

OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE EM EDUCAÇÃO SOCIAL: CONVICÇÕES, APELOS E DESASSOSSEGOS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Leonor Teixeira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
leonor.teixeira@ese.ipsantarem.pt | ORCID 0000-0003-2509-2151

Resumo

Este artigo constitui uma oportunidade para partilhar olhares sobre a formação e a profissionalidade em Educação Social no contexto particular do Ensino Superior Politécnico, a partir da nossa experiência na Escola Superior de Educação de Santarém (ESE/IPSantarém). Propomo-nos revisitar circunstâncias, fundamentos e quadros teóricos e metodológicos que têm acompanhado o desenvolvimento da Educação Social, para questionar reconfigurações e desafios nos universos da formação e da prática profissional. Tomando como referencial a Pedagogia Social e a coexistência interdisciplinar entre as ciências da educação e as ciências sociais e humanas, a partir de uma análise qualitativa e exploratória que reconstitui o percurso na ESE/IPSantarém, sistematizam-se e discutem-se opções nos planos curricular, pedagógico, investigativo e de integração nos contextos profissionais. Para tal, considerámos recursos empíricos diversos, particularmente de cariz avaliativo e institucional sobre o curso. Procura-se enunciar uma abordagem simultaneamente formativa/investigativa, interdisciplinar, e teórico-prática aos processos de aprendizagem, como adequada à formação e prática profissional do Educador Social, e à construção de uma matriz de formação profissionalizante. Mobilizam-se as oportunidades e constrangimentos dessa experiência formativa para a operacionalização de propostas de supervisão e de prática pedagógica. Os resultados da análise desta prática apontam para o modo como os processos formativos e as opções pedagógicas, potenciam o desenvolvimento com os estudantes de uma perspetiva crítica e reflexiva sobre a formação e sobre a construção da prática profissional do educador social. Concluímos, indiciando pistas sobre *apelos* e *oportunidades* que os *olhares* que partilhámos nos evidenciam sobre *aprender, ser e*



fazer em Educação Social.

Palavras-chave: Educação Social; Formação; Prática profissional; Ensino Superior Politécnico.

Abstract

This article is an opportunity to share views on Social Education training and professionalism in the particular context of Higher Polytechnic Education, based on our experience at the Higher School of Education of Santarém. We propose to revisit circumstances, foundations and theoretical and methodological frameworks that have accompanied Social Education development, to question reconfigurations and challenges in the worlds of training and professional practice. Taking Social Pedagogy and the interdisciplinary coexistence between educational sciences and social and human sciences as a reference, from a qualitative and exploratory analysis that reconstructs the pathway at the Higher School of Education of Santarém, options are systematized and discussed in the curricular, pedagogical, investigative and integration in professional contexts plans. To this end, we considered diverse empirical resources, particularly of an evaluative and institutional nature about the course. It seeks to enunciate an approach of a simultaneously formative / investigative, interdisciplinary, and theoretical-practical to the learning processes, as appropriate to Social Educator's training and professional practice, and to the construction of a professional training matrix. The opportunities and constraints of this training experience are mobilized for the operationalization of supervision and pedagogical practice proposals. The results of this practice analysis point to the way in which training processes and pedagogical options enhance the development with students of a critical and reflective perspective on training and on the construction of the social educator's professional practice. We conclude, indicating clues about *appeals and opportunities* that the views we share show us about *learning, being and doing in Social Education*.

Keywords: Social Education; Training; Professional practice; Higher Polytechnic Education.

Introdução

A história do desenvolvimento da formação e da profissionalidade em Educação



Social tem sido, em boa medida, construída a partir de pressupostos, concepções, experiências, vivências e sentidos, que na nossa perspetiva se vão reconfigurando dialogicamente entre ambos os universos, da formação e da prática profissional. É a partir desse ponto de vista que nos colocamos neste artigo, para partilhar, refletir e problematizar, conforme o mote que o título do artigo propõe, *convicções, apelos e desassossegos* com que nos temos confrontado num percurso de cerca de 27 anos na ESE/IPSantarém, movimentando-nos entre um e outro contexto¹. Nesse percurso, de facto, vamo-nos apercebendo como a participação, interação e testemunho, em comunidades e contextos mais académicos de cariz formativo ou técnico-científicos; mais profissionais, comunitários ou interventivos; ou ainda, mais institucionais e simbólicos, nos tem permitido reencontrar muitos dos mesmos anseios e desafios.

A problematização dos pressupostos estruturantes de um fio condutor de propostas para a formação e intervenção em Educação Social situa-nos, num sentido mais amplo, num quadro científico construído a partir da Pedagogia Social e da interdisciplinaridade entre as ciências da educação e as ciências sociais e humanas. Em primeiro lugar, integramos a perspetiva que, desde Petrus (1997), nos indica que a Educação Social se define sempre em função dos contextos e circunstâncias históricas, sociais e educativas em que opera, e que por isso se reconstrói à escala global, local e particular. Por outro lado, revisitamos fundamentos e desafios da Educação Social, para destacar como nos interpelam a continuamente repensar e projetar as concepções, os valores e as práticas estruturantes da vocação a que, ontem e hoje, a Educação Social e o exercício do papel do profissional são chamados. Por fim, partimos também do princípio de que compreender o diálogo entre formação e profissionalidade, implica discernir o papel e a missão que a formação no Ensino Superior Politécnico pode assumir na(s) transição(ões) entre um e outro universo no campo da Educação Social. Para uma abordagem qualitativa, percorremos do ponto de vista metodológico uma etapa exploratória e reflexiva² sobre o contexto e o processo de desenvolvimento da licenciatura em Educação Social na ESE/IPSantarém, recorrendo à análise de recursos empíricos disponíveis ou que temos vindo a construir na prática pedagógica, formativa

¹ Gostaríamos de salientar que este tem sido um percurso permanentemente (re)construído e discutido num trabalho colaborativo e interdisciplinar com a equipa docente responsável pela formação profissionalizante na Licenciatura de Educação da ESE/IPSantarém, e no seio da qual se têm vindo a identificar preocupações, sistematizar pressupostos teórico-metodológicos, ou desenhar propostas formativas e investigativas, que integramos nesta reflexão.

² Integramos na nossa reflexão contributos que temos vindo a apresentar em momentos anteriores em diferentes formatos e espaços de partilha ou debate, formativos, técnicos, científicos e institucionais, ou ainda de associativismo profissional dos educadores sociais.



e avaliativa³. A análise desenvolvida procura focar eixos principais: o desenvolvimento curricular da formação, a dinamização de contextos e ambientes de aprendizagem; e a interação em redes de parceria de formação, investigação-ação e intervenção socioeducativa. Interessa-nos particularmente dar ênfase ao modo como as opções a diferentes níveis são indissociáveis e procuram uma coerência num fio condutor da “história” da Educação Social no nosso contexto. Dessa análise, a partir de um conjunto de experiências, constrangimentos e potencialidades na prática formativa, pretendemos refletir em torno da interrogação que tem permanecido e desafiado continuamente: *que apelos e oportunidades para a Educação Social?*

Entre a Emergência e a Contemporaneidade da Educação Social: (Re)visitar Fundamentos e Desafios

Educação Social: mudança social, aprendizagem ao longo da vida e cidadania global

Compreender a evolução da Educação Social enquanto área de saber e campo profissional, e contextualizar desafios emergentes, implica, particularmente, a capacidade de (re)descobrir em permanência as reconfigurações que as circunstâncias históricas, sociais e educativas tomam ou as novas interrogações que a reflexão teórica coloca sobre os seus fundamentos (Azevedo, Correia, Ribas Machado, & Paiva, 2017; Caride, Gradaílle & Caballo, 2015; Carvalho & Baptista, 2004; Correia, Martins, Azevedo & Delgado, 2014; Petrus, 1997). A nossa sugestão tem sido a de que encarar esta exigência nos motiva a problematizar opções para a Educação Social a partir de uma perspetiva de análise sobre as relações entre educação e desenvolvimento, e sobre as conceções de sociedade e de indivíduo (Caride et al., 2007; Teixeira, 2010). Com este pressuposto, reencontramos sentido, no campo da Educação Social, para a importância de olhar: os processos de transformação das sociedades; os modos como as mudanças afetam pessoas, valores e atitudes, em todos os âmbitos da vida; a (re)organização ou (re)surgimento dos regimes políticos e das economias e os seus efeitos; o desenvolvimento dos fenómenos de exclusão social ou “afastamento” dos que não desenvolvem capacidades e comportamentos de integração (Carvalho & Baptista, 2004; Correia et al., 2014; Gillet, 2017; Petrus, 1997). Este olhar tem-nos mobilizado para a

³ Referimo-nos a dados recolhidos a partir de atividades avaliativas diversas com estudantes, docentes ou parceiros, com recurso a diferentes instrumentos. Consideramos ainda a análise documental de relatórios diversos produzidos no âmbito do curso e da sua (auto)avaliação, e que sistematizam dados recolhidos pela Comissão de Avaliação da Qualidade/Observatório de Avaliação da ESE/IPSantarém.



problematização da própria educação, conhecimento e aprendizagem ao longo da vida, face à necessidade de continuar a questionar o desenvolvimento da instituição escolar, dos sistemas educativos e dos processos de aprendizagem, perante a dificuldade de integração das transformações sociais.

Nesta perspetiva, a investigação sobre o fenómeno educativo revelou novas dimensões para compreender problemas, dar visibilidade a perspetivas, e pensar novos ambientes pedagógicos e formativos. Desde os questionamentos sobre a educação permanente, a educação e formação de adultos, a educação não formal, pensar a Educação Social continua a exigir, hoje, focalizarmos paradigmas, processos e contextos de aprendizagem ao longo da vida, nos quais a aprendizagem se “confunde” com a própria existência humana, e que desafiam a atenção sobre as experiências, valores e expectativas dos sujeitos (Alves, 2015; Canastra & Malheiros, 2009; Petrus, 1997). Esta problematização releva o papel central dos sistemas educativos e de todos os agentes e contextos de formação para a integração e realização social. Mas releva também a centralidade do conhecimento e do fator humano face a vulnerabilidades e riscos diversos: a fratura social, entre os capazes de utilizar e interpretar, articulando saberes adquiridos em diversos contextos, e os outros; o peso de lógicas profissionais e economicistas ou da responsabilização exclusiva do indivíduo; as dificuldades de motivação para a aprendizagem; ou a relação entre níveis de escolarização, aprendizagem ao longo da vida e reprodução das desigualdades (Alves, 2015). Para esta contextualização da Educação Social e dos seus fundamentos, as sociedades do conhecimento ou do bem-estar desafiam as políticas sociais, numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa e de bem-estar social, mediante políticas, estruturas e processos de intervenção que permitam o acompanhamento próximo das pessoas e das mudanças, e que justifiquem hoje a importância e visibilidade da dimensão formativa, informativa, sensibilizadora, preventiva ou mediadora das respostas (Carvalho & Baptista, 2004; Nascimento, 2012; Vieira, 2016). Mas desafiam por outro lado, o papel dos sujeitos, os Direitos Humanos e o exercício pleno da cidadania global, num apelo permanente a interrogar a consciência política, a responsabilidade e a solidariedade social. Que responsabilização das sociedades face aos problemas numa perspetiva humanista, ou para a implicação dos atores numa perspetiva de educação e formação da cidadania ao longo da vida? Destas interrogações, focaliza-se uma Educação Social promotora desta formação, criativa, responsável e participativa (Caride et al., 2015; Martin, 2013).

Os desafios são, eles próprios, complexos e de difícil categorização,



precisamente pela reconhecida complexidade destes processos, mas permitem-nos encarar a Educação Social num quadro de mudança social, de aprendizagem ao longo da vida e de cidadania global, para relevar preocupações comuns e para alguns autores incontornáveis: a aprendizagem como processo progressivo e contínuo; a comunidade como referente de toda a ação socioeducativa; o papel ativo dos sujeitos e a participação; a complexidade de conceptualização, em função de diferentes ou novos contextos, ideologias e políticas; a pertinência da investigação e do reconhecimento profissional (Barros, 2018; Carvalho & Baptista, 2004; Correia, Martins, Azevedo & Delgado, 2014; Gillet, 2017; Romans, Petrus, & Trilla, 2003; Teixeira, Tagarro, Silva, Pappamikail & Delgado, 2015).

Educação Social, prática educativa e social: um quadro referencial de fundamentos e de práticas

Face aos principais marcos e desafios, podemos compreender como a evolução do conhecimento sobre a Educação Social e o reconhecimento profissional, se tem concretizado a partir da problematização da confluência entre esfera educativa e social, e dos contributos de um quadro científico e referencial em que se demarcam alguns aspetos, nos quais nos reconhecemos: a evolução da investigação e da produção científica nos domínios das ciências da educação e das ciências sociais e humanas, e a interdisciplinaridade entre estes domínios; a matriz referencial da Pedagogia Social e os interfaces entre Educação Social, Pedagogia Social e Trabalho Social; o confronto com a diversidade de profissionais e o processo de reconhecimento profissional; e a importância da produção de investigação (Barros, 2018; Canastra & Malheiros, 2009; Caride, et al., 2015; Carvalho & Baptista, 2004; Correia et al., 2014; Dias, 2006; Pérez Serrano, 2003; Vieira, 2016). Os olhares e contributos são, no entanto, diversos e nem sempre consensuais, o que nos desafia a problematizar posicionamentos.

A construção de um quadro de fundamentos e de práticas tem-se concretizado a partir da Pedagogia Social e da interdisciplinaridade entre as ciências da educação e as ciências sociais e humanas, tomando como objeto de estudo “as condições sociais da educação e as condições educativas da vida social” (Baena et al., 2001, citado por Leitão, 2013, p.21), ou numa outra perspetiva, “a Educação Social de indivíduos e grupos; o estudo dos problemas sociais e humanos que podem ser resolvidos a partir de contextos educativos” (Timóteo, 2013, p.21). Em resumo, um quadro de fundamentos teórico-práticos para a compreensão dos indivíduos/grupos, dos contextos e dos



processos de intervenção socioeducativa, interrogando o desenvolvimento da Educação Social - como espaço de ação prática (Díaz, 2009), como formação para a socialização, ou como forma educativa do Trabalho Social (Timóteo, 2013) - associado à mudança social, à democratização e à legitimação das políticas sociais.

Na perspetiva de Caride et al. (2015),

“(...) enfatizar la necesidad de observar las realidades sociales como una forma de reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad, con las múltiples oportunidades que en ella se habilitan para un mejor desarrollo personal y colectivo; pero también, como un modo de elogiar el potencial socializador, envolvente y convivencial de la educación, optimizando el quehacer pedagógico de una extensa red de ámbitos y agentes a los que animan ideales y finalidades sociales” (p. 7).

Estes, e outros contributos, levam-nos a salientar um desassossego permanente, que interpela os contextos e processos de intervenção como sociais e educativos, e que apoia a busca de coerência com as opções no plano dos fundamentos teóricos e metodológicos. A configuração da Pedagogia Social, como espaço disciplinar científico, referencial da reflexão teórica sobre as necessidades da prática no espaço de intervenção onde confluem o educativo e o social, tem reunido algum consenso e tem contribuído para compreender a complexidade da definição de Educação Social e a exigência da sua contextualização sistémica e epistemológica (Barros, 2018; Canastra & Malheiros, 2009; Caride, 2008; Caride et al., 2015; Díaz, 2009; Timóteo, 2013). Mas, ao mesmo tempo, tem-se reforçado e sublinhado a pertinência e exigência de, neste quadro referencial, problematizar a coexistência profunda entre as ciências da educação e as ciências sociais e humanas⁴. Um debate importante e pertinente, muitas vezes endossado por conceções ou estratégias de afirmação, discutíveis, sobre fronteiras ou categorizações de áreas de saber ou profissionais. Cremos, na nossa perspetiva, que este é, aliás, um desafio que poderá também ajudar a superar outras constrangedoras dicotomias ou oposições na afirmação da Educação Social, quer no plano dos fundamentos, quer da formação e produção académica, quer da prática profissional (Canastra & Malheiros, 2009; Vieira, 2016). Será, julgamos, uma interpelação que vem permanecendo e que nos preocupa e ao mesmo tempo entusiasma: que testemunho

⁴ Este tem sido um apelo que tem acompanhado o próprio desenvolvimento e reconfiguração curricular da formação dos educadores sociais no Ensino Superior, particularmente visibilizado pelos processos de (auto)avaliação, face ao historial dos contributos de diferentes áreas científicas que têm alimentado o percurso de implementação da formação em cada Instituição de Ensino Superior e nos contextos socioeducativos com os quais interage e dialoga.

sobre identidade e interdisciplinaridade deveremos assumir?

As questões a este propósito são várias e mais complexas quando, como parece também ser consensual no caso da intervenção social e socioeducativa, estamos perante um campo que se caracteriza pela multi e interdisciplinaridade, desde logo testemunhada pelo crescente surgimento de perfis de formação e profissionais nestas áreas, ou pela história e relevância das equipas multidisciplinares no terreno, ou ainda pelos contributos de abordagens disciplinares dos processos de intervenção social (Barros, 2017; Breviglieri, 2005; Gillet, 2017; Guerra, 2002, 2003; Neves & Felix, 2017; Torres, Alves & Dionísio, 2017; Vieira & Dionísio, 2012). Compreende-se, assim, a tendência de problematização em torno do Trabalho Social e da sua relação com a Educação Social, na qual se reconhece precisamente a integração de diferentes perfis (Choupart, 2003; Ganpatsingh, 2019; Gillet, 2017; Neves & Felix, 2017).

De facto, a compreensão da identidade da Educação Social como uma prática educativa e social foi sendo acompanhada do reconhecimento da complexidade e imprecisão do território das profissões educativas e sociais, em boa parte gerada pela demarcação entre disciplinas científicas ou por convencionalismos académicos, mas também pelo confronto com problemas e necessidades sociais caracterizadas por uma grande complexidade (Gillet, 2017). Para Caride (2008), a Pedagogia Social, enquanto campo disciplinar, sustenta a Educação Social como uma prática educativa e social: impulsionadora de novas perspetivas na relação educação-sociedade, comprometida com a justiça social e a democracia; assumindo novas leituras da “educação”, da “ação social” e do “trabalho social”; potenciando as confluências entre políticas educativas e políticas sociais, entre aprendizagens e diversidade de situações de vida. É desse ponto de vista que, para alguns autores, se coloca como pertinente questionar o desenvolvimento de perspetivas sobre a Educação Social, a Pedagogia Social e o Trabalho Social (Canastra & Malheiros, 2009; Vieira, 2016). E é neste sentido, que integrar o educativo na sociedade e o pedagógico no trabalho social, significa a abertura da educação às realidades envolventes, para considerar a promoção do desenvolvimento das pessoas e das comunidades; promover o desenvolvimento da cultura dos direitos cívicos, a capacitação para a participação; reconhecer a abordagem preventiva, potenciadora da autonomia e da inclusão social (Caride, 2008, Canastra & Malheiros, 2009). Partilhamos, então, uma visão em que o referencial teórico-prático da Pedagogia Social fornece uma estrutura para desenvolver a empatia, o compromisso, a construção de relacionamentos, as abordagens sociopedagógicas e a postura ética nos



processos formativos e de transformação social (Barros, 2018; Carvalho & Baptista, 2004). Mas uma leitura que perspetiva as conexões com o Trabalho Social como um incentivo, um desafio, e uma oportunidade de enriquecimento da formação e prática dos profissionais, como alguns observam (Ganpatsingh, 2019).

A delimitação da Educação Social é, vimos, indissociável de concepções e modos de entender a educação e a mudança social, os direitos sociais, a solidariedade e a participação. A educação, entendida como um espaço privilegiado para a formação de uma “consciência antropológica marcada pela atenção ao outro e pela responsabilidade” (Baptista, 2001, p.56), leva-nos à aceitação de que a “Educação Social terá que ser valorizada como um direito de todos os cidadãos, seja em que etapa da vida se encontrem, estejam, ou não, em situação de vulnerabilidade social.” (Baptista, 2001, p.57), como condição de revitalização da vida democrática e de vivência plena de uma cidadania plena (Martin, 2013). Estas considerações interpelam, em simultâneo, perspetivas das ciências sociais e humanas, da sociologia e da psicologia, para a compreensão das transformações do sistemas sociais, do desenvolvimento humano e dos sujeitos, para o amadurecimento de uma postura ativa face à mudança, e para a mobilização de quadros conceptuais e instrumentais adequados à intervenção, considerando, como refere Guerra (2003, p.4) “que se compreende melhor uma situação social quando nos mobilizamos para a transformar”. No seu conjunto, estes olhares mobilizam tendências de desenvolvimento do campo da Educação Social, ancoradas em concepções sobre os sujeitos e os seus direitos (protagonistas dos seus projetos de vida), e sobre as práticas profissionais dos educadores sociais (contextualizadas, valorizadoras da singularidade e proximidade com as pessoas, em qualquer etapa da vida) (Baptista, 2001; Correia, Azevedo & Delgado, 2019; Vieira, 2016).

No debate que oscila entre a necessidade ou não de delimitar fronteiras e especificidades de uma área, valorizamos particularmente o envolvimento dos estudantes e dos diplomados em processos formativos que sejam reflexivos, investigativos ou de ligação ao associativismo profissional, como contributo premente na construção de um saber e reconhecimento profissional (Baptista, 2013). Um dos apelos fundamentais para o campo da Educação Social que temos vindo a destacar “é que o apuramento das capacidades do educador social será tanto maior quanto mais os educadores sociais forem capazes de dar a conhecer o que pensam, o que refletem, o conhecimento que produzem sobre a sua prática” (Teixeira, 2016, p.6). Nesses processos, a oportunidade para conhecer ferramentas, técnicas e metodologias, que



são integradas nos processos de intervenção socioeducativa, vem alimentando uma “abertura” que potencia novas possibilidades de mobilização e diversificação de recursos, com “transferências” de saber de áreas técnicas e científicas diversas. Assumir uma identidade socioeducativa, na nossa perspectiva, continua a desafiar sobretudo o amadurecimento contínuo das competências, das ações e dos sentidos que movem a intencionalidade socioeducativa, do que é ser educador social, afirmar-se educador social, com outros profissionais. O apelo ao “profissional da condição humana”, comprometido com o desenvolvimento das pessoas e com o cuidado na relação com o outro (Carvalho & Baptista, 2004), particularmente atento à vulnerabilidade (Gillet, 2017), mobilizando processos de formação ativos e participativos, e reiterando a ética e deontologia como dimensão transversal da ação e do pensamento sobre a ação (Carvalho & Baptista, 2008; Casares, 2013; Neves & Felix, 2017), exige em permanência: uma leitura crítica e uma implicação social nos contextos e nos problemas; uma cumplicidade relacional com as pessoas e os seus processos de aprendizagem; uma participação entusiasmada nas experiências que vivenciam; uma valorização permanente dos desafios convocados pelos valores que o movem numa perspectiva de cidadania ativa e global (Martin, 2013; Correia, Azevedo & Delgado, 2019).

Criar fronteiras ou legitimá-las, pode para uns, para outros não, tornar-se um exercício de afirmação de interesses académicos e profissionais (Barros, 2018; Canastra & Malheiros, 2009; Caride, 2008). A regulamentação de profissões tem sido, note-se, um elemento a considerar nos processos de reconhecimento e de consolidação das identidades profissionais (Rodrigues, 2012). No que nos diz respeito, temos dúvidas sobre o distanciamento face a interesses políticos ou corporativistas nestes processos (Ramalho, 2017), e ao nível dos territórios de intervenção social tendemos a focar-nos mais nos planos dos fundamentos, das metodologias, da ética e deontologia, como estruturantes e legitimadores de práticas ou identidades profissionais. Nos processos socioeducativos, o “social” e o “educativo” exigem aceitar e mobilizar saberes multireferenciados, os quais na sua diversidade de abordagens e práticas, podem constituir em si mesmos muito mais uma potencialidade do que uma limitação (Alves & Azevedo, 2010; Barros, 2017; Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013; Torres, Alves & Dionísio, 2017; Vieira & Dionísio, 2012). Particularmente importante será considerar, pensamos, as ditas condições de multi e interdisciplinaridade que os contextos e problemas de intervenção exigem. Nesse sentido, as principais preocupações que se podem levantar serão a apropriação, fechamento e monopólio de competências e atos



profissionais, que são, na realidade da intervenção social, mobilizados por vários perfis de formação e de profissionais. Isto é, a importância de salvaguardar-se que os termos de legitimação e reconhecimento de uma profissão, não signifiquem o exclusivo da aplicação de um conjunto de saberes, competências e práticas profissionais. Tal risco poderá significar blindar segmentos do mercado de trabalho entre formações e profissionais, o que não se coaduna com a riqueza de uma interdisciplinaridade que temos qualificado de “descomplexada”, sustentada na própria natureza interdisciplinar dos quadros de referência teórica ou na complexidade e diversidade de dimensões que sustentam a Educação Social, e refletidas nos perfis de formação e atuação do educador social (Asociación Internacional de Educadores Sociales [AIEIJ], 2011; Gillet, 2017). Os testemunhos das experiências em que temos participado, em diversos espaços, mostra-nos uma relação permanente com outros profissionais e outras áreas de prática e de saber, com os educadores sociais integrados em projetos ou atos profissionais partilhados entre uns e outros, em equipas multidisciplinares (Teixeira et al., 2015; Teixeira, 2016). O papel das associações profissionais e o envolvimento não só dos profissionais, mas simultaneamente das escolas e dos estudantes nestes processos de discussão, reflexão, consolidação e regulamentação de uma identidade profissional, continuará certamente a constituir exigência para todos (Baptista, 2013; Correia, et al., 2014). Na nossa ótica, os compromissos e apelos exigem ainda a abertura de novos diálogos colaborativos e sinérgicos, que integrem perfis profissionais diversos e áreas científicas fundamentais.

Em suma, revisitámos fundamentos e desafios da Educação Social sobretudo relevando um desígnio permanente que poderíamos enunciar como um *regresso ao futuro*. Isto significa, a vontade e preocupação em não perder de vista fundamentos que motivam e acompanham as conceções sobre os processos socioeducativos, as suas finalidades e estratégias, para manter a capacidade de considerar e projetar os contextos e as reconfigurações que os envolvem. A pertinência desta abordagem retoma, em permanência, para a formação e para o exercício profissional, a capacidade de os educadores sociais se interrogarem também a si próprios, enquanto sujeitos e enquanto profissionais. Na pluralidade dos seus princípios, valores e intencionalidades, a Educação Social confronta-se hoje com novos (ou velhos) e desafiantes, fenómenos e exigências. Que lugar ocupam estes fundamentos e reconfigurações no desenvolvimento da formação, das práticas, dos territórios, ou dos profissionais? O alcance e a pertinência deste mote ganham ainda outra dimensão face ao impacto do contexto de pandemia no Ensino Superior, na preparação dos profissionais, nas



dinâmicas e respostas das instituições, ou nos contributos que a Educação Social potencia. Estas interrogações traduzem em síntese, um conjunto de convicções, apelos e desassossegos com os quais nos temos confrontado no percurso na ESE/IPSantarém.

Educação Social e Ensino Superior: o Percurso na ESES

Procuramos, então, refletir sobre o papel e missão que a formação no Ensino Superior Politécnico poderá desempenhar neste debate e diálogo sobre a formação e a profissionalidade dos educadores sociais, e partilhando depois a experiência de cerca de 27 anos de desenvolvimento na ESE/IPSantarém.

Entre formação e profissionalidade: aprendizagens, transições e desafios educativos no Ensino Superior

Um quadro amplo de desafios acompanha a relação entre aprendizagens e transição para o mundo do trabalho. Considerar esta perspetiva, para a nossa análise, tem sido importante para pensar a relação entre os sistemas de educação/formação, os processos de desenvolvimento social e os contextos socio económicos; ou apoiar processos de formação ampla (e não apenas escolar e para o mundo do trabalho), que permitam a readaptação às mudanças. Neste quadro, surge como particularmente relevante compreender a aprendizagem profissional como um processo que acompanha a aprendizagem ao longo da vida, envolvendo o conhecimento e competências num campo específico; a capacidade para refletir sobre os contextos profissionais e as alternativas para a ação profissional; o autoconhecimento e a capacidade para delimitar projetos pessoais e sociais num dado contexto (Alves, 2015, 2016; Teixeira, 2014).

Importa, por isso, integrar estes pressupostos na vocação das formações de 1º ciclo no Ensino Superior face a necessidades que efetivamente não são estáticas nem definitivas (Alves, 2015, 2016; Calvo, 2011; Correia, et al., 2019). Acresce, parece-nos, a diversificação de novas situações de inserção profissional, o que tem reforçado a necessidade de reconsiderar permanentemente um dado perfil de formação, e a inevitabilidade de os próprios educadores sociais se repensarem numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Um desafio será, por isso, o de valorizar espaços de aprendizagem diversos, beneficiando o desenvolvimento de competências técnicas e científicas, mas também de competências pessoais e sociais, e que possam apoiar as estratégias de formação e de inserção profissional dos estudantes (Alves, 2016;



Teixeira, 2014). cremos que o papel do Ensino Superior na consolidação de uma formação ampla, abrangente e cívica, adequada à intervenção ativa nos contextos de integração profissional e social, e à possibilidade de transformação das condições envolventes, só se concretizará mediante a construção de um percurso simultaneamente motivacional, vocacional e de autonomização. A este papel, parece-nos corresponder, aliás, uma das suas vocações na superação dos riscos de desigualdade e exclusão extrema, mediante a diminuição da distância entre os que têm e os que não têm estas oportunidades (Alves, 2015, 2016). O confronto com estes desafios constitui um contributo importante para superar fragilidades e para reconfigurar linhas de consolidação e afirmação da formação, dos seus perfis e das práticas formativas mais adequadas. Por outro lado, as IES terão um papel motor na partilha, análise e sistematização dessas experiências, modelos e pressupostos (Teixeira et al., 2015).

Nestas transições, face à relevância, historicamente reconhecida, que a formação (contínua) dos educadores sociais pode assumir (Chopart, 2003; Romans, Petrus & Trilla, 2003), as perspetivas apontam, particularmente, o desenvolvimento das competências para intervir adequadamente numa diversidade de situações profissionais, de uma capacidade sensível de leitura crítica dos contextos e dos sujeitos, e de habilidades técnicas e científicas para participar e induzir processos de mudança. Entre as especificidades que esta reflexão permite sobre o perfil de formação do educador social, gostaríamos de destacar o apelo a que a formação procure encarar o processo de mudança dos próprios sujeitos, como sujeitos disponíveis para a aprendizagem, e a descoberta de outras capacidades ou possibilidades (Carvalho & Baptista, 2004; Correia, et al., 2019; Teixeira et al., 2015; Vieira, 2016). Uma interrogação importante (e que de algum modo retomamos neste artigo) será: em que medida se têm vindo a configurar no Ensino Superior novos contextos e processos de ensino aprendizagem (Alves, 2015; Calvo, 2011)?

Um olhar sobre o percurso da Educação Social na ESE/IP Santarém, algumas etapas e tendências

O desafio que colocámos neste artigo resulta da reflexão que temos vindo a desenvolver a partir da nossa experiência, e no contexto e missão particular que a envolve: a formação de educadores sociais no Ensino Superior Politécnico. A história do desenvolvimento da Educação Social, no nosso, como noutros contextos, tem sido

também a história do desenvolvimento da formação nesta área no Ensino Superior. Com que contributos principais a formação superior, e os seus objetivos, processos e resultados, tem desafiado a Educação Social? Simultaneamente, o desenvolvimento e afirmação da Educação Social, nos territórios de intervenção tem desafiado o modo como as escolas e os cursos se têm vindo a repensar. As propostas dos planos de estudo, até que ponto “respondem” a esses desafios? Ou ainda, que lugares ocupa a Educação Social e a experiência dos educadores sociais nestas instituições? Com a humildade intelectual que exige fazê-lo com outros, cremos poder constituir um contributo coletivo para o reconhecimento do papel do Ensino Superior no desenvolvimento da Educação Social, mas também da experiência que a Educação Social vem permitindo às IES. Que etapa desta história comum estamos nós a experienciar? Retomemos, então, uma breve retrospectiva sobre o nosso contexto e percurso⁵, elaborada mediante uma análise sumária dos processos de desenvolvimento curricular e de avaliação do curso⁶, e que remete para um conjunto de etapas principais, delineadas a partir de necessidades, objetivos e estratégias de desenvolvimento que se foram sucedendo (Figura 1).



Figura 1 – Educação Social na ESE/IPSantarém: percurso e principais etapas.

A história do desenvolvimento da formação em Educação Social na ESE/IPSantarém (que iniciou com o Bacharelato) é demarcada, *numa primeira etapa (desde 1994), pela descoberta de uma área de formação e de um perfil profissional*, na qual a nossa IES esteve entre os contributos pioneiros. Este processo foi em boa parte motivado pela necessidade de procurar responder ao perfil que surgira como pertinente para as instituições a nível local, ao nível da intervenção que complementasse a educação escolar e do confronto com problemáticas diversas de vulnerabilidade social. O posicionamento assumido em equipa docente e com os estudantes foi o de

⁵ Não pretendemos apresentar uma abordagem histórica aprofundada sobre a Educação Social na ESE/IPSantarém, mas salientar etapas e, nelas, dimensões relevantes para os objetivos que propomos neste artigo.

⁶ Como fontes documentais, consideraram-se documentos institucionais, particularmente os relatórios de atividade ou de (auto)avaliação da Licenciatura.



transportar esses questionamentos para a reflexividade teórico-prática, numa perspectiva de investigação-ação e interdisciplinar. As propostas assumiam já a complexidade, diversidade e dificuldade concetual em torno da delimitação da Educação Social e da prática do educador social.

Numa fase seguinte, e na continuidade de processos formativos e de acompanhamento dos diplomados já a fazerem parte da história das equipas técnicas nas instituições a nível local, e da intervenção em projetos e parcerias, em 2001 concretiza-se a proposta de *Licenciatura Bietápica*. É um período que se caracteriza por um processo mais focado na *construção da identidade profissional*, com a promoção do protagonismo dos estudantes em pequenos projetos de investigação-ação sobre as funções e prática profissional do educador social em contextos diversos, ou através do levantamento e caracterização de instituições socioeducativas (Hamido & Teixeira, 2002). Principia-se neste período, também, a tentativa de sistematização do trabalho realizado em intervenções ou ainda na criação de espaços de discussão teórico-prática com o mundo profissional. *Salientamos, depois, a procura de intercâmbio de experiências de formação e de prática profissional*, mediante atividades e projetos de partilha e discussão para promover a reflexão sobre a Educação Social e a *divulgação do profissional*. A aposta foi nomeadamente na continuidade e diversificação de encontros, projetos e parcerias com a comunidade, em instituições locais, e em contexto europeu, que foram permitindo a reconfiguração de estratégias e de perspetivas entre estudantes, docentes, profissionais e projetos. Refira-se, em particular, face à necessidade sentida de aprofundar recursos metodológicos para apoiar a prática no âmbito da educação não formal, a relevância de oportunidades de maior aproximação e experimentação no plano das metodologias de intervenção ativas e participativas. Estas experiências permitiram acentuar a relevância da dimensão pedagógica e educativa na formação e prática profissional dos educadores sociais, que se procurou integrar no processo de reflexão e revisão curricular para a proposta de adequação a Bolonha.

É esse processo que atravessa o período seguinte (*entre 2007 e 2011*), com o amadurecimento da *reflexão sobre o perfil de formação do educador social*, acompanhado da *emergência da problemática das relações entre a formação no Ensino Superior e o mercado de trabalho*, mais particularmente a questão da inserção profissional dos diplomados em Educação Social. Nesse período, salientamos o aprofundamento de pressupostos na delimitação de um perfil de formação e de

intervenção, a conclusão da transição para Bolonha, e a integração, nesses processos e na instituição em sentido mais amplo, da relevância da problemática da inserção profissional (Teixeira, 2010, 2014). Estas dinâmicas permitiram continuar a alimentar a divulgação e partilha de perspetivas e experiências na comunidade e no campo profissional. O processo de Bolonha permitiu o reconhecimento no plano de estudos da relevância de algumas áreas (nomeadamente ao nível da dimensão educativa e da área de competências profissionais), bem como o aprofundamento de fundamentos teórico-práticos. Este processo foi ainda acompanhado pela promoção de corpo docente especialista em áreas da intervenção socioeducativa, integrado a partir de experiências de projetos e de parcerias. Por fim, procurou-se o aperfeiçoamento de um modelo de formação/supervisão para os estágios curriculares, mobilizando condições para o perfil de formação e de prática profissional proposto. *Seguiu-se a consolidação da experiência e da afirmação dos educadores sociais no contexto formativo e profissional*, aliás, acompanhada do surgimento da oferta formativa de 2º ciclo (inicia-se na ESE/IPSantarém o Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, que se encontra na sua 9ª edição). Destacamos o modo como as diferentes dinâmicas de desenvolvimento da área de formação da Educação Social -envolvendo docentes, estudantes e diplomados- foram permitindo a valorização e consolidação ao nível da formação e da intervenção no contexto profissional e em respostas socioeducativas: sendo chamados a responder a um acréscimo de solicitações por parte das instituições; implementando novas propostas de desenvolvimento da formação, dinamizando novas parcerias e projetos; reforçando a relação com as associações profissionais⁷, a discussão teórico-prática e a divulgação da área da Educação Social. Etapa esta em que a emergência de novas dificuldades e oportunidades para a inserção profissional dos educadores sociais, levantou outros desafios a enfrentar coletivamente, entre instituições, profissionais e estudantes (Teixeira, 2014; Teixeira et al., 2015).

Desde 2015, vivemos na ESE/IPSantarém, mas também coletivamente a nível nacional no contexto do Ensino Superior, o processo de reconfiguração do perfil de formação na área da Educação Social, face ao “património” pedagógico, técnico, científico de uma história, neste período revisto (com uma tendência de crescimento do

⁷ O diálogo com as associações profissionais tem vindo a revelar-se fundamental para as IES, permitindo manter um importante elo de aproximação ao contexto profissional da Educação Social, com incidência nos planos da formação, investigação e divulgação da Educação Social, através de iniciativas diversas. Com a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES), este diálogo tem acompanhado de modo muito regular diferentes etapas e, ao mesmo tempo, tem permitido evidenciar desafios comuns, abrir novos horizontes à reflexão, ou debater perspetivas diversas, mais ou menos consensuais, mas sempre numa interação sinérgica.



número de estudantes). Este foi um processo desencadeado no âmbito da avaliação dos ciclos de estudo, acompanhado de dificuldades e constrangimentos diversos, mas que globalmente constituiu uma *oportunidade para amadurecer e integrar preocupações científicas e pedagógicas*, muitas delas que vinham já sendo identificadas e debatidas em diferentes planos. Os eixos principais dessa reconfiguração tiveram um importante impacto não só curricular e pedagógico, mas também no reforço de uma perspectiva de formação-investigativo-ação-avaliação, para clarificar a vinculação à área da Educação Social e aos seus fundamentos e desígnios. *No período mais recente*, os resultados da implementação do novo plano de estudos têm vindo, progressivamente, a permitir *valorizar atividades e produtos no âmbito do ciclo de estudos e da área da Educação Social*, particularmente articulando as novas condições introduzidas no modelo de estágios curriculares. A este processo não tem sido indiferente o envolvimento de profissionais, educadores sociais, com uma notável participação de diplomados do curso na supervisão de estagiários. Destacaríamos, ainda, a *preocupação em dinamizar novos olhares sobre a afirmação da Educação Social nas próprias IES, e tomando o próprio contexto do Ensino Superior enquanto contexto socioeducativo* também (com o intuito de “implicar” a Educação Social para fins, estratégias e processos na própria instituição). Finalmente, não podemos deixar de fazer referência à *vivência da situação atual de pandemia* como um período que a todos nos obrigou a processos de readaptação que não podíamos prever, e que constituiu simultaneamente um constrangimento e uma oportunidade no desenvolvimento da formação e da relação com os contextos profissionais. A opção tem sido a de encarar os contextos e condições de emergência social como constituindo, eles próprios, novas realidades socioeducativas e apelos à formação e prática profissional dos educadores sociais. Novamente, esta opção foi se construindo no diálogo desassossegado, mas entusiasmado, com as instituições e os profissionais, face a necessidades e possibilidades de adequação de alternativas, nomeadamente através: do contributo dos estágios curriculares; da conceção de planos de contingência; ou do envolvimento em respostas a solicitações diversas. Isto significou o confronto com novas interrogações complexas e pertinentes, entre as quais destacaríamos a realidade de adaptação ao teletrabalho: que adequação no plano das metodologias de formação e de intervenção a distância?

Concluindo, considerando o balanço nos processos (auto)avaliativos recentes e a apropriação dos quadros de referência teórica que ensaiámos atrás, elencamos principais tendências emergentes que estamos a procurar dar continuidade no



desenvolvimento da área de formação da Educação Social:

- *O desenvolvimento da formação global dos estudantes/educadores sociais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e cidadania global*, recriando condições para a motivação, necessidade e vontade de aprendizagem. O desenvolvimento da formação do estudante no sentido de uma “literacia cidadã”, atento a princípios e pressupostos para (se) “olhar” ele próprio, contextos e indivíduos, e mobilizar distanciamento crítico, desconstrução de estereótipos, empatia e proximidade.
- *O reforço da formação na área/identidade do educador social*, de um modo transversal em diferentes etapas e áreas de formação, dando continuidade em projetos ou atividades de investigação ação. A conceção curricular e formativa para concretizar estas propostas assente numa visão interdisciplinar das áreas fundamentais que a estruturam, as ciências da educação e as ciências sociais e do comportamento.
- *O envolvimento e protagonismo dos próprios estudantes no desenvolvimento da formação e da área da Educação Social*, com o desafio de, ao longo do percurso curricular, os estudantes assumirem a exigência, treinarem os recursos técnicos, e aplicarem a capacidade reflexiva, numa construção contínua da sua própria identidade. O desenvolvimento, assim, de uma perspectiva de investigação-ação e de construção de uma identidade de perfil de formação e de intervenção.
- *O amadurecimento da dimensão das parcerias* enquanto estruturante de um fio condutor, ao implicar o envolvimento em atividades de cariz técnico-científico, com vista à apresentação, análise e discussão do modelo e perfil de formação ou das necessidades da prática, ou ainda ao envolvimento colaborativo na adequação e implementação de respostas socioeducativas.
- *Do ponto de vista investigativo, a emergência de questões e linhas* que se vêm amadurecendo progressivamente: identificar necessidades formativas dos profissionais no terreno; repensar a formação dos educadores Sociais no Ensino Superior e a dinamização das práticas pedagógicas; e explorar perfis, âmbitos de intervenção e práticas profissionais dos educadores sociais em contextos de formação profissionalizante.

A Formação dos Educadores Sociais e a Prática Profissional: Propostas em Torno de um Modelo Profissionalizante

Abordagens curriculares, formativas, investigativas e interventivas no 1º ciclo em



Educação Social no Ensino Superior Politécnico

Em coerência com a visão que vamos (re) descobrindo de um perfil de formação e de prática, as propostas exigem, a nosso ver, uma abordagem simultaneamente formativa/investigativa, interdisciplinar, e teórico-prática aos processos de aprendizagem, seus objetivos, conteúdos e metodologias. Como operacionalizar esta abordagem? Para uma visão ampla, gostaríamos de salientar algumas opções, que temos vindo a experimentar como as adequadas às convicções, interrogações, e desafios partilhados. As propostas que apresentamos resultam da análise da conceção curricular do plano de estudos⁸ em vigor na ESE/IP Santarém, quer ao nível da sua estrutura científica, quer da abordagem aos objetivos e metodologias de aprendizagem que prevê, e procuram incorporar pressupostos teóricos que têm vindo a ser propostos para os contextos e processos de aprendizagem, em particular no Ensino Superior (Alves, 2016; Calvo, 2013; Casares, 2013; Correia, et al. 2019; Ganpatsingh, 2019; Teixeira, et al., 2015)

Do ponto de vista curricular, numa primeira etapa (1º ano), a abordagem interdisciplinar proposta, conflui no plano dos fundamentos teóricos e metodológicos sobre a Educação Social, sobre o seu enfoque socioeducativo, e sobre os problemas e contextos sociais que a envolvem e aos quais procura responder. Na etapa curricular seguinte (2º ano), em que se privilegia o enfoque nas estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa, integram-se contributos que procuram garantir a aprendizagem e operacionalização de abordagens socioeducativas e do compromisso ético que subjaz à praxis. Integram-se abordagens aos fundamentos e recursos técnicos para o plano metodológico da intervenção investigativa e avaliativa, bem como os quadros de problemas e de condições das políticas e das organizações que envolvem essa operacionalização. É nesta etapa formativa que se inicia a experiência pré-profissional através da qual os estudantes integram a(s) realidade(s) socioeducativas nas quais futuramente poderão intervir profissionalmente. Na fase final da formação (3º ano), integram-se novas componentes de estágio curricular e acentua-se a componente interventiva da formação. Apresentam-se abordagens curriculares que promovem uma aproximação teórico-prática a públicos, problemas e metodologias de intervenção, para a qual revertem diversos contributos disciplinares que promovam competências

⁸ Retomamos aqui como foco de análise os documentos institucionais diversos que tivemos de produzir na coordenação de curso ou dos estágios, particularmente em etapas de (auto)avaliação.



interventivas. Transferem-se assim para esta etapa os pressupostos de uma confluência para uma visão interdisciplinar e teórico-prática da formação e da praxis do educador social.

Nos processos formativos, no que respeita à abordagem predominantemente teórico-prática que propomos aos objetivos e conteúdos programáticos, questionando a dicotomia entre o ensino teórico e o ensino prático, buscamos uma relação de auto implicação entre ambos, na medida em que se entrecruzam em permanência na práxis do Educador Social, e assim, nas estratégias pedagógicas preferenciais. Deste modo, parece-nos fazer sentido que enfoques mais teóricos, ou os que apelam a saberes interventivos, procurem colocar o exercício profissional no centro das suas discussões, habilitando o estudante a mobilizar conhecimentos teóricos para fundamentar as suas práticas, ou a confrontar pressupostos a partir destas. Esta conceção assenta na complementaridade entre saberes explicativos, que permitem compreender os fenómenos, e saberes interventivos, que os mobilizam para a atuação.

Parece-nos, ainda, que a natureza teórico-prática, ao mesmo tempo, incentiva o estudante à interiorização dessa exigência no seu processo formativo e na aprendizagem autónoma e reflexiva (Calvo, 2013; Ganpatsingh, 2019), em coerência com olhares sobre a relação entre teoria e prática na intervenção social, sobre a interiorização da reflexividade e compromisso ético, ou ainda sobre exigências e orientações para o Ensino Superior em contexto europeu e para as práticas formativas (Alves, 2015, 2016; Banks & Kirtsten, 2008; Calvo, 2011; Casares, 2013; Guerra, 2002). No plano da operacionalização metodológica, pressupõe-se, por isso, uma permanente abordagem dialógica na organização das metodologias e atividades de ensino aprendizagem, que exige a possibilidade de flexibilizar a alternância, por exemplo, entre pesquisa e sistematização, aplicabilidade de conhecimentos, ou conceção de ferramentas, recursos e produtos, eles mesmo de âmbito que pode ser mais concetual ou técnico. Estas opções têm apoiado propostas de trabalho pedagógico de natureza investigativa ou interventiva, e em atividades científicas de cariz diverso.

Tem sido assim possível, progressivamente, construir e desenvolver um percurso investigativo formativo, mediante linhas de formação-investigação-ação-avaliação (Serrano, 2003), envolvendo espaços curriculares e estudantes, diplomados e parceiros, e do qual têm resultado atividades e produtos no âmbito da Educação Social. Estas linhas de atuação têm contribuído para afirmação de lugares para a Educação



Social e o Educador Social na própria IES.⁹

O lugar da formação profissionalizante e as experiências de uma prática formativa

Partindo da diversidade e importância crescente da formação e qualificação dos agentes, profissionais, que desempenham funções na intervenção social, e na Educação Social em particular, em múltiplos e complexos contextos e problemáticas (Breviglieri, 2005; Vieira & Dionísio, 2012), será incontornável continuar a (re)pensar criticamente o modelo e a prática formativa profissionalizante dos educadores sociais, enquanto espaço nuclear e capacitador dos estudantes. Esta prática tem potenciado convicções, nomeadamente: a formação no terreno como espaço facilitador da preparação para o confronto com os problemas da prática profissional, e de construção de um perfil de formação e de identidade profissional; a complexidade formativa na área da intervenção socioeducativa e na atuação em contextos reais (Hamido & Teixeira, 2002; Teixeira et al., 2015).

Os estágios têm, de facto, constituído espaço de construção e de pensamento sobre a ação socioeducativa, possibilitando experiências de abertura de novos horizontes de intervenção e inserção profissional, mas também de partilha de conhecimento que produzem sobre a sua prática (Calvo, 2013; Correia, et al. 2019). Um dos principais desafios tem sido refletir continuamente sobre o desenvolvimento de aptidões, competências e capacidades de compreensão de discursos, representações e estratégias nos contextos, perante a complexidade e dilemas que se colocam (Banks, & Kirtsten, 2008; Neves & Felix, 2017). A nossa perspetiva de formação visa formar um profissional, o educador social, entendido como “trabalhador reflexivo” (Banks, & Kirtsten, 2008), cuja “sabedoria prática” (Carvalho & Baptista, 2008) se constrói a partir da apropriação/aplicação de uma matriz de referência, de ordem técnica e científica, sociopedagógica e ética. Para a nossa apropriação, trata-se de uma tentativa de através da “aprendizagem da prática”, desenvolver a “prática da aprendizagem”, para sustentar a identidade profissional numa praxis que exige permanente reflexividade, articulando distanciamento crítico e proximidade relacional (Teixeira et al., 2015). Nesta matriz, o sentido ético ocupa por isso um papel nevrálgico na dinâmica relacional

⁹ Destacáramos, a realização de uma nova iniciativa de fecho de ano letivo e que resulta da implementação de novos olhares e opções sobre a formação e profissionalidade, quer ao nível do currículo e do modelo de estágios, mas também dos projetos e parcerias em dinamização, envolvendo docentes, estudantes, diplomados e parceiros locais, nacionais e internacionais, incluindo outras IES e a APTSES: o Encontro “Educação Social e Ensino Superior”. Cada edição é subordinado a temáticas que interrogam precisamente a formação e a prática profissional.

sociopedagógica (Carvalho & Baptista, 2008), para ponderar o olhar e a ação com o(s) outro(s) sobre os problemas e os contextos: uma postura que mobilize um conjunto claro de princípios de ação socioeducativa para o desenvolvimento do repertório de competências e virtudes que habilitam à prática (Casares, 2013; Neves & Felix, 2017).

Sobre a análise da nossa experiência formativa, destacamos de seguida algumas oportunidades e constrangimentos, a partir das quais temos procurado operacionalizar propostas de supervisão e de prática pedagógica formativa.¹⁰ As oportunidades criadas são reforçadas por uma avaliação globalmente positiva dos estudantes sobre a componente dos estágios curriculares, identificada como uma experiência exigente, relevante e transformadora. Como indicadores relevantes, salientamos a diversificação de contextos e a abertura de horizontes de intervenção e profissionalização, numa relação continuada com parcerias que em muito beneficia a melhoria do processo de supervisão. A perceção da centralidade dos estágios na globalidade da formação e na construção de uma identidade profissional enfatiza a proximidade nos processos de supervisão e motiva o desenvolvimento de iniciativas que, envolvendo os estudantes, os diplomados e a comunidade, valorizam e dão visibilidade ao trabalho realizado. Estas circunstâncias têm vindo a permitir apoiar condições para o reconhecimento da importância da formação profissionalizante, a realização de estágios curriculares e projetos socioeducativos na própria IES, e a reflexão sobre o papel do educador social na mesma (Correia, et al., 2019). Quanto aos constrangimentos que temos identificado, destacaríamos que ao processo de estágio curricular não é alheio o percurso de socialização familiar, cultural e social de cada estudante, agora confrontado e muitas vezes questionado pelo também percurso de socialização profissional(izante). A desconstrução e reconfiguração de valores, representações, expectativas representa uma tarefa desafiante, para um processo em que os tempos de cada estudante não são sempre os tempos de todos. Por outro lado, à exploração das vivências e dos sentidos do estudante no processo de formação em contexto real de trabalho, acresce muitas vezes, a dificuldade em partilhar e tornar reconhecíveis impactos, que o próprio muitas vezes não consegue descodificar. A relevância dada a esta dimensão na supervisão tem exigido reequacionar a importância dos tempos de individualização e de proximidade relacional. Finalmente, o difícil equilíbrio e superação das dificuldades de familiarização com linguagens e nomenclaturas próprias do campo de formação e

¹⁰ Recorremos à análise exploratória de recursos empíricos disponíveis, ou que temos vindo a construir na prática pedagógica, formativa e avaliativa dos estágios curriculares, nomeadamente dados recolhidos a partir de atividades avaliativas com os estudantes e os parceiros.



profissional, ou de experimentação de procedimentos técnico-científicos de investigação-ação/intervenção.

Que propostas de supervisão e de prática formativa destacamos face a esta análise? Saliaríamos muito sumariamente, propostas a um nível sistémico, grupal ou individual. A discussão de cenários e condições, seleção de instituições ou serviços de âmbito socioeducativo representa uma aprendizagem em si mesma e facilita nomeadamente uma visão global sobre o setor. Os estudantes valorizam a abordagem de questões teórico-práticas sobre o processo de observação e diagnóstico do contexto de atuação, dinâmica organizacional, áreas de intervenção e populações alvo, para a integração de saberes desenvolvidos na formação. Por outro lado, esta abordagem tem permitido contribuir, parece-nos, para o desenvolvimento de uma perspetiva crítica e reflexiva sobre o processo formativo e sobre as possíveis funções do Educador Social em contextos socioeducativos, integrando princípios éticos e deontológicos através da partilha de experiências vividas.

A um nível mais grupal, a orientação do trabalho de pesquisa e o desenvolvimento teórico metodológico dos processos individuais, beneficia do espaço coletivo de discussão efetuado de forma sistemática e regular, desafiando, porém, o equilíbrio entre tempos e profundidade da análise e diversidade de situações. Mas a abordagem grupal contribui para a elevação da qualidade dos processos de estágio nas suas diversas fases, por via da identificação de dilemas, fragilidades, e potencialidades comuns, e que se pondera ser enriquecida pela dinamização de grupos de discussão em função das problemáticas de intervenção e/ou públicos-alvo, onde os estudantes abordam as especificidades dos seus processos de estágio.

Por fim, temos vindo a identificar a valorização da importância do acompanhamento individualizado e/ou em grupo de supervisão, no qual a relação no processo formativo de supervisão assume um papel central. Estes espaços intersubjetivos de diálogo são decisivos para a promoção da autonomização do estudante e da transferibilidade de competências, face ao percurso formativo de cada um e à amplitude do campo profissional - do ponto de vista institucional, da problemática de intervenção, das características do público-alvo, do repertório de metodologias de intervenção. Para concluir, destacamos o papel que a formação profissionalizante assume a diferentes níveis, ao contribuir para: enriquecer o trabalho interdisciplinar, criando sinergias entre atividades, produtos e públicos diversos; mobilizar os estudantes, também os diplomados, para um sentido de pertença e de exigência



partilhado; dar a conhecer contributos para refletir sobre a Educação Social e as experiências de intervenção. Tem permitido assim, e numa outra perspetiva, dar visibilidade à área da Educação Social, dar a conhecer as instituições no terreno, ou ainda potenciar a abertura de cenários e lugares para os futuros profissionais¹¹.

Dos Apelos e Oportunidades para Aprender, Ser e Fazer em Educação Social: Breve Nota Conclusiva

É assumindo a pertinência de um ponto de vista que salienta interrogações e relações entre os universos da formação e da profissionalidade do Educador Social, que nos propusemos partilhar convicções, cujos fundamentos nos exigem um desassossego, inconformado e reflexivo, sobre as realidades da intervenção socioeducativa, e que nos suscitam, de diferentes modos, em permanência, novas interrogações, apelos e respostas. É certo, parece-nos, que entre desafios e oportunidades, um fio condutor de convicções nos tem permitido (re)encontrar algumas respostas, salientando-se, para a nossa experiência, a importância de manter um processo, atuante e vigilante, de diálogo aberto e plural, em modalidades diversas, entre atores, processos e contextos pedagógicos, investigativos e profissionais da Educação Social. Neste diálogo, de algum modo, também as convicções se vão reconfigurando, porque se assume a humildade e liberdade científica e pedagógica de indagar e apropriar criticamente fundamentos, mediante a leitura crítica dos processos de desenvolvimento educativo e social que nos vão envolvendo. Por isso mesmo, também se evidencia no percurso e análise que partilhámos, como outras (novas) perguntas que colocámos, e para as quais procuramos resposta, nos vêm (de novo) desassossegarem (Llavador, 2013).

Um primeiro apontamento conclusivo sugere-nos como convicção estruturante, neste sentido, a importância de integrar nos próprios processos da formação e da prática profissional do Educador Social aprendizagens que permitam este questionamento, permanente e reflexivo, buscando melhores e novas condições de partilha e diálogo nos planos académico e profissional. Diríamos que se trata, ao mesmo tempo, de um apelo renovado (como sabemos historicamente anunciado, mas hoje com novas

¹¹ Como exemplo destas dinâmicas formativas-investigativas-interventivas, refira-se o envolvimento no *Projeto "Escolas transformadoras: Contributos para uma mudança social a partir da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global na Escola"* (Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C. & Bergano, S., 2020).



interpelações), na medida em que enfatizamos a necessidade de reforçar, com empatia e abertura, as relações profundas e estruturantes entre as áreas disciplinares e profissionais com as quais a Educação Social se cruza em continuidade, e entre os atores envolvidos e os seus contributos. Na “história” que temos experienciado, há um caminho percorrido de descoberta, afirmação e consolidação da formação na área e do profissional Educador Social. O apelo maior poderá ser agora o de contribuirmos mais ativamente, no plano académico, investigativo e também político, para a construção de um território de intervenção fértil na sua diversidade e complexidade de problemáticas, abordagens e profissionais. Que o conjunto de “olhares” que aqui mobilizámos nos permitam refletir e consolidar eixos de formação dos educadores sociais, mas com a preocupação de que respondam à necessidade da Educação Social não perder de vista a identidade, a história e o património de cada um desses territórios, de cada “olhar”, certos de que assim, poderemos almejar o enriquecimento, o aperfeiçoamento e a consolidação de um perfil de formação e de prática profissional (Teixeira et al., 2015). A experiência que temos desenvolvido em conjunto tem sido, de facto, a de uma (re)descoberta de sentidos, práticas e desafios comuns, para os educadores sociais e para a sua formação, mas também para os contextos profissionais. Este constitui um património de experiência e de saberes que nos vai permitindo a todos, e sobretudo aos futuros educadores sociais, serem protagonistas de novas formas de *aprender, ser e fazer Educação Social*, nomeadamente mantendo e desenvolvendo novas propostas de intervenção, ponderando novas condições, construindo alternativas, e sobretudo não deixando de encarar todo e qualquer contexto de formação e intervenção, com o entusiasmo transformador que se exige à Educação Social.

Neste sentido, um outro conjunto de convicções e apelos levam-nos a destacar o desafio e oportunidade transformadora que constituem os processos socioeducativos, seja nos planos da formação, seja da prática profissional. Discutir em torno da formação e profissionalidade em Educação Social permite-nos, de facto, sublinhar a sua vocação e ao mesmo tempo responsabilidade, na motivação para a aprendizagem, na consciencialização de valores e direitos fundamentais, na mobilização de uma cidadania global, para que todos, e cada um, possamos agir, desafiar, sociedades mais justas, equitativas e solidárias. Um potencial transformador, particularmente convocado para encarar as novas exigências da aprendizagem ao longo da via, das condições de diálogo intercultural entre contrastes e diferenças diversos, ou das novas distâncias que a tecnologização da comunicação e das relações enceta. *Ser Educador Social*, implicará, de novo, assumir-se como um agente motor de novos horizontes e



possibilidades, que se destaca pela proximidade e cumplicidade que coloca na relação com todos ou a sinergia que dinamiza entre redes, atores e recursos. E, mais ainda em tempos de pandemia e do anúncio de futuros incertos, não desistir de reafirmar a confiança na pessoa, o otimismo no olhar e a criatividade na ação, mobilizando em permanência com todos a capacidade de retomar a pluralidade de marcos, princípios e finalidades socioeducativos.

Com essa perspectiva, tem-se revelado, parece-nos, *um outro importante apelo, o de ponderar o lugar da Educação Social no Ensino Superior e nas próprias IES*, particularmente ao nível: da relação com as comunidades; da emergência da responsabilidade social; da sensibilização para a aprendizagem ao longo da vida numa perspectiva de cidadania global; e da valorização da interdisciplinaridade na formação/intervenção. Cremos que, integrada mais afirmativamente nas dinâmicas e quotidianos do Ensino Superior e das escolas, a Educação Social poderá apoiar dimensões particularmente relevantes da vocação do Ensino Superior Politécnico¹², na criação de condições socioeducativas de aproximação aos desafios envolventes, e sobretudo na democratização de oportunidades para contextos e populações que se mantêm vulneráveis, muitas vezes na periferia do desenvolvimento educativo e social. O potencial da matriz científica e formativa da Educação Social (nos planos dos conhecimentos, competências e atitudes) surge-nos como indutor de processos de transformação dos próprios estudantes, de um modo condicente com uma visão do Ensino Superior Politécnico que não se esgota na lógica “profissional” da preparação técnica e científica para um perfil, atividade ou contexto profissional, conciliando e potenciando em permanência percursos de descoberta pessoais e sociais. À formação no Ensino Superior poderá caber, assim, a responsabilidade de testemunhar e anunciar práticas pedagógicas e socioeducativas diversificadas, criativas, inovadoras e capazes de se adaptar à complexidade dos desafios, como sejam os que atualmente nos envolvem em contextos de emergência social. Mapear de um ponto de vista empírico, mais sistematizado e amplo, as necessidades de formação dos profissionais, bem como as tipologias de territórios e práticas formativas e interventivas, em contextos profissionalizantes, constituem repto e ambição investigativos em desenvolvimento na

¹² Exemplo disso, tem sido o papel desempenhados pelos estudantes de educação social no apoio à ativação e dinamização de Centros ou Gabinetes na nossa instituição, como seja o Centro de Apoio Pedagógico da ESES, ou o Gabinete de Responsabilidade Social do IPSantarém.



nossa experiência, inequívocos e a não perder de vista.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. G. (2015). As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? *Educar em Revista*, 57, 49-64. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-4360.42071>
- Alves, M. G. (2016). O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 101-120. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216406>
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: UIED. https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (2011). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Madrid: AIEJI. <http://aieji.net/media/1047/professional-competences-es.pdf>
- Azevedo, S., Correia, F., Machado, É., & Paiva, J. (2017). Educação Social: caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas. Aproximações entre Portugal e o Brasil. *Saber & Educar*, 0(22), 62-71. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.259>
- Banks, S., & Kirtsten, N. (Coords.). (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2001). Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido. *Educação Social, Espaço(s) de construção de identidade profissional*, 55-59.
- Baptista, I. (2013). Educadores Sociais: uma identidade profissional em construção. *Revista Praxis Educare - Técnicos Superiores de Educação Social: definições e percursos*, 1, 9-11.
- Barros, R. (2017). Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção da pedagogia-educação social – reflexões numa zona de fronteira. *Saber & Educar*, 0(22), 44-53.
- Barros, R. (2018). Transpor fronteiras como *modus operandi* para uma Educação Social transformadora. In R. Barros & A. Fragoso, (Eds.), *Investigação em Educação Social - prática e reflexão* (pp.13-32). Algarve: Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. In J. Ion, (Ed.), *Le travail social en débat(s)* (pp. 219-234). Paris: Éditions La Découverte.
- Calvo, S. M. (Org.). (2011). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.
- Calvo, S. M. (Org.). (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009, 9-11 de setembro). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano & M. P. Uzquiano (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-*

- português de psicopedagogia*, (pp. 2024-2033). Braga: Universidade do Minho, CIE-UM.
- Caride, J., Freitas, O., & Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Caride, J. A. (2008). De lo pedagógico a lo social, pasando por los servicios sociales. *A Página da Educação*, 16, 176.
- Caride, J. A., Gradaille, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social, Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casares, M. G. (2013). Ética y educación social: una mirada desde las relaciones. In A. M. López & C. S. V. Visus (Coords.), *Derechos humanos y educacion social* (pp. 61-77). Valência: Editorial Germania.
- Chopart, J. N. (Org.). (2003). *Os Novos Desafios do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C., & Bergano, S. (2020). Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em Educação para a Cidadania Global. In A. Franco, P. Dalila, J. C. Coelho, J. Cardoso & L. S. Coelho (Eds.), *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 57-73.
- 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 da ESE.IPP. *Sensos-E*, 6(3), 39–50. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3116>
- Díaz, S. A. (2009). Uma aproximação à Pedagogia - Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7(7), 91-104. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>
- Ganpatsingh, J. (2019). Creating space to think and feel – Reflections on teaching, learning and practice in social work, with insights from social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1), 6. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.x.005>.
- Gillet, F. (2017). Social education from an european perspective. *Saber & Educar*, 0(22), 24-33. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.270>
- Gonçalves, T., Azevedo, N., & Alves, M. G. (Eds.). (2013). *Educational Theory Informing Educational Research: Scenarios and Lines of Flight*. Caparica: Edições UIED.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Guerra, I. C. (2003). Polémicas e Modelos para uma Sociologia de Intervenção. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 71-84.



<https://doi.org/10.4000/cea.1571>

- Hamido, G. & Teixeira, L. (2002). Um olhar interdisciplinar na descoberta de um espaço profissional: contributos para a formação do Educador Social. *Revista ESES*, 11, 15-28.
- Leitão, A. P. (2013). A Educação Social em Portugal: o início de um percurso. *Revista Praxis Educare - Técnicos Superiores de Educação Social: definições e percursos*, 1, 19-22.
- Llavador, J. B. (2013). Prólogo. In A. M. López & C. S. V. Visus (Coords.). *Derechos humanos y educacion social* (pp. 9-11). Valência: Ed. Germania.
- Martin, R. L. (2013). Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafio de las sociedades del siglo XXI. In A. M. López & C. S. V. Visus (Coords.). *Derechos humanos y educacion social* (pp. 153-1659). Valência: Ed. Germania.
- Neves, M. C. P., & Felix, A. B. (Coords.). (2017). *Ética Aplicada: Protecção Social*. Coimbra: Edições 70.
- Petrus, A. (Org.). (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel Educacion.
- Ramalho, H. (2017). A Regulação da educação social como profissão: uma análise aos processos da regulação da identidade e do estatuto socioprofissional do educador social em Portugal e no Brasil. *Saber & Educar*, 0(22), 82-91. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.258>
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões: Lições e ensaios*. Coimbra: Edições Almedina.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed.
- Serrano, G. P. (2003). *Pedagogia Social – Educação Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Teixeira, L. (2010). Perspetivar pontes, preencher vazios: um estudo exploratório das relações entre formação e emprego no Ensino Superior Politécnico de Santarém. In A. P. Marques & M. G. Alves (Orgs.), *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 99-133). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Teixeira, L. (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pistas para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Revista Interações*, 10(29), 238-255.
- Teixeira, L. (2016). Um motivo para refletir sobre conclusões e reptos para a Educação Social. *Revista Praxis Educare - Desvio Social, Reinserção e Famílias Multidesafiadas*, 3, 5-8. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-educare/>
- Teixeira, L., Tagarro, M., Silva, F., Pappamikail, L., & Delgado, L. (2015, 26-27 de novembro). A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança. In Mateus, M. N. E. (Ed.), *III Jornadas Ibéricas de Educação Social* (pp. 91-106). Bragança: I.P.
- Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social; perspectivas e desafios contemporâneos. *Revista Praxis Educare - Técnicos Superiores de Educação Social: definições e percursos*, 1, 13-18.
- Torres, L. L., Alves, M. G., & Dionísio, B. (2017). Enseigner, chercher, intervenir: explorer les horizons possibles de la sociologie de l'éducation au Portugal. *Éducation & Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, 40(2), 185-202.
- Vieira, A. M. (2016). Educação social, pedagogia social e competências na intervenção



do profissional. In Vieira, A. M. & Vieira, R. (Orgs.), *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. (pp. 25-38). Porto: Profedições

Vieira, M. M., & Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In J. T. Lopes (Org.), *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos* (pp. 83-98). Porto: Edições Afrontamento.