “Projetos em escolas” e Intervenção em contexto escolar” e ainda uma referencia “Mediação e dinamização de projetos socioeducativos em contexto escolar (Agrupamentos Escolares)”, fixando-se então sete referências.

Considerações Finais

Tal como no estudo elaborado por Conde e González (2018), relativamente ao lugar da escola nos planos curriculares de 1º ciclo em educação social, também concluímos que os resultados não são completamente unânimes e passíveis de generalizações. Portanto, parece ser evidente que a formação abrange um conjunto de conteúdos necessários para a intervenção em diversos campos e domínios da prática profissional, explicitando diversas questões específicas, como por exemplo a interculturalidade.

Na Licenciatura em Educação Social existe uma uniformização, tanto no que concerne à Área de educação e formação da Classificação Nacional das Áreas de

Educação e Formação (CNAEF) fixando-se na Família da Educação, no Nível 3 – Área de educação e formação, na Categoria 762 - Trabalho social e orientação como no que respeita à área científica principal, situando-se na categoria 142 - Ciências da educação. Para esta homogeneização contribuiu a A3ES considerando que o contexto de trabalho dos Educadores Sociais é no domínio Social e a sua atuação é de cariz socioeducativa. A Educação Social é vista como uma profissão de carácter pedagógico, não obstante a prática letiva encontrar-se excluída desta área.

Verificou-se, também, que a Licenciatura em Educação Social é lecionada essencialmente em Institutos Politécnicos tanto no ensino superior público como no Privado e em Escolas Superiores de Educação.

No que se refere aos planos de estudos das Instituições de Ensino Superior contempladas neste estudo, foi verificado, no geral, uma relativa homogeneidade das unidades curriculares, nomeadamente nas áreas da Psicologia, Sociologia e Pedagogia social, bem como na área da infância, juventude, adulto e idoso. De salientar que, apesar de em alguns casos serem atribuídas denominações distintas às unidades curriculares, após análise dos conteúdos programáticos, conclui-se que estas são semelhantes. Contudo, destaca-se a existência de singularidades, em sequência da tradição da instituição de ensino.

Ao nível do contexto escolar, mais especificamente, assinala-se a inclusão da unidade curricular “Sociologia da Educação”, na maioria dos planos de estudos que configura à *priori* uma unidade curricular essencial para a análise da instituição escolar e das problemáticas no domínio educativo.

No estudo realizado por Conde e González (2018), foi verificada a ausência de unidades curriculares direccionadas para a intervenção escolar - na maioria dos casos - numa formação caracterizada pela polivalência resultante da diversidade de campos profissionais nos quais os profissionais atuam, deixa por responder se efetivamente existe um direccionamento que corresponde às singularidades que despontam no contexto escolar. À semelhança deste estudo, foi também aferida a existência de unidades curriculares direccionadas para a intervenção escolar apenas numa minoria dos planos de estudos em análise.

Ademais, e conforme avançado pelos mesmos autores, torna-se necessário problematizar se o facto de os profissionais não possuírem conhecimento específico e sólido sobre o contexto escolar, nomeadamente nas suas estruturas, dinâmicas organizativas e de implementação, configura um obstáculo na relação entre a teoria-



prática quando integram as equipas de intervenção no domínio escolar (Conde e González, 2018). Esta situação parece-nos ainda mais relevante se tivermos em consideração os desafios da intervenção na escola que requerem conhecimentos e competências mais amplas e também específicas, de modo a promover uma escola inclusiva.

Por outro lado, não podemos deixar de assinalar que a integração dos estágios curriculares na formação, incluído em todos os planos de estudos analisados, oferece a possibilidade de intervenção no âmbito educativo, podendo representar um importante contributo para o desenvolvimento de competências dos futuros educadores sociais nesse contexto.

Salienta-se que nem todas as Instituições de Ensino Superior consideram a “Escola” como uma possível saída profissional, estando a mesma indicada, ainda que de em alguns casos de forma indireta, em sete de dez (sendo que três não têm esta informação disponibilizada no sítio da *internet*).

Para finalizar, este estudo apresenta uma reflexão, com limitações na pesquisa resultantes da técnica de análise documental, através dos sítios da *internet*, utilizada para a recolha de dados. Por conseguinte, julga-se que será necessário um aprofundamento sobre este tema bem como a exploração de outras abordagens, designadamente a integração e experiências de estágio no contexto escolar e a auscultação da perspetiva dos estudantes e profissionais sobre o processo de aquisição de conhecimentos e competências no domínio escolar.

Sublinhe-se, de igual modo, que existem unidades curriculares que embora não contenham na sua designação nenhum termo relacionado com o contexto escolar, os seus conteúdos programáticos permitem inferir que incluem a abordagem deste contexto.

Por fim, de denotar que no presente ano letivo 2020/2021 duas Instituições do Ensino Superior Privado, nomeadamente Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro e Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, iniciaram o curso de “Educação Social” revelando, por um lado, provavelmente, existência de procura desta licenciatura e por outro do reconhecimento, necessidade, pertinência, importância e impacto da profissão na sociedade contemporânea.



Referências Bibliográficas

- Avila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos*. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento, Lisboa: Celta Editora.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social*. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social. Porto: Fronteira do Caos.
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*, (17).
- Carbonell, M. (2013). La Aportación de los Educadores y Educadoras sociales a la Escuela: Nuevas Competencias, Nuevas Posibilidades. *Revista de Educación Social*, (16), 1-11.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social*. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora
- Conde & González (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (76), 209-228.
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos Desafios para a Identidade Profissional. *Interfaces Científicas – Educação*, 3(1), 113-124.
- Correia, F., Azevedo, S. & Delgado, P. (2019). A profissionalização da Educação Social em Portugal: uma análise comparativa das representações da profissionalidade dos finalistas e diplomados. *Sensos-e*, (3), 39-50
- Enguita, M. (2009). *Educar en tempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata (ed. orig. 2001).
- Fernández-Henarejos, Tolino, A. & Prados, M. (2014). El educador social en Europa. Una mirada a las competencias del Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Social*, (19), 1- 19.
- Gruber, R. (2005). A propósito de la Educación Social y la Escuela. Educación social: *Revista de intervención socioeducativa*, (30), 14-18.
- Leitão, A. (2015). A Educação Social em Portugal: o início de um percurso. *Praxis Educare*, (1), 19-22
- Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: revista de educação*, 4(1), 60-71.
- Murray, T. Scott & outros (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma Análise*, Lisboa, GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da



- Educação). Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf>
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27.
- Petrus, A. (Coord.) (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Prados, M. Ángeles Hernández Prados e Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el practicum de educación social de la universidad de Murcia. *Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Ramos, E. (2006). A formação dos educadores especializados em âmbito penitenciário na perspectiva da Pedagogia Social. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 129-152. Braga: CIEd
- Sáez, L. (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 15-38.
- Santulària, P. & Santos, A. (2018). Educación Social e Escola: Realidades Polo Mundo Adiante in Cid, X., Riveiro, S., Carrera, M., Castro, M., Rodríguez, J., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P. e Candia, F. (Coord.). *Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)*. Ourense: CEESG/NEG.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade*. O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal in Viegas, J., Carreiras, H. & Malamud, A. (orgs). *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu, vol. I)*. Lisboa: CIES-ISCTE e Celta Editora.
- Serapicos, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*, (3), 7-15. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, P. (2013). Escolas, Famílias e desigualdades sociais. Algumas notas. In Diogo, Ana Matias e Fernando Diogo (orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo*. Percursos, Transições e Contextos. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Timóteo, I. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, (1), 12-18.
- Viana-Orta, C. & Sánchez (2019), La titulación de educación social en Portugal en



centros públicos: una revisión comparada. *Revista de Educación Social*, (28).
Viegas, I. (2015). A Educação Social em Contexto Escolar: Contributos para a Definição das Áreas de Intervenção e para o Perfil do Educador Social nas Escolas. *Praxis Educare* (2) 7-11.