



Da Educação e Intervenção Comunitária para a Educação Social – Um breve olhar histórico sobre a formação dos Técnicos Superiores de Educação Social no Algarve

(From education and community intervention to social education: a brief historical study of the Higher Diploma in Social Education at the University of the Algarve)

*Rosanna BARROS¹
Universidade do Algarve. Portugal*

RESUMO: Dado que a Pedagogia-Educação Social marca atualmente uma presença constante no âmbito da Rede Portuguesa de Ensino Superior, este artigo propõe um olhar histórico sobre a formação dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), circunscrito ao contexto do sul de Portugal e ao caso da Universidade do Algarve. Com este objetivo, mobilizamos um quadro teórico-conceitual que nos permitiu refletir acerca das tendências nos processos de formação académica e a sua influência na emergência de tipos e perfis de educadores sociais. Assim, o texto destaca aspetos da formação ministrada aos TSES no enquadramento institucional escolhido e discute as principais características em presença, *ethos* prevalecente como referencial de formação, bem como particularidades e contradições encontradas na trajetória percorrida e que permitem uma nota epistemológica e prospetiva, visando mapear indícios de novas direções pertinentes e globais para desenvolver os caminhos institucionais e de formação até aqui traçados.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia-Educação Social, Educador Social, Ensino Superior, Formação Académica, Ciências da Educação.

ABSTRACT: This article presents a historical study of the Higher Diploma in Social Education (HTSE) at the University of the Algarve. The study uses a theoretical-conceptual framework to highlight trends in academic training processes and their influence on the emergence of types and profiles of social educators. The analysis examines the institutional context of the training received, including the prevailing training ethos and specific features and contradictions of the programme. The results offer epistemological insights regarding the future direction of social education training and training institutions.

¹ Universidade do Algarve (ESEC) – Estrada da Penha, 8005-139 Faro. Portugal. rmbarras@ualg.pt

KEYWORDS: social pedagogy and education; social educator; higher education; academic training; education science.

Introdução — as tendências nos processos de formação acadêmica e a sua influência na emergência de tipos e perfis de educadores sociais

A Pedagogia-Educação Social tem uma história acadêmica relativamente recente tanto na Europa, onde emerge e se desenvolve a partir da primeira metade do século XX,² como em Portugal, onde consta no panorama do ensino superior a partir do final da década de 80.³

Não obstante a sua curta trajetória, quando comparada com a emergência de saberes disciplinares como o da antropologia ou o da sociologia, ambos inscritos na edificação novecentista da ciência social moderna,⁴ a Pedagogia-Educação Social tem vindo, progressivamente, a marcar uma presença constante no âmbito do ensino superior, permitindo-nos tecer algumas reflexões acerca da formação acadêmica dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES).

Ora, um olhar histórico, mesmo que breve, sobre a formação dos TSES pressupõe adotar um quadro teórico que nos permita sustentar quer a análise, que neste artigo será circunscrita ao contexto do sul de Portugal e ao caso da Universidade do Algarve, quer as várias reflexões subjacentes. Deste modo, a nossa opção foi mobilizar o contributo dado por Marcos Francisco Martins⁵ nesta matéria. Com efeito, este autor identificou três grandes tendências que têm vindo a orientar, em moldes gerais, isto é, em épocas e geografias diversificadas, os processos de formação dos TSES.

Sinteticamente, as três tendências que Martins⁶ nos apresenta são: i) a tendência idealista tradicional; ii) a tendência naturalista-cientificista; e iii) a tendência materialista histórica e dialética. Assim sendo, à luz desta proposta analítica considera-se que os educadores sociais formados segundo a tendência idealista tradicional “caraterizam-se pela postura conservadora da ordem do mundo, pois pretendem promover nele a harmonia social [...] a educação social torna-se um processo que se confunde com filantropia”.⁷ Por seu turno, da tendência naturalista-cientificista resulta um processo formativo que cria profissionais capazes de “instrumentalização dos indivíduos visando à sua eficiência socioeconómica [...] tornando-se necessário ao educador social assumir o papel de téc-

² Jacob Kornbeck e Niels Rosendal Jensen, *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.KG, 2009).

³ Ana Paula Leitão, “A Educação Social em Portugal: o Início de um Percurso”, *Praxis Educare* 1 (2015).

⁴ Fernand Braudel, “História e Ciências Sociais: a Longa Duração”, in *Nova História em Perspetiva*, ed. Fernando A. Novais e Rogerio Forastieri da Silva (São Paulo: Cosac Naify, 2011).

⁵ Marcos Francisco Martins, “Formação do Educador Social e Proposição de um Perfil de Intelectual Orgânico”, in *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um Mosaico em Construção*, ed. Noémia C. Garrido et al. (São Paulo: Expressão & Arte, 2010).

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, 47.

nico, isto é, de um indivíduo competente, o qual deve utilizar os conhecimentos (saber) e habilidades (saber fazer) de que dispõe para promover a competência dos demais”.⁸ Já a terceira tendência, materialista histórica e dialética, ambiciona promover uma formação em que o processo de produção do conhecimento é articulado com um compromisso político, “conhecer para transformar [...] [implica] uma visão do mundo que articule os interesses e as necessidades dos subalternos para superarem a situação de dominação económica e de submissão ético-política e cultural [...] [exercendo] a hegemonia do proletariado”.⁹ Para além disso, segundo este autor, o educador social pode, portanto, ser incentivado pela formação superior que frequentar a atuar como um redentor, um técnico ou um revolucionário, respetivamente e de acordo com cada tendência.

Deste modo, o modelo de Martins¹⁰ preconiza uma correspondência, se não total, seguramente parcial, entre as três tendências que, segundo este autor, são passíveis de ser observadas nos processos de formação dos TSES e os três tipos (ideais) para o papel dos Educadores Sociais, passíveis de ser encontrados, por seu turno, no âmbito das práticas profissionais desenvolvidas nos contextos em que os mesmos trabalham.

Tal como qualquer modelo analítico, este que selecionámos nos parece ser, de algum modo, útil para os propósitos deste texto, sobretudo porque nos habilita a melhor visibilizar algumas das tensões e contradições que são inerentes aos contextos institucionais, e se prendem com o leque de opções efetuadas ao longo do tempo ao nível organizacional nas vertentes científico-pedagógicas e político-filosóficas que subjazem aspetos de definição e agenda para a prática concreta da formação superior dos educadores sociais. Este será, pois, um dos ângulos com que faremos a análise, breve e balizada por um olhar histórico, sobre algumas diacríticas inerentes à formação dos TSES na Universidade do Algarve.

Todavia, para além desse prisma, interessa-nos aprofundar a reflexão tendo igualmente em conta o argumento que defende a necessidade da autorreflexividade ao longo da formação por parte dos próprios estudantes, isto no âmbito das suas trajetórias de aprendizagem¹¹ durante a frequência do ensino superior. Especialmente atendendo, como sublinham Alberto Canto *et al.*, ao facto de que “cada indivíduo possui objetivos e motivações próprias, que podem possuir diferentes graus de aderência aos objetivos educacionais planejados [institucionalmente], pelo que a intencionalidade discente é um fator determinante da trajetória de aprendizagem individual”.¹²

Isto implica que os tipos idealizados para o papel do Educador Social interagem complexamente, quer com a tendência de formação preconizada e operacionalizada, quer

⁸ *Ibidem*, 48.

⁹ *Ibidem*, 55-6.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Barbara Merrill *et al.*, eds., *Continuity and Discontinuity in Learning Careers: Potentials for a Learning Space in a Changing World* (Rotterdam: Sense Publishers, 2018).

¹² Alberto Canto *et al.*, “Trajetórias de Aprendizagem”, in *Trajetórias de Aprendizagem: Teoria e Prática*, eds. José Valdeni de Lima *et al.* (Amazon: Create Space Independent Publishing Platform, 2016), 2.

com as condições sociodemográficas inerentes aos vários perfis de estudantes e futuros profissionais, na medida em que para construir e consolidar um futuro perfil de TSES há, também, que atender à intencionalidade individual, aos contextos e condições experienciados da vida concreta, e ao grau de conscientização, atingido até ao momento, pela população discente que frequenta o ensino superior num dado *momentum*.

Neste particular, afigura-se-nos importante convocar igualmente o pensamento freiriano, na medida em que nos parece basilar ancorar o exercício de olhar para a formação dos TSES no Algarve, segundo os propósitos circunscritos deste artigo, sobretudo atendendo a um eixo diacrónico, assumindo uma conceção do conhecimento como um ato político e gnosiológico.

Assim sendo, adotar aqui este racional implica, também, atender às características básicas que um futuro educador poderá possuir ou, especialmente, adquirir e desenvolver, em contexto de formação superior, visando a sua prática profissional nos termos de uma proposta humanista e progressista, o que no âmbito do pensamento freiriano significa: ser um educador democrático e solidário com a causa dos oprimidos. Paulo Freire¹³ desafiou os futuros e atuais educadores, de crianças, jovens, adultos e idosos a que ousassem assumir a politicidade da educação, e do ato de ler e estudar,¹⁴ convidando-os a pensar criticamente acerca da sua futura ou atual prática educativa, qualquer que fosse a modalidade da sua ação (formal ou não formal), e qualquer que fosse a conjuntura (o que exige possuir imaginação sociológica) em vigor para o exercício interprofissional da sua intervenção educacional nas comunidades vulneráveis ou excluídas.

Neste quadro, parece-nos então fundamental recordar que Freire, ao longo da sua obra, em diversos momentos teorizou sobre os três perfis de educadores que podem existir, em função da sua própria tomada de consciência acerca do papel da educação e do papel da sua prática; e sobre os dois paradigmas principais em que, na sua ótica, se pode alicerçar o referencial teórico-ideológico da sua atuação. Desta forma, os três perfis conceptualizados por Freire¹⁵ são: i) o educador ingénuo; ii) o educador astuto; e iii) o educador crítico; e os dois paradigmas de atuação que nos propõe são: a) o paradigma reacionário da adaptação social; por oposição ao b) paradigma radical da transformação social.

Ora, trata-se de um referencial teórico-ideológico que, no nosso entender, pode ser, entre outros fatores, também fruto da experiência de alguma das referidas Grandes Tendências nos Processos de Formação dos TSES, pelo que a Figura 1 procura traduzir estas conexões parciais que percebemos como um contributo útil no alinhamento da reflexão que propomos neste texto.

¹³ Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa* (São Paulo: Paz e Terra, 1997a); Paulo Freire, *Política e Educação* (São Paulo: Cortez Editora, 1997b).

¹⁴ Paulo Freire, *A Importância do Ato de Ler – em Três Artigos que se Completam* (São Paulo: Cortez Editora, 2000).

¹⁵ Paulo Freire, *Conscientização* (São Paulo: Moraes, 1980); Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?* (São Paulo: Paz e Terra, 1992).

As Grandes Tendências nos Processos de Formação dos TSES & Tipos (ideais) de Educadores Sociais & Perfis de Atuação-Conscientização Profissional		
Tendência Idealista Tradicional	Tendência Naturalista-Cientificista	Tendência Materialista Histórica e Dialética
⇕	⇕	⇕
TSES como redentor	TSES como técnico-burocrata	TSES como revolucionário
Educador ingénuo	Educador astuto	Educador crítico
Paradigma Reacionário da Adaptação Social		Paradigma Radical da Transformação Social

Figura 1. Elaboração própria a partir de Martins¹⁶ e Freire¹⁷

Portanto, desde o ângulo em que nos situamos, como professora-investigadora¹⁸ e participe há duas décadas da formação superior dos TSES, sabemos por experiência,¹⁹ que colocar ao estudante, e futuro educador social, este mapeamento político-pedagógico da abordagem educacional freiriana não só contribui para a clarificação da relação de interioridade que existe entre política e educação, visibilizando as conexões entre pedagogia e poder, como também convida a pensar autonomamente sobre as implicações de intentar a superação dos pressupostos inerentes ao modelo tradicional da educação formal escolar (a educação bancária freiriana) que se traduz, no quadro adotado para os Processos de Formação dos TSES, nas tendências Idealista Tradicional e/ou Naturalista-Cientificista, ambas inscritas num Paradigma Reacionário da Adaptação Social; bem como sobre os significados atuais de optar por debater-se, na *praxis* profissional, por uma visão radicalmente democrática da educação, da sociedade e do mundo, reconhecível na tendência Materialista Histórica e Dialética dos Processos de Formação dos TSES, inscrita nos pressupostos de um Paradigma Radical da Transformação Social.

Feita esta introdução ao quadro teórico-conceptual e aos modelos mobilizados, que fundamentam as diversas reflexões que partilhamos ao longo deste artigo, optamos por abordar aqui, nas secções seguintes, primeiro, alguns aspetos da história do enquadramento institucional da oferta formativa na área da Pedagogia-Educação Social que, na presente data, conta com um trajeto de vinte e oito anos na Universidade do Algarve; de

¹⁶ Marcos Francisco Martins, "Formação do Educador Social e Proposição de um Perfil de Intelectual Orgânico", in *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um Mosaico em Construção*, ed. Noémia C. Garrido et al. (São Paulo: Expressão & Arte, 2010).

¹⁷ Paulo Freire, *Conscientização* (São Paulo: Moraes, 1980); Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?* (São Paulo: Paz e Terra, 1992).

¹⁸ Lawrence Stenhouse, *La Investigación Como Base de la Enseñanza* (Madrid: Morata, 1987).

¹⁹ Rosanna Barros, *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social* (Lisboa: Chiado Editora, 2012b).

seguida, refletimos sobre as características principais em presença naquilo que gostamos de designar como o *ethos* da formação ministrada aos TSES no caso aqui estudado; posteriormente, tecem-se considerações sobre particularidades e contradições da lógica inerente ao modelo formativo adotado institucionalmente no quadro de uma educação superior politécnica; terminamos com uma nota epistemológica acerca da importância do olhar histórico para qualquer exercício prospetivo, neste caso visando mapear indícios de novas direções pertinentes e globais para desenvolver os caminhos até aqui traçados nas tendências de formação (inicial, avançada e contínua) dos velhos e novos profissionais qualificados como técnicos superiores de educação social.

A oferta formativa disponível no Algarve: da Educação e Intervenção Comunitária para a Educação Social

Em 1973, pleno cenário da véspera do surgimento da democracia em Portugal, existiam apenas quatro universidades no território nacional continental.²⁰ Ora, neste panorama mapear a história da formação académica de nível superior do educador social fica particularmente relacionada com a política de expansão do ensino superior público politécnico e a emergência do ensino superior privado, dois fenómenos ocorridos nos anos oitenta do século passado.

Com efeito, por um lado, o sistema de ensino superior politécnico público foi criado em 1979 e massificado na década seguinte, segundo uma agenda suportada por empréstimos do Banco Mundial. Sendo que, a partir de então, em Portugal, passaria a existir uma organização binária do ensino superior público que ainda se mantém.²¹ Por outro lado, é de referir que, concomitantemente, o sistema privado de ensino superior em Portugal se tornou muito expressivo, de tal forma que, na viragem do século, compreendia 119 instituições enquanto o público era constituído por 67 instituições.²² Neste quadro interessa referir que é ao Instituto Superior de Ciências Educativas, instituição privada de ensino superior fundada dez anos após o 25 de abril, portanto em 1984, que se ficou a dever o surgimento, em 1989, do primeiro curso na área da Pedagogia-Educação Social.²³ Sendo normal, nesta época histórica, que o curso surgisse não como uma Licenciatura, mas como um Bacharelato.²⁴ Desde então, outras instituições de ensino superior público e privado criaram, e mantiveram, quer Bacharelatos quer Cursos de Estudos

²⁰ Cf. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), *O Ensino Superior em Portugal* (Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999).

²¹ Atualmente a Rede de Estabelecimentos do Ensino Superior em Portugal é composta por 326 Instituições (ver em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/38/?page=9>). Na esfera pública a Rede empregou, no ano letivo de 2021-2022, um total de 26 673 docentes, sendo 16 237 do regime universitário e 10 436 do regime politécnico (ver em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/>).

²² Cf. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), *O Ensino Superior em Portugal* (Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999).

²³ Cf. *Portaria* n.º 943/89, de 21 de outubro.

²⁴ Tratava-se do primeiro grau académico conferido por uma instituição de ensino superior no período anterior à Declaração de Bolonha de 1999 e à sua operacionalização em Portugal em 2006 (cf. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

Superiores Especializados (equivalentes à Licenciatura)²⁵ no âmbito da formação nesta área científica e disciplinar.

Assim sendo, e uma vez que o nosso (breve) olhar histórico se reporta ao contexto do sul de Portugal, importa assinalar que a Universidade do Algarve, tal como existe na atualidade, resultou da união de duas instituições de ensino superior público fundadas em 1979, nomeadamente: a Universidade do Algarve, criada pela Lei n.º 11/79, de 28 de março, e o Instituto Politécnico de Faro, criado pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro. Desta forma, e para o caso da formação dos TSES no Algarve, há a destacar, duas décadas após a instauração da democracia, o surgimento na, à época designada, Escola Superior de Educação desta instituição, do Curso de Bacharelato em Educação e Intervenção Comunitária, criado em 1994 no quadro concreto do ensino superior politécnico, que iria evoluir para um curso bietápico de Licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária, criado, por sua vez, em 1998, e que vigorou com esta designação até ao momento da criação do Curso em Educação Social de 1.º Ciclo (Licenciatura), em 2008, que foi acompanhado da criação do Curso de Mestrado em Educação Social, 2.º Ciclo, no ano seguinte.

Neste âmbito, o que se constata é que a transição da designação da oferta formativa disponível nesta área, no caso concreto em análise a passagem de *Educação e Intervenção Comunitária* para *Educação Social*, não ficaria a dever-se a uma decisão de nível meso-institucional relacionada com uma agenda técnico-científica própria e autónoma, mas sim aos efeitos externos operantes ao nível macro e mega políticos da governação educacional em contexto europeu, que ambiciona, desde a viragem do século, construir e estabilizar um Espaço Europeu de Ensino Superior em harmonia com a visão de criar um Espaço Europeu da Educação até 2025. Efetivamente, após 2006, foram implementados em Portugal mecanismos de adequação, da constelação dos Cursos-afins já existentes nesta área, aos pressupostos do processo de Bolonha, derivando daqui a subsequente estabilização da sua designação a nível nacional, sendo que, atualmente, segundo dados de 2021 da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), existem em Portugal 23 Cursos²⁶ com a designação efetiva de Educação Social, distribuídos entre o Grau de Mestrado (2.º Ciclo), Licenciatura (1.º Ciclo), Especialização pós-licenciatura e Bacharelato.

Neste contexto de transições (de nível organizacional), e com o objetivo de tecer um breve olhar histórico sobre a formação dos TSES no Algarve, é legítimo indagar qual a visão de génese que estaria associada ao arranque da oferta formativa em Educação e

²⁵ A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu a estrutura geral do sistema de ensino em Portugal. Tem sido a partir desse quadro legal que se elaboraram as reformas educativas seguintes, com destaque para a Lei 115/97, de 19 de setembro (alteração à LBSE), que altera a organização do sistema de ensino superior, entre outras reformas, nomeadamente uniformizando os graus conferidos pelos dois subsistemas: Bacharelatos, Licenciaturas Bietápicas e Licenciaturas (em 1997 o Diploma de Estudos Superiores Especializados é extinto).

²⁶ Ver aqui: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/235/>.

Intervenção Comunitária, e se essa visão sofreu alterações significativas após a declaração de Bolonha. Ora, do que apuramos junto de um membro da comissão instaladora da Escola Superior de Educação que esteve envolvido na criação deste curso, o que se pretendia era, sobretudo, uma formação que estimulasse um perfil de profissional com uma perspetiva de educação global e integradora, em diferentes áreas, na resposta aos desafios e problemas da sociedade portuguesa, quer urbana, quer piscatória ou rural, e que fosse capaz de atuar próximo da lógica do Paradigma Radical da Transformação Social (ver Figura 1).

Isto significa que o lançamento deste Curso se inseriu num quadro dinâmico de expansão da intervenção comunitária que decorria no Algarve, sustentado pela ação de diversos Municípios e associações, em especial pela matriz de intervenção socioeducativa do Projeto RADIAL (1985-2002), que foi antecessor da Associação In Loco (criada legalmente em 1988). Por conseguinte, o racional do Curso de Educação e Intervenção Comunitária esteve sempre muito próximo da ideia de formar TSES para operacionalizar um conceito de educação sociocomunitária próximo do definido por Gomes, ou seja,

o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos [...] significa romper com a heteronomia, com ser comunidade pereneamente determinada pela sociedade [...] assim, um critério fundamental para o estudo desse objeto é a atenção a essa dialética entre instrumentalização e emancipação da comunidade.²⁷

Para além disto, existia, á época, uma manifesta necessidade de formar jovens agentes de desenvolvimento local, solicitada, por exemplo, pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (CCDR). A criação deste Curso assentou, portanto, na ideia de que o mercado de trabalho regional oferecia condições para a procura destes profissionais em educação e intervenção comunitária. Efetivamente desta vanguarda resultou um reconhecimento social, hoje amplamente disseminado nas entidades empregadoras, da figura profissional do educador a intervir em contexto comunitário que veio a constituir-se na base do reconhecimento regional do técnico superior de educador social.

Formando profissionais da relação e do laço social — a visão e o *ethos* teórico-conceptual vigente

Posto isto, prevaleceu, como força-motriz na génese deste Curso, a intenção de aliar os pressupostos do desenvolvimento local a um entendimento sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo, seja contribuindo para reproduzir a ordem social, seja contribuindo para a sua transformação. Derivam daqui, forçosamente, opções, e no caso em apreço, a opção fundadora foi a de reunir um *ethos* teórico-conceptual que alimentasse uma formação superior de educadores eminentemente crítica à instrumentalização social.

Neste quadro, um dos autores que mais transversalmente tem estado presente nos conteúdos e bibliografia de referência deste Curso, tal como espelhado nos seus vários

²⁷ Paulo de Tarso Gomes, “Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas”, *Revista de Ciências da Educação* X, n.º 18 (2008): 54-5.

planos de estudos²⁸ em vigor na Instituição ao longo do tempo, tem sido Paulo Freire. Com efeito, a sua obra vem sustentando institucionalmente o argumento geral de ser importante dar a conhecer, e incentivar a usar, pressupostos de um tipo de educação e intervenção conducentes a uma emancipação da comunidade.

Assim sendo, parece-nos relevante revisitar, entre outros aspetos, a forma como este autor conceptualiza a noção de história e de consciência histórica, que nos seus termos assenta num duplo pressuposto: primeiro, que o Homem é um ser histórico, incompleto e em projeto, e a sua subjetividade, desde que não domesticada, tem um papel interferente na história. Ou seja, como Freire afirmou, ao reconhecer a historicidade dos Homens reconhecem-se os mesmos Homens como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada”.²⁹ O segundo pressuposto, complementar do primeiro, entende que os seres humanos o são ‘em situação’, nas suas palavras os Homens “se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam [...] [os Homens] serão tanto mais quanto não só pensarem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”.³⁰

O interesse de revisitar este aspeto do pensamento freiriano, balizador da formação dos TSES no contexto em análise, é enfatizar, essencialmente, que é da problematização suscitada pelo binómio, consciência de si / consciência do mundo, que se desenvolve a ideia da história como possibilidade, e que é através desta que Paulo Freire recusa o determinismo próprio da matriz marxista clássica, e afasta igualmente a compreensão mecânica-positiva-linear da história, própria da matriz neoliberal, ou de um certo pós-modernismo reacionário, como também lhe chama, que concebe a história como um futuro inexorável, perante o qual não há outra alternativa senão adaptar-se. No entanto, neste particular, Freire alerta, igualmente, para a necessidade imperiosa de dialetizar reflexão e ação no tratamento crítico da história como possibilidade, o que fica claro, quando afirma

esta inteligência da história, que descarta um futuro predeterminado não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos homens e mulheres submetidos [...] reconhece a importância da decisão como ato que implica rutura, a importância da consciência, da subjetividade e da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo”.³¹

Ora, estas assunções, em torno da ideia da história como possibilidade, têm consequências substantivas a nível social e político, pois abrem espaço para a *praxis* transformadora, que uma vez iniciada, por parte dos oprimidos, poderá levar à superação da situação de opressão, num processo de engajamento orientado para a desagregação das

²⁸ Para consultar o plano de estudos vigente na presente data, na licenciatura e no mestrado, ver respetivamente: <https://www.ualg.pt/curso/1455/plano>; e <https://www.ualg.pt/curso/1541/plano>

²⁹ Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (São Paulo: Paz e Terra, 2001), 72.

³⁰ *Ibidem*, 101.

³¹ Paulo Freire, *Política e Educação* (São Paulo: Cortez Editora, 1997b), 97.

estruturas sociais que antes impediam o processo de emancipação, ou seja, de pronúncia ativa do mundo. Por outras palavras, esta visão geral assente no pensamento freiriano, acerca do papel da formação superior para a emergência de educadores críticos, que compreendam os mecanismos ocultos da estrutura social em cada conjuntura e decidam intervir para transformar,³² pressupõe reunir um leque significativo de contributos teóricos diversos, sobretudo no âmbito das ciências sociais e da educação, apostando numa formação interdisciplinar, porém sem deixar de encarar, igualmente, as suas dificuldades, uma vez que “até hoje muitas das práticas ditas interdisciplinares são, do ponto de vista teórico, muito mais próximas do conceito de multidisciplinaridade do que de inter ou transdisciplinaridade”.³³

De facto, apesar de nos parecer ser mais relevante para um TSES aceder a uma formação onde prevaleçam experiências de ensino-aprendizagem centradas em equipas docentes que possam aproximar as perspetivas disciplinares em torno de temas atuais, o facto é que nem no contexto do Curso de educação e intervenção comunitária, nem no contexto do Curso de educação social, se tem verificado ser este o racional operacionalizado, o que torna o inter-relacionamento efetivo de conteúdos algo atípico enquanto prática pedagógica, dificultando aos estudantes o exercício (crítico) de estabelecer relações complexas acerca das causas da opressão e exclusão social. Não obstante, as várias barreiras que dificultam a prática interdisciplinar neste contexto formativo, verifica-se existir uma adoção genérica transversal dos pressupostos do paradigma da educação permanente enquanto visão partilhada acerca da missão profissional deste técnico superior especializado, o que possibilita encontrar um denominador comum na maioria das abordagens disciplinares que compõem o leque de conhecimentos trabalhados pelos docentes nas suas aulas ao longo destes vinte e oito anos de contributos concretos para a formação de TSES a partir do sul de Portugal.

Ora, com efeito, trata-se, também no nosso entender, de um paradigma enquadrador fundamental quer da prática e investigação educacional quer da formação de educadores, cujos pressupostos político-filosóficos viriam a adquirir visibilidade mundial com a publicação, em 1972, do Relatório coordenado por Edgar Faure, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulado *Learning to Be — The World of Education Today and Tomorrow*, o que faz com que este documento seja, na verdade, incontornável do ponto de vista da história das ideias da governação em educação, bem como do próprio pensamento educacional. Assim sendo, merece aqui re-

³² Rosanna Barros, “A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-Limite”, *HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada* 3 (2012a); Rosanna Barros e António Fragoso, coord., *Investigação em Educação Social — Prática e Reflexão* (Faro: Universidade do Algarve, 2018); Rosanna Barros e António Fragoso, coord., *Investigação em Educação Social — Prática e Reflexão* (Volume II) (Faro: Universidade do Algarve, 2021).

³³ Krausz, Monica 2008, citado em Freire, Patrícia, Tosta, Kelly e Pacheco, Roberto, “Prática para a Criação de Conhecimento Interdisciplinar: Caminhos para a Inovação Baseada em Conhecimentos”, in *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*, ed. Arlindo Philippi Jr. e Valdir Fernandes (Brasil: Manole, 2015): 279.

ferência relembrar que, nesse relatório, o conceito de educação permanente diz respeito a todo o processo educativo, compreendendo todas as suas formas, expressões e momentos, de maneira a garantir a educação global das crianças e jovens, e a preparar os adultos e idosos para exercerem melhor a sua autonomia e liberdade. Isto é, o paradigma da educação permanente é, principalmente, entendido como um projeto educativo que inter-relaciona, incessantemente a dimensão individual e a dimensão social da educação, veiculando um sistema humanista de valores coletivos.³⁴ A este respeito, Canário destaca os três pressupostos sobre o processo educativo em que esta perspetiva assenta, “o da sua continuidade (em termos diacrónicos), o da sua diversidade (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar e não escolar), e o da sua globalidade (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais)”.³⁵

Impõe-se, também, mencionar que esta visão e interpretação para o processo educativo correspondeu a uma expansão das suas modalidades não formal e informal, contrariando os dois eixos estruturantes que caracterizaram todo o modelo escolar tradicional da modernidade ocidental, o eixo espacial e o eixo temporal, para extravasar durante o último quartel do século vinte, e no âmbito de novas lógicas para as práticas educativas, o próprio espaço organizacional da escola, bem como os condicionalismos de encarar a educação como contributo instrumental nos termos de um Paradigma Reacionário da Adaptação Social.

Neste alinhamento é, pois, necessário enfatizar que o processo de educação permanente é, frequentemente, ainda visto como essencial ao TSES para poder “assumir-se como técnico da relação, do cuidado, e da proximidade com o Outro, que desenvolve intervenções complexas e dilemáticas que procuram promover a cidadania ativa e responsável, a autonomia de sujeitos e grupos com forte implicação na conquista da dignidade humana”.³⁶ Para além disto, e sendo usual o TSES se inserir em equipas de trabalho interprofissionais, torna-se ainda mais pertinente, no nosso entender, estabelecer referenciais de formação no ensino superior que confluem para sofisticar teórica e metodologicamente a área da Pedagogia-educação social enquanto forma de ação sociopedagógica que trabalha intencionalmente com o grupo, visando a transformação pessoal e social, bem como o desenvolvimento comunitário, e do meio envolvente ao coletivo, através de dinâmicas diversas que promovam, antes de mais, hábitos de participação. Ora, o modo basilar de consolidar os ganhos da experiência da participação, livre e democrática, que os projetos de educação social promovem, passa, sobretudo, pela reflexão partilhada e continuada, também ela livre e democrática, sobre o próprio desenvolvimento e curso da ação. Isto é, trata-se de uma reflexão que é, pois, constitutiva da ação, sendo esta característica, no nosso entender, de absoluta centralidade para diferenciar a intervenção comunitária desenvolvida pela educação social crítica.

³⁴ Edgar Faure et al., *Learning to Be – The Word of Education Today and Tomorrow* (Paris: UNESCO, 1972).

³⁵ Rui Canário, “Adultos – da Escolarização à Educação”, *Revista Portuguesa de Pedagogia* 35, n.º 1 (2001): 91.

³⁶ Ana Maria Serapicos, Florbela Samagaio, e Gabriela Trevisan, “Alguns Apontamentos em Torno do Perfil Profissional do Educador Social”, *Praxis Educare* 1 (2015): 23.

Formar profissionais da relação³⁷ e do laço social³⁸ exige, portanto, adquirir e promover um conhecimento (transdisciplinar) sólido, para compreender, holisticamente, a essência socio-antropológica das fronteiras que uma ação intercultural e intergeracional tem de atravessar,³⁹ em moldes críticos, porém democráticos e livres, para promover o combate, nos termos do paradigma radical da transformação social, às múltiplas opressões existentes nos contextos hodiernos.

Destaques acerca de um modelo formativo ancorado nos estágios curriculares supervisionados

Derivando da própria complexidade crescente das atuais sociedades e comunidades, que atravessam contextos de multi-crisis coevas e profundas, as necessidades de formação aprofundada dos TSES foram também aumentando. Portanto, um breve olhar histórico sobre a formação dos TSES no Algarve permite perceber agendas formativas distintas nos dois níveis que constituem a atual oferta disponível no contexto em observação. Desta forma, se o primeiro ciclo permite aos estudantes intervir convocando um conjunto de conhecimentos-chave durante a realização de estágios devidamente integrados em Associações e Instituições. O segundo ciclo possibilita fazer uma abordagem analítica aprofundada a problemáticas atuais, desenvolver e ampliar criticamente capacidades de trabalho adquiridas, e em estágios ancorados na investigação-ação sistematizar melhor o desempenho profissional quer na conceção quer na implementação de projetos de educação social.

Efetivamente, tanto no contexto histórico do Curso de Educação e Intervenção Comunitária como no atual âmbito do Curso de educação social é notória a centralidade colocada nos estágios curriculares supervisionados (ECS). Este é, de resto, um aspeto muito valorizado na literatura acerca do ensino superior dirigido a professores e educadores. Assim, por exemplo, Ortega Esteban, Caride Gómez e Úcar Martínez⁴⁰ chamaram a atenção para a importância que adquire a prática profissional (*prácticum*) ou estágio curricular, ainda no âmbito da formação do educador social no ensino superior, precisamente como lugar de confluência e construção de pontes para criar, na área, um campo académico e profissional mais consolidado.

Dito de outra forma, trata-se de assumir, nos contextos formativos, a dupla dialética quer entre teoria e prática quer entre investigar e intervir que caracteriza o ‘ofício’ do educador social crítico e comprometido com a transformação social de sentido emancipa-

³⁷ Andréa Vieira Zanella, Kléber Prado Filho, e Sandra Iris Sobrera Abella, “Relações Sociais e Poder em um Contexto Grupal: Reflexões a Partir de uma Atividade Específica”, *Estudos de Psicologia* 8, n.º 1 (2003).

³⁸ Pedro Costa et al., “Do Estado à Micropolítica: Laço Social e Modalidades de (R)existência”, *Psicologia & Sociedade* 28, n.º 1 (2016).

³⁹ Rosanna Barros, “Desafios Epistemológicos e Metodologia de Intervenção da Pedagogia-Educação Social — Reflexões numa Zona de Fronteira”, *Saber & Educar* 22 (2017).

⁴⁰ José Ortega Esteban, José Antonio Caride Gómez, e Xavier Úcar Martínez, “La Pedagogía Social en la Formación-Profesionalización de los Educadores y las Educadoras Sociales, o de Cuando el Pasado Construye Futuros”, *Revista de Educación Social* 17 (2013).

dor,⁴¹ possibilitando aos estudantes mobilizar uma metodologia de intervenção, dialética-relacionada à investigação diagnóstica e à investigação-ação. Ao mesmo tempo, sobressai a importância do educador ser um profissional reflexivo,⁴² de modo a conseguir intervir localmente sem insularizar as problemáticas da questão social, nomeadamente as que resultam da estratificação social como são a exclusão, a marginalização ou a pobreza, entre outras, e as que se relacionam com populações e dinâmicas específicas dentro de uma dada formação social, como são a população idosa, imigrante, refugiada, reclusa, com deficiências, as toxicodependências, os desempregados, os sem-abrigo, a questão dos géneros, os vários tipos de violência e situações de risco, só para referir alguns âmbitos que representam a vasta área de intervenção da educação social.

Posto isto, no panorama concreto da formação dos TSES na Universidade do Algarve, interessa salientar o entendimento que, de acordo com Arco e Barros,⁴³ é atribuído institucionalmente aos ECS (Práticas), designadamente a ideia-base de os mesmos configurarem

Um contexto ecologicamente complexo, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições, onde o futuro educador social enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática que requerem um tratamento singular. Ao intervir numa realidade concreta — comunidade/instituição — o futuro educador social desenvolve atividades, comete erros, toma consciência dos erros, resolve problemas, toma decisões, o que parece proporcionar experiências de aprendizagem relevantes que estimulam o crescimento intelectual e psicológico do estudante em formação. Deste modo, ao proporcionar uma diversidade de possibilidades formativas, os ECS (Práticas) põem em jogo a aquisição de conhecimentos e valores, o desenvolvimento de capacidades e atitudes, mudança de representações e a construção da sua identidade pessoal e profissional [...] os ECS (Práticas) do Curso de Educação Social são uma aposta assente num conjunto teoricamente informado de atividades de intervenção, a realizar em Comunidades e Instituições, desenvolvidas com as pessoas e em articulação com as associações e organizações locais.⁴⁴

Com esta aposta nos ECS (Práticas), neste contexto formativo o que se tem pretendido é que os estudantes sejam capazes de enquadrar o seu trabalho de aproximação a uma intervenção social e comunitária (ainda balizada academicamente) nos marcos teóricos e modelos de intervenção que conhecem e estudam ao longo da sua formação inicial. Concomitantemente há um objetivo transversal que consiste em comprometê-los com paradigmas de intervenção mais reflexivos e mais coletivistas,⁴⁵ e, porventura, também mais

⁴¹ Rosanna Barros e Deise Choti., coord., *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora — Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias* (Lisboa: Chiado Editora, 2014); Rosanna Barros, “Refletir com (im)Pertinência, Intervir com Ousadia: por uma Educação Transformadora”, in *A Educação de Jovens e Adultos para além dos Muros da Escola: Perspetiva da Educação Social*, ed. Noémia de Carvalho Garrido et al. (São Paulo: Expressão & Arte, 2016).

⁴² Donald Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (England: Avebury, 1983).

⁴³ Joaquim do Arco e Rosanna Barros, “Os Estágios Curriculares Supervisionados (Práticas) de Alunos da Licenciatura em Educação Social – Reflexões em Torno das Perceções de um Grupo de Estudantes”, *Laplage em Revista* 5, n.º 1 (2019).

⁴⁴ *Ibidem.*, 166.

⁴⁵ Isabel Baptista, “Hospitalidade da Razão e Poder Transformador – Interpelações de Pedagogia Social”, in *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e*

radicais⁴⁶ centrados em torno da mudança e do desenvolvimento local sustentável.⁴⁷ Ou seja, o referencial geral, para os projetos de educação social, tem apontado na direção de uma intervenção perspectivada segundo a conscientização freiriana de pessoas e grupos sociais por forma a aprenderem a assumir um papel mais dinâmico e participativo nos processos que visam a mudança social. É agir em solidariedade com aquelas pessoas que têm menos poder, ajudando-as a analisar a sua condição social desfavorável em função de um quadro sociológico e geopolítico, que resulte na construção de sujeitos ativos e críticos capazes de alterar as variáveis que os condicionam e lhes possibilite conquistar poder para alcançarem uma emancipação efetiva, porém em equilíbrio com a natureza e sem tendências antropocêntricas. No âmbito destes propósitos, verifica-se, no final deste percurso, que os estudantes experimentaram trajetórias de vaivém entre o mais simples e o mais complexo, entre o mais genérico e o mais específico, entre o mais abstrato e teórico-conceitual e o mais concreto e pragmático-funcional, entre o ético e o ético, entre o consensual e o dilemático, com ganhos efetivos de aprendizagem experiencial.

Efetivamente, e de acordo com o estudo, nesta matéria, realizado por Arco e Barros,⁴⁸ a percepção dos estudantes acerca desta formação inscrita na lógica de extensão universitária e ancorada nos estágios curriculares supervisionados parece ser, no essencial, muito positiva, sendo que, por exemplo, os alunos, inquiridos no estudo, consideraram que “as Práticas são o coração do Curso” e que representam “uma experiência unificadora fundamental no contexto formativo, por permitir aos alunos-futuros educadores a oportunidade de integrar, explorar e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso”.⁴⁹ Para além disto, é de salientar que os estudantes referiram, entre diversos outros aspetos, que a realização dos ECS possibilitam “experiências significativas, que são geradoras de envolvimento emocional, em que tão importante como a ação educativa é a forma como se interage com os outros”.⁵⁰ Ora, este aspeto remete para evidências de apropriação e (re)conhecimento, por parte dos alunos, da ideia nuclear, em termos identitários, do TSES ser, especialmente, um profissional da relação e do laço social.

De facto, trata-se, no nosso entender, de um importante aspeto no âmbito da Pedagogia-educação social, na medida em que ao TSES compete, muitas vezes, nos seus âmbitos de atuação socioprofissional que envolvam crianças e jovens, assumir um papel de adulto de referência na (re)construção de representações seguras e restabelecimento de padrões positivos de vinculação,⁵¹ e em contextos interculturais com adultos e

Novas Tecnologias, ed. Rosanna Barros e Deise Choti (Lisboa: Chiado Editora, 2014).

⁴⁶ Malcolm Payne, *What is Professional Social Work?* (UK: Policy Press, 2006).

⁴⁷ Carlos Julio Jara, *A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Desafios de um Processo em Construção* (Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 1998).

⁴⁸ Joaquim do Arco e Rosanna Barros, “Os Estágios Curriculares Supervisionados (Práticas) de Alunos da Licenciatura em Educação Social – Reflexões em Torno das Percepções de um Grupo de Estudantes”, *Laplage em Revista* 5, n.º 1 (2019).

⁴⁹ *Ibidem.*, 169.

⁵⁰ *Ibidem.*, 171.

⁵¹ Nicole Guedeney e Antoine Guedeney. *Vinculação. Conceitos e Aplicações* (Lisboa: Climepsi, 2004).

idosos, bem como contextos intergeracionais, assumir um papel de tradutor cultural⁵² e mediador socioeducativo.⁵³ Desta forma, acreditámos que nem um nem outro papel pode ser desempenhado sem um adequado investimento dialógico, sem a opção pela comunicação não violenta, e sem afetividade, ou nos termos freirianos, sem uma genuína amorosidade para com o Outro, dado que, desde o nosso prisma, estes são ingredientes fundamentais da relação pedagógica/andragógica de cariz horizontal, democrática e, do ponto de vista científico, rigorosamente inscrita num paradigma radical da transformação social. Tal como referiu Baptista, a este propósito,

Na verdade, para ser educador já não basta ser um bom ensinante ou um técnico-especialista competente. Ele terá que ser um agente de proximidade e de contágio atento aos sinais de alteridade dos seus educandos e um gestor hábil do equilíbrio necessário, mas sempre difícil, entre o desejo de influência, inerente ao ato pedagógico, e o risco de manipulação. Ele terá que estar particularmente vigilante em relação às aprendizagens colaterais que derivam de um currículo oculto. Aquele que não sendo previsto ou planificado, não deixa de marcar decisivamente o desenvolvimento dos educandos. Ele terá que ser capaz de decidir em situações problemáticas e, por vezes dilemáticas, do ponto de vista humano e ético. Terá também que ser tolerante e paciente porque a aprendizagem é um processo lento e tateante. Terá que ser tudo isso porque da forma como souber ser atento, tolerante e paciente depende a lição sobre a atenção, a tolerância e a paciência.⁵⁴

Significa isto, que as múltiplas facetas em que se operacionaliza a ‘lição’ da coerência são, em boa medida, os grandes desafios presentes no ato de educar criticamente e agir em conformidade. Por outras palavras, é possível argumentar que a exigência de coerência está para a educação, tal como a exigência de consciência está para a ciência, numa analogia direta com a crítica de Morin, que nos interpela afirmando, “a ciência deve reatar com a consciência política e ética [...] Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes”.⁵⁵

Ora, trata-se de uma dupla exigência ético-epistemológica, que nos parece particularmente significativa para refletir acerca dos contextos organizacionais de cariz científico-educacional onde se opera a formação superior dos educadores sociais, na medida em que frequentemente observámos que são mais as contradições do que a coerência, e mais as mistificações do que a consciência, o que de resto é expectável dos sistemas de reprodução social operantes nas sociedades capitalistas hodiernas, onde estas instituições se inserem, como bem lembrou Mészáros, na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação (realizado em Porto Alegre, em 2004), ao afirmar que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa

⁵² Alfredo de J. Flores e Gustavo Castagna Machado, “Tradução Cultural: um Conceito Heurístico Alternativo em Pesquisas de História do Direito”, *História e Cultura* 4, n.º 3 (2015).

⁵³ Ana Maria Costa e Silva et al., “Novos Atores no Trabalho em Educação: os Mediadores Socioeducativos”, *Revista Portuguesa de Educação* 23, n.º 2 (2010).

⁵⁴ Isabel Baptista, “O Educador Como Adulto de Referência”, *A Página da Educação* 107 (2001): s/p.

⁵⁵ Edgar Morin, *Ciência com Consciência* (Rio de Janeiro: Bertrand, 2005), 11.

abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.⁵⁶

De resto, interessa também referir que estes aspetos constituem dilemas presentes na consciência científico-educacional de alguns dos atores do contexto aqui em análise, e enformam constrangimentos à plena formação dos TSES nos termos da referida tendência Materialista Histórica e Dialética, pois representam obstáculos quotidianos, perceptíveis pelos estudantes, à operacionalização, pelos docentes do ensino superior, de uma real ‘lição’ da coerência. Ou seja, defender, seguramente de modo genuíno, a necessidade de transformar externamente dimensões da estrutura social opressora sem, no entanto, intentar ou alcançar operar a transformação interna da estrutura organizacional, quando esta se revela frequentemente opressora, é, no mínimo, um paradoxo no ato de educar criticamente.

O preocupante é que estas são contradições crescentemente omnipresentes, pelo menos desde a viragem do século e a plena hegemonia dos pressupostos da teoria do capital humano na gestão académica, onde operam os grupos de interesse da administração neoliberal,⁵⁷ isto é, uma elite, apesar de eleita pelos pares, que se revela comprometida com uma eficaz e eficiente administração (pública) de baixo custo dos recursos humanos, onde se inserem (demasiadas vezes precariamente e sem progressão) os formadores altamente qualificados dos TSES. Não sendo este o lugar para desenvolver esta dimensão do objeto em análise, há que assinalar, não obstante, que se trata de aspetos que merecem ser alvo de maior visibilização e debate, quer no âmbito da investigação crítica em ciências da educação, especialmente no conhecimento produzido sobre as condições laborais e pedagógicas dos agentes da formação superior de professores e educadores,⁵⁸ quer no âmbito do conhecimento produzido pela própria sociologia das organizações e administração do ensino superior.⁵⁹

Nota epistemológica final — a importância do olhar histórico para desenvolver caminhos institucionais e de formação

Se entendermos, genericamente, a epistemologia como uma filosofia da ciência, então fica mais claramente sublinhada a importância do olhar histórico para qualquer exercício prospetivo acerca das condições, objetivas e subjetivas, de desenvolvimento do conhecimento científico, bem como das opções possíveis para a construção estratégica, e crítica, de planos de evolução da oferta de formação disponível no ensino superior. Assim, para finalizar este artigo, teceremos algumas (breves) observações que se podem pensar como simples aproximações a uma epistemologia das ciências da

⁵⁶ István Mészáros, *A Educação para além do Capital* (São Paulo: Boitempo, 2005): 35.

⁵⁷ Henry Mintzberg, *Ascensão e Queda do Planeamento Estratégico* (Porto Alegre: Bookman, 2004).

⁵⁸ Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires, e Rui Pedro Lopes, eds., *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE) (Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2016).

⁵⁹ José Amilton Joaquim e Luísa Cerdeira, “A Perspetiva do Ensino Superior como uma Organização”, *Socius Working Papers 2* (2020).

educação,⁶⁰ mas a partir de dimensões mais circunscritas à Pedagogia-educação social, e num exercício reflexivo e hermenêutico que visa, apenas, mapear indícios de novas direções, pertinentes e globais, para desenvolver os caminhos até aqui traçados, no Algarve, na formação (inicial, avançada e contínua) dos velhos e novos profissionais qualificados como técnicos superiores de educação social.

Um dos aspetos a marcar presença constante na história desse caminho institucional, que conta, como vimos, com 28 anos de duração (desde a criação do curso de educação e intervenção comunitária até ao presente), tem sido a lógica de extensão que, para além dos ECS também as várias unidades curriculares (de acordo com os planos de estudos em vigor em cada momento) têm adotado transversalmente, ao acolherem, no espaço académico, inúmeros atores da sociedade civil organizada para realizarem divulgações, palestras, oficinas de formação, e eventos de cariz diverso no *campus* da instituição, bem como a frequente deslocação dos docentes aos *loci* das organizações do terceiro setor para dinamizarem, por seu turno, intervenções ou iniciativas, também elas, de cariz diversificado. Trata-se de um eixo estruturante e que, se prevê, venha ainda a desenvolver-se mais significativamente, dado o teor das diversas recomendações, em contexto de avaliação e creditação do curso de Educação Social⁶¹ elaboradas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).⁶²

Outro aspeto importante deste panorama e que, de resto, marca presença no âmbito da governação do ensino superior a nível nacional desde 2006, em plena articulação com os processos de europeização,⁶³ vem sendo o real alargamento do acesso às universidades e politécnicos que a introdução das Provas Especialmente Adequadas Destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos indivíduos com mais de 23 anos (M23)⁶⁴ permitiu efetivar.⁶⁵ Esta nova modalidade de acesso operacionalizada, no contexto da Universidade do Algarve, em simultâneo com a criação da oferta em regime pós-laboral para este ciclo de estudos em educação social (regime que vigorou durante uma década), possibilitou a entrada na instituição de um leque significativo de

⁶⁰ Adalberto Dias de Carvalho, *Epistemologia das Ciências da Educação* (Porto: Afrontamento, 1996); João Boavida e João Amado, *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspetivas* (Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008).

⁶¹ Ver os últimos relatórios aqui: <https://www.ualg.pt/curso/1455/avaliacao>

⁶² A A3ES é uma Fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. Mais informações estão disponíveis aqui: <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/enquadramento-legal>

⁶³ Rosanna Barros, "Globalização e Europeização: Questões Teórico-Conceptuais para Debater e Investigar a Redefinição do Mandato para a Educação de Adultos Hodierna", in *Atas do VII Congresso Internacional da Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural: Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural*, ed. Fernando Cruz e Juliana Cardoso Ribeiro (Porto: Associação AGIR / Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, 2010); Rosanna Barros e Maria Belando-Montoro, "Europeização das Políticas de Educação de Adultos: Reflexões Teóricas a Partir dos Casos de Espanha e Portugal", *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 21, n.º 71 (2013).

⁶⁴ Cf. Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março.

⁶⁵ Rosanna Barros e Sara Mónico Lopes, "As Políticas de Ensino Superior em Portugal e o Caso dos Estudantes Não Tradicionais: Reflexões sobre o Direito dos Adultos à Educação (Superior)", *Poiésis* 9, n.º 16 (2015).

estudantes maduros,⁶⁶ ou estudantes não-tradicionais como também são designados na literatura a este respeito.

Na essência, independentemente da designação adotada, o que interessa reter é que não se trata de um grupo homogêneo,⁶⁷ sendo, por um lado, uma categoria de estudantes não-tradicionais que inclui os jovens diplomados do ensino secundário provenientes de vias profissionalizantes, e por outro lado, uma categoria de estudantes maduros adultos e idosos mais específica por ter, frequentemente, uma família sob a sua responsabilidade, por ser oriunda de meios sociais mais desfavorecidos, por se tratar de trabalhadores-estudantes (usualmente tendo um emprego precário e mal remunerado), mulheres, migrantes, entre outras características sectoriais definidoras destes “novos públicos”⁶⁸ maioritariamente entendidos nas instituições do ensino superior como sendo estudantes adultos não tradicionais, ou seja, “[...] pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia no ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos”.⁶⁹ Ora, esta diversificação resultante de opções mais democratizantes do ensino superior (M23 e oferta pós-laboral) aportou uma dinâmica nova no âmbito da formação de TSES no Algarve, significando, entre outros aspetos, uma maior abertura para práticas pedagógicas intergeracionais que beneficiaram os processos autorreflexivos acerca do papel geral da educação e formação para espoletar dinâmicas de emancipação pessoal e social, e que seria importante retomar em agendas futuras que visem desenvolver os caminhos institucionais anteriormente inaugurados.

Naturalmente outros aspetos poderiam ser apresentados e analisados, todavia neste artigo propusemo-nos apenas a efetuar um exercício reflexivo e hermenêutico tendo por base diacríticas selecionadas de um percurso histórico, circunscrito a um caso particular, que, não obstante, possibilitou ilustrar tendências nos processos de formação académica, e a sua influência no contributo, assim dado, para a emergência de tipos e perfis de educadores sociais, bem como apontar problemáticas, e pistas de objetos de estudo relacionados, que requerem maior aprofundamento em investigações científicas futuras sobre esta matéria.

Bibliografia

Arco, Joaquim e Rosanna Barros. “Os Estágios Curriculares Supervisionados (Práticas) de Alunos da Licenciatura em Educação Social — Reflexões em Torno das Perceções de um Grupo de Estudantes”. *Laplage em Revista* 5, n.º 1 (2019): 159-79.

⁶⁶ António Fragoso et al., *Estudantes Maiores de 23 Anos na Universidade do Algarve: uma Contribuição para a Melhoria do Sucesso* (Faro: Universidade do Algarve, 2014).

⁶⁷ António Fragoso e Sandra Valadas, coord., *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior* (Coimbra: CINEP/IPC, 2018).

⁶⁸ Sara Mónico Lopes, *Trajéctórias Sociais e Políticas de Formação de Adultos em Portugal* (Lisboa: Chiado Editora, 2014).

⁶⁹ Ana Maria Ramalho Correia e Anabela Mesquita, *Os Novos Públicos no Ensino Superior e a Sociedade do Conhecimento* (Lisboa: Editora Silabo, 2006), 37.

- Baptista, Isabel. "Hospitalidade da Razão e Poder Transformador — Interpelações de Pedagogia Social". In *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora — Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*, editado por Rosanna Barros e Deise Choti, 123-46. Lisboa: Chiado Editora, 2014.
- Baptista, Isabel. "O Educador Como Adulto de Referência". *A Página da Educação* 107 (2001): s/p.
- Barros, Rosanna. "A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-Limite". *HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada* 3 (2012a): 77-108.
- Barros, Rosanna. "Desafios Epistemológicos e Metodologia de Intervenção da Pedagogia-Educação Social — Reflexões numa Zona de Fronteira". *Saber & Educar* 22 (2017): 44-53.
- Barros, Rosanna. "Globalização e Europeização: Questões Teórico-Conceptuais para Debater e Investigar a Redefinição do Mandato para a Educação de Adultos Hodierna". In *Atas do VII Congresso Internacional da Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural: Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural*, editado por Fernando Cruz e Juliana Cardoso Ribeiro, s/p. Porto: Associação AGIR / Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, 2010.
- Barros, Rosanna. "Refletir com (im)Pertinência, Intervir com Ousadia: por uma Educação Transformadora". In *A Educação de Jovens e Adultos para além dos Muros da Escola: Perspetiva da Educação Social*, editado por Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques da Silva, Paulo Gomes Lima, e Francisco Evangelista, 253-76. São Paulo: Expressão & Arte, 2016.
- Barros, Rosanna. *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora, 2012b.
- Barros, Rosanna e António Fragoso, coord. 2018. *Investigação em Educação Social — Prática e Reflexão*. Faro: Universidade do Algarve.
- Barros, Rosanna e António Fragoso, coord. 2021. *Investigação em Educação Social — Prática e Reflexão (Volume II)*. Faro: Universidade do Algarve.
- Barros, Rosanna e Deise Choti., coord. 2014. *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora — Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barros, Rosanna e Maria Belando-Montoro. “Europeização das Políticas de Educação de Adultos: Reflexões Teóricas a Partir dos Casos de Espanha e Portugal”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 21, n.º 71 (2013): 1-28.
- Barros, Rosanna e Sara Mónico Lopes. “As Políticas de Ensino Superior em Portugal e o Caso dos Estudantes Não Tradicionais: Reflexões sobre o Direito dos Adultos à Educação (Superior)”. *Poiésis* 9, n.º 16 (2015): 364-83.
- Boavida, João e João Amado. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.
- Braudel, Fernand. “História e Ciências Sociais: a Longa Duração”. In *Nova História em Perspetiva*, editado por Fernando A. Novais e Rogerio Forastieri da Silva, 86-121. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- Canário, Rui. “Adultos — da Escolarização à Educação”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 35, n.º 1 (2001): 85-100.
- Canto, Alberto, Felipe Becker Nunes, Manuel Zunguze, Kelly Hannel, Rosana Wagner, Franco Simbine, e José Valdeni de Lima. “Trajetórias de Aprendizagem”. In *Trajetórias de Aprendizagem: Teoria e Prática*, editado por José Valdeni de Lima, Manuel Constantino Zunguze, Kelly Hannel, e Felipe Becker Nunes, 1-10. Amazon: Create Space Independent Publishing Platform, 2016.
- Carlos Julio Jara. *A Sustentabilidade do Desenvolvimento Local: Desafios de um Processo em Construção*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 1998.
- Carvalho, Adalberto Dias. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento, 1996.
- Correia, Ana Maria Ramalho e Anabela Mesquita. *Os Novos Públicos no Ensino Superior e a Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Editora Sílabo, 2006.
- Costa, Pedro Henrique Lucas, João Luiz Leitão Paravidini, Caio César Souza Camargo Próchno, e Anamaria Silva Neves. “Do Estado à Micropolítica: Laço Social e Modalidades de (R)existência”. *Psicologia & Sociedade* 28, n.º 1 (2016): 26-34.
- Costa e Silva, Ana Maria, Ana Paula Caetano, Isabel Freire, Maria Alfredo Moreira, Teresa Freire, e Ana Sousa Ferreira. “Novos Atores no Trabalho em Educação: os Mediadores Socioeducativos”. *Revista Portuguesa de Educação* 23, n.º 2 (2010): 119-51.

- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1999.
- Esteban, José Ortega, José Antonio Caride Gómez, e Xavier Úcar Martínez. “La Pedagogía Social en la Formación-Profesionalización de los Educadores y las Educadoras Sociales, o de Cuando el Pasado Construye Futuros”. *Revista de Educación Social* 17 (2013): 1-24.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, e Frederick Champion Ward. *Learning to Be — The Word of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.
- Flores, Alfredo de J. e Gustavo Castagna Machado. “Tradução Cultural: um Conceito Heurístico Alternativo em Pesquisas de História do Direito”. *História e Cultura* 4, n.º 3 (2015): 118-39.
- Fragoso, António, Helena Quintas, Teresa Gonçalves, e Carlos Ribeiro. *Estudantes Maiores de 23 Anos na Universidade do Algarve: uma Contribuição para a Melhoria do Sucesso*. Faro: Universidade do Algarve, 2014.
- Fragoso, António e Sandra Valadas, coord. 2018. *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior*. Coimbra: CINEP/IPC, 2018.
- Freire, Paulo. *A Importância do Ato de Ler — em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- Freire, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia — Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Freire, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1997b.
- Freire, Patrícia, Tosta, Kelly e Pacheco, Roberto. “Prática para a Criação de Conhecimento Interdisciplinar: Caminhos para a Inovação Baseada em Conhecimentos”. In *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*, editado por Arlindo Philippi Jr. e Valdir Fernandes, 261-90. Brasil: Manole, 2015.
- Gomes, Paulo de Tarso. “Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas”. *Revista de Ciências da Educação* X, n.º 18 (2008): 43-63.

- Guedeney, Nicole e Antoine Guedeney. *Vinculação. Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi, 2004.
- Joaquim, José Amilton e Luísa Cerdeira. "A Perspetiva do Ensino Superior como uma Organização". *Socius Working Papers 2* (2020).
- Kornbeck, Jacob e Niels Rosendal Jensen. *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.KG, 2009.
- Leitão, Ana Paula. "A Educação Social em Portugal: o Início de um Percurso". *Praxis Educare 1* (2015): 19-22.
- Lopes, Sara Mónico. *Trajelórias Sociais e Políticas de Formação de Adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado Editora, 2014.
- Martins, Marcos Francisco. "Formação do Educador Social e Proposição de um Perfil de Intelectual Orgânico". In *Desafios e Perspectivas da Educação Social — um Mosaico em Construção*, editado por Noêmia C. Garrido, Odair M. Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago, 40-60. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- Merrill, Barbara, Andrea Galimberti, Adrianna Nizinska, e José González-Monteagudo, eds. 2018. *Continuity and Discontinuity in Learning Careers: Potentials for a Learning Space in a Changing World*. Rotterdam: Sense Publishers, 2018.
- Mesquita, Cristina, Manuel Vara Pires, e Rui Pedro Lopes, eds. 2016. *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mészáros, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Mintzberg, Henry. *Ascensão e Queda do Planeamento Estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- Morin, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- Payne, Malcolm. *What is Professional Social Work?* UK: Policy Press, 2006.
- Schön, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. England: Avebury, 1983.
- Serapicos, Ana Maria, Florbela Samagaio, e Gabriela Trevisan. "Alguns Apontamentos em Torno do Perfil Profissional do Educador Social". *Praxis Educare 1* (2015): 23-31.

Stenhouse, Lawrence. *La Investigación Como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

Zanella, Andréa Vieira, Kléber Prado Filho, e Sandra Iris Sobrera Abella. “Relações Sociais e Poder em um Contexto Grupal: Reflexões a Partir de uma Atividade Específica”. *Estudos de Psicologia* 8, n.º 1 (2003): 85-91.