

OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS (PRÁTICAS) DE ALUNOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL – REFLEXÕES EM TORNO DAS PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES

The supervised internships (practices) of students of the degree in social education – reflections around the perceptions of a group of students

Pasantías supervisadas (prácticas) de estudiantes de la Licenciatura en educación social – reflexiones alrededor de las percepciones de un grupo de estudiantes

Joaquim do Arco*

Rosanna Barros**

Universidade do Algarve [UALG] – Pt.

RESUMO

Este artigo tem como foco de reflexão a importância dos estágios curriculares supervisionados - ECS (Práticas) - no âmbito da formação integral dos estudantes, do ensino superior português, que pretendem vir a ser educadores sociais. Após um enquadramento breve da história da oferta nacional de estudos superiores nesta área, e de se convocar os principais aspetos teórico-conceituais da pedagogia-educação social, tomou-se um caso organizacional como base para a análise das percepções sobre os ECS (Práticas) de um grupo de 30 estudantes, que foram recolhidas através da aplicação de um inquérito por questionário no ano letivo de 2017-2018. Os dados, aqui interpretados preliminarmente, apontam para resultados que corroboram a ideia da centralidade desta componente no âmbito da formação inicial do educador social, mas também sugerem pistas que justificam uma investigação continuada nesta matéria.

Palavras-chave: Estágios curriculares supervisionados. Educação social. Dialética teoria-prática. Percepções. Ensino superior.

ABSTRACT

Abstract: This article focuses on the importance of supervised traineeships - ECS (practices) - within the framework of the integral training of Portuguese higher education students, wishing to become social educators. After a brief history of the national supply of superior studies in this area, and to cover the main theoretical and conceptual aspects of pedagogy-social education, we took an organizational case as a basis for analysis of perceptions on the ECS (practices) of a group of 30 students, collected through the application of a survey on the academic year 2017-2018. The data, here interpreted preliminarily, points to results that corroborated the idea of the centrality of this component in the context of the initial formation of the social educator, but also suggest leads for a continuing research in this area.

Keywords: Supervised internships. Social education. Dialectic theory-practice. Perceptions. Higher education.

RESUMEN

Este artículo se centra en la importancia de las prácticas supervisadas - ECS (prácticas) - en el marco de la formación integral de los estudiantes de la enseñanza superior portuguesa, que desean ser educadores sociales. Después de una breve historia de la oferta nacional de estudios superiores en esta área, y convocar a los principales aspectos teóricos y conceptuales de la pedagogía-educación social, se tomó un caso como base para el análisis organizacional de percepciones sobre los ECS (prácticas) de un grupo de 30 estudiantes, que fueron recogidas a través de la aplicación de una encuesta realizada en el año 2017-2018. Los datos, aquí interpretados preliminarmente, apuntan a resultados que corroboran la idea de la centralidad de este componente en el contexto de la formación inicial del educador social, pero también sugieren pistas para una investigación continua en esta área.

Palabras-clave: Pasantías supervisadas. Educación social. Dialéctica teoría-práctica. Percepciones. Educación

Introdução

Nota sobre a emergência do curso de educação social no ensino superior

No âmbito da realidade portuguesa a formação académica, de nível superior, do educador social está relacionada com a emergência do Ensino Superior Privado e a expansão do Ensino Superior Politécnico. Efetivamente é ao Instituto Superior de Ciências Educativas que se deve o surgimento, em 1989, do Curso de Educação Social no panorama da oferta educativa superior, não como Licenciatura, mas como Bacharelato. Desde então outras instituições de ensino superior criaram e mantiveram quer Bacharelatos quer Cursos de Estudos Superiores Especializados (equivalentes à Licenciatura) no âmbito da formação em Educação Social e em Pedagogia Social. Foi em 1996 que a Universidade Portucalense, situada no norte do país, criou a primeira Licenciatura na área da Educação Social, a que se seguiram outras com designações distintas, mas enquadradas nesta área científica de conhecimento.

Uma década depois iria verificar-se, o processo de adequação da constelação dos Cursos-afins já existentes nesta área, no território nacional, ao processo de Bolonha¹, resultando a estabilização da sua designação a nível nacional. Atualmente, segundo dados da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) existem 50 Cursos com a designação efetiva de Educação Social, distribuídos entre o Grau de Mestrado (2º Ciclo), Licenciatura (1º Ciclo), Especialização pós-licenciatura e Bacharelato.

Contextualizando um caso organizacional

Na medida em que as perceções (SMITH, 2014) de um grupo de estudantes, que enformam uma primeira aproximação empírica ao tema e consubstanciam as reflexões preliminares apresentadas neste artigo, pertencem ao mesmo contexto organizacional, interessa enquadrar, embora apenas nos aspetos essenciais, o contributo particular desta instituição de ensino superior para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em educação social. Para tal, é necessário referir a existência anterior na Instituição quer de um Curso de Bacharelato na área, criado em 1994, quer de um curso bietápico de Licenciatura na área, criado em 1998, porque ambos representam um legado e um historial enquadrador da criação do Curso de Educação Social de 1º Ciclo, em 2008, e do Curso de Mestrado em Educação Social, 2º Ciclo, no ano seguinte.

Ora, os atores institucionais envolvidos, neste contexto, na construção de um perfil profissional para este educador procuraram, desde sempre, ter em conta as funções profissionais, as tarefas a realizar, as capacidades de autorreflexividade a instituir, a formação inicial interdisciplinar a consolidar numa prática investigacional continuada, e os variados âmbitos e contextos de intervenção, em que a interconexão das partes representou a mais-valia distintiva deste perfil profissional no momento da sua inclusão laboral. Por outras palavras, pretendeu-se 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 atual, quer urbana, quer rural. De referir que o lançamento deste Curso se inseriu num quadro dinâmico de expansão da intervenção comunitária que decorria na sua área de inserção, sustentado pela ação de diversas associações e autarquias e, ainda, pela manifesta necessidade de formar jovens agentes de desenvolvimento local solicitada por instâncias governamentais regionais. A criação deste Curso

¹O Processo iniciou-se com a Declaração de Bolonha (1999). Esta teve 29 países europeus signatários a que se vêm juntando, desde então, outros. Na essência trata-se de um marco político no âmbito da governação educacional a nível supranacional que assinala o início efetivo da construção do *Espaço Europeu de Ensino Superior*, estruturado no sistema europeu de transferências de créditos. Em Portugal a adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha teve lugar em 2006.

assentou, portanto, na ideia de que o mercado de trabalho regional oferecia condições para a procura destes profissionais. 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 educador social.

O educador Social – um agente de e em educação permanente

Assim sendo, derivando da própria complexidade crescente das atuais dinâmicas inerentes à questão social (HAKE; FRANÇOISE, 2009) as necessidades de formação aprofundada deste profissional foram também aumentando. Portanto, se o primeiro ciclo permite aos estudantes intervir convocando um conjunto interdisciplinar de conhecimentos-chave durante a realização de ECS (Práticas) 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 pela investigação-ação sistematizar melhor o desempenho profissional quer na conceção quer na implementação de projetos de educação social.

Trata-se de um processo de educação permanente que é essencial ao educador social “ao 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” (SERAPICOS; SAMAGAI; TREVISAN, 2013, p. 23). Disto mesmo dá claro testemunho o conjunto das monografias de licenciatura, dos relatórios dos ECS (Práticas) e das dissertações de mestrado já realizadas pelos estudantes nesta instituição de ensino superior portuguesa, que investigaram em variados contextos empíricos, temas relevantes da práxis educacional como: o associativismo local, a mediação escolar, a educação de adultos, a responsabilidade social das empresas, os públicos não tradicionais do ensino superior, o teatro do oprimido, as dinâmicas de reinserção social, a intervenção nas situações de risco, a institucionalização de públicos diversos, as dinâmicas de imigração, entre outras especificidades derivadas destas grandes esferas.

Fundamentação teórica

Particularidades teórico-conceituais da Educação Social

No contexto Português têm surgido diversos contributos que, de um modo geral, promulgam, como faz Baptista, que a educação social “corresponde a uma área muito específica dentro do universo vasto e multifacetado da pedagogia social, referindo-se à práxis educativa desenvolvida no campo tradicionalmente identificado como de ‘trabalho social’ onde hoje é chamada a conviver com outros saberes” (BAPTISTA, 2008, p. 18). Efetivamente, um levantamento dos trabalhos académico-científicos que têm procurado, em diversas geografias, analisar as diferentes perspetivas acerca da relação entre pedagogia social e educação social permite visibilizar uma crescente convergência de entendimento que aponta a primeira enquanto matriz teórica da segunda (entre outros: PÉREZ SERRANO, 2003; CARVALHO; BAPTISTA, 2004; KORNBECK; JENSEN, 2009; TIMÓTEO, 2013).

Assim, por exemplo, em contexto brasileiro, Silva afirma que “enquanto teoria geral da educação social a pedagogia social tem como seus campos de prática a educação popular, a educação social, a educação comunitária, a educação sociocomunitária” (SILVA, 2010, p. 5) e, de igual modo, em contexto espanhol, Gallardo Vázquez e Gallardo López (2011), têm-se preocupado em desenvolver e ampliar os fundamentos que perspetivam a educação social como objeto de estudo e investigação da pedagogia social.

Desde o nosso ponto de vista, este modo de alicerçar os fundamentos da educação social na pedagogia social tem encontrado um frutífero campo de desenvolvimento, sobretudo porque esta última se inscreveu, desde a sua origem usualmente situada em contexto alemão, nas zonas de fronteira da investigação educacional, em que a interdisciplinaridade enriqueceu a indagação, a dúvida e a busca de novas bases ontológicas e possibilidades metodológicas para o ato de educar.

Trata-se de conceptualizar a pedagogia social “enquanto disciplina científica que promove a articulação entre aprendizagem, vida e experiência comunitária” (GONÇALVES, 2009, p. 36), neste sentido constituindo-se enquanto referência matricial de um saber “prático” da educação social embora epistemologicamente sempre indexado às ciências da educação. Assim se percebe, como defende Baptista, que a pedagogia social apresente uma identidade científica “apoiada em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional (...) [pois], ao instituir-se como um saber matricialmente dependente da qualidade das interfaces produzidas na relação com outros saberes, a pedagogia social oferece um capital de conhecimento decisivo na construção de novos modelos de inteligibilidade, traduzidos, forçosamente, em novos esquemas de ação” (BAPTISTA, 2008, p. 15,16).

Ora, de forma transversal, na academia é reconhecida a existência de três correntes principais de pensamento que, analisando a relação histórica entre a educação social e a pedagogia social, têm deixado contributos significativos para sustentar a reflexão aprofundada e o debate público neste domínio de conhecimento e de prática. As correntes são, designadamente: i) a corrente alemã; ii) a corrente francófona; e iii) a corrente anglo-saxónica. Naturalmente inscritas nas especificidades dos seus desenvolvimentos nacionais, cada corrente enfatiza um ângulo de análise distinto que, em conjunto constitui, no nosso entender, um leque de saberes complementares e propostas efetivas para consolidar um conhecimento-ação no sector.

Assim, poderemos sinteticamente referir que, sustentada por uma perspetiva filosófico-hermenêutica e beneficiando do diálogo com a tradição da Teoria Crítica da escola de Frankfurt a corrente alemã tem valorizado sobretudo as lógicas que humanizam a educação no marco da vida comunitária e promovem a inclusão social (cf. NATORP, 1913; NOHL, 1950; OTTO, 2009). Sucintamente, a corrente francófona tem sido constituída por contributos que assentaram inicialmente na valorização da resolução de problemas como resposta educativa às dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais, de exclusão social e de pobreza e que, desse racional, partiram sobretudo para uma perspetiva inscrita na sociologia da educação de cariz neomarxista apostada em desenvolver lógicas associadas à educação popular e, especialmente, à animação sociocultural.

Fontes provenientes da Escola Nova e do designado Ativismo Pedagógico são também outros contributos reconhecíveis nas propostas desta corrente (cf. DEMOLINS, 1898; FERRIÈRE, 1965; FREINET, 1978). Por fim, sumariamente há a destacar que a corrente anglo-saxónica alimentou uma perspetiva balizada fundamentalmente nos contributos da psicologia social, para alicerçar um entendimento mais pragmático da educação, tecendo-lhe, porém, recortes assistencialistas e de tipo paliativo no tratamento manifesto da questão social (cf. DEWEY, 1916; BRONFENBRENNER, 1979; ROGERS, 1983).

Sendo, portanto, policromática a história da relação entre educação social e pedagogia social (QUINTANA CABANAS, 1994, 2000; PETRUS, 1998; BAENA, SÁENZ; QUINTANA CABANAS, 2001), interessa, em nosso entender, sobretudo reter os traços essenciais de uma herança teórico-conceitual que tem hoje o papel substancial de consolidação das bases de fundamentação na operacionalização de escolhas, aceções e assunções de posicionamentos para a prática do educador social e para a sustentação do seu saber técnico-profissional. Nesse sentido tem sido cada vez mais frequente encontrar referências a este domínio como pedagogia-educação social (DÍAZ, 2006; PLANELLA; VILAR, 2006), em que o hífen, na nossa interpretação, traduz um reconhecimento da origem complexa do saber que fundamenta a metodologia de intervenção do educador social contemporâneo.

A dialética teoria-prática como essência do estágio curricular

Embora não professando uma separação cartesiana entre teoria e prática, na medida em que entendemos, tal como demonstrou na sua obra Paulo Freire, que uma *práxis* reflexiva ocorre num movimento constante de vaivém entre ambas, parece-nos claro, não obstante, que são várias as diferenças entre estas dimensões dialeticamente relacionadas. Na essência, consideramos ser fundamental o papel problematizador e conceptual que a teoria permite desenvolver e que normalmente se traduz no âmbito concreto de uma pesquisa através do quadro privilegiado de paradigmas que é nela adotado (BARROS, 2017; BARROS; FRAGOSO, 2016). Trata-se de reconhecer também aqui a importância do “papel de comando da teoria” a que se referem Almeida e Madureira Pinto (1995), isto sobretudo na medida em que “todas as fases e operações desse processo [de pesquisa] se referenciam necessariamente a conteúdos que lhes conferem sentido, as articulam e lhes delimitam as potencialidades explicativas” (1995, p. 89). De igual forma, a teoria é ainda o ponto de partida mais adequado para o arranque de qualquer tipo de pesquisa, embora a sua pertinência, sublinhamos, não se esgote neste desígnio, isto porque “não seria concebível a existência de operações de observação e inteligência do real destituídas de pressupostos substantivos” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1986, p. 56), o que basicamente implica que “não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob o comando de um ‘código de leitura’ da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar” (1986, p. 56), ou seja, trata-se de estar ciente de que “as nossas teorias não só enformam a nossa compreensão dos factos mas também sugerem quais os factos que devemos observar” (ERASMIE; LIMA, 1989, p. 27). Por outro lado, haverá conjuntamente que ter em linha de conta que o conhecimento que vai sendo produzido numa investigação, por exemplo de tipo diagnóstica, está sujeito não só às condições teóricas² gerais aceites paradigmaticamente num momento dado, como está ainda sujeito às condições sociais³ em que se exerce a atividade de investigar.

Assim sendo, trata-se, então, de assumir 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 emancipador (BARROS; CHOTI, 2014; BARROS, 2012a, 2016). É com esta fundamentação teórica que defendemos a educação enquanto direito humano promotor dos demais direitos (FERNANDES, 2003; BARROS; RALHA-SIMÕES, 2016) para situar as bases éticas da edificação da metodologia de intervenção característica da educação social (BANKS, 1997). Ora, esta metodologia de intervenção, dialeticamente relacionada à investigação diagnóstica e à investigação-ação, é, na sua essência, complexa e se encontra necessariamente em permanente construção (DIAS, 2013), porque se trata de 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, reclusa,

²Nos termos de Almeida e Madureira Pinto as condições teóricas “envolvem, por um lado, um certo estado da problemática (conjunto articulado de questões) no campo científico considerado e os problemas atuais ou virtuais que essa problemática permite formular e, por outro lado, toda a instrumentalidade teórica, metodológica e técnica (os meios de trabalho teórico) disponível e acionável para dar conta dos referidos problemas” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1995, p. 67).

³De acordo com Almeida e Madureira Pinto as condições sociais “designam a pluralidade de estruturas e práticas da formação social em que a atividade de investigação se exerce e que nela por múltiplas formas interfere (...) no campo das ciências bastará lembrar a aguda conflitualidade teórica interna a cada uma das formações disciplinares: tratar-se-á de polémicas puramente científicas? Parece claro que as suas manifestações, os seus resultados, só podem entender-se como o prolongamento específico da *luta ideológica* nas sociedades de classes e se articulam assim, por seu intermédio, com o complexo conjunto de contradições da formação social considerada” (ALMEIDA; MADUREIRA PINTO, 1995, p. 67-68).

com deficiências, as toxicodependências, os desempregados, os sem-abrigo, a questão de gênero, os vários tipos de violência e situações de risco, só para referir alguns âmbitos que representam a vasta área de intervenção da educação social. Ora, é precisamente o desafio de saber ler as problemáticas da questão social sempre inscritas num quadro geopolítico que interrelaciona o local, o nacional e o supranacional numa teia complexa que representa, a nosso ver, a chave para o aumento do poder coletivo (BARROS, 2012b, 2014, 2018).

Assim enquadrada, a pedagogia-educação social tem-se constituído, progressivamente, enquanto campo de investigação académico-disciplinar e área laboral de exercício profissional (PAYNE, 2006). Porém a assunção da dialética que permeia a relação entre teoria e prática tem sido de difícil concretização dando lugar, como referiu já Lucio-Villegas (1999), a uma controvérsia instalada que se caracteriza quer pela visibilidade atingida quer pelo efeito inócuo (senão mesmo contraproducente) da sua frequente reprodução. De facto, se retomarmos a ideia da incontornabilidade do educador ser um profissional reflexivo (SCHÖN, 1983), então o debate clássico na área das ciências sociais e da educação que contrapõe teoria e prática, ou que concebe uma lógica de aplicação da primeira à segunda, perde qualquer relevância. Interessa mais convocar, no nosso entendimento, a ideia do educador social enquanto intelectual orgânico (GRAMSCI, 1974, 1976; GIROUX, 1994, 1997; APPLE, 1998, 2001), que rompa estas falsas fronteiras e se ocupe mais de explorar as zonas de encontro (CARIDE GÓMEZ, 2005) entre o saber académico e o saber profissional. Num certo sentido, é também esse o papel dos ECS (Práticas) que são organizados pelas instituições de ensino superior e fazem parte da avaliação dos estudantes, sendo regulamentados e autorizados pelas instituições de ensino e formação, não existindo, *à priori*, uma duração específica para um ECS (Práticas), esta irá depender da instituição e do que é requerido pelo plano curricular de cada curso.

A supervisão no contexto dos ECS (Práticas) em Educação Social

A Supervisão nos ECS (Práticas) constitui um elemento chave no processo de desenvolvimento das ações no terreno, na medida em que o objetivo principal é ajudar o estudante a desenvolver capacidades e competências que o leve a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas com que se confronta. Assim, o processo de supervisão consiste numa estratégia para ajudar os estudantes a desenvolver o pensamento reflexivo, a relacionar dialeticamente conhecimentos teóricos com situações práticas suscitando uma mudança dos esquemas mentais (ARCO, 2000). A função do ECS (Práticas) é a de promover a partilha de experiências pessoais, a discussão em grupo, o diálogo e a construção de novas significações pessoais.

Nem sempre serão encontradas respostas para as diferentes questões, pois, existem situações inéditas que exigem construção colaborativa de conhecimentos e processos de transmissão-negociação-aquisição de saberes. Num processo de supervisão, não será muito aconselhável dizer o que fazer e como fazer, nem optar por soluções simplistas, mas criar condições de reflexão para que cada agente de educação social, na sua ação prática, descubra por si próprio a melhor forma de agir. Assim, a própria resolução de problemas constitui-se, enquanto forma de construção de conhecimento, um instrumento de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. O processo de supervisão, ao procurar desempenhar um papel ativo no sentido de garantir um clima positivo, de relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras, estrutura a sua ação de modo a proporcionar a todos os estudantes, organizados em grupos, espaços de convivência conjunta em que se privilegie a troca de experiências e a reflexão (ARCO, 2000).

No contexto dos ECS (Práticas) são proporcionadas experiências diversificadas, que leva os estudantes ao confronto com problemas complexos da realidade socioeducativa, o que os obriga a ativar os recursos intelectuais, a tomar decisões, a analisar criticamente os seus desempenhos e desenvolver capacidades reflexivas. As capacidades reflexivas parecem traduzir formas de atividade cognitiva que pressupõem uma mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo, que

lhes permita predisposição para afrontar a realidade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Este processo formativo constitui-se como fonte de conhecimento através da experimentação e da reflexão, momento privilegiado de integração de competências, e de oportunidade para o estudante, futuro educador social, representar mentalmente a qualidade do trabalho realizado. É nesta perspectiva que surgem nos termos de Schön (1992) importantes noções como reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação, ao atribuir significados à experiência, permite ao aluno-futuro educador social o acesso às primeiras imagens de si próprio como interventor comunitário e agente de mudança social.

Neste cenário, o supervisor terá de promover nos estudantes em ECS (Práticas) capacidades de reflexão que impliquem raciocínio instrumental relativo, sobretudo, à eficiência e eficácia da ação levada a cabo (RALHA-SIMÕES, 1995). Ou seja, o supervisor deve ser capaz de promover o desenvolvimento de capacidades técnicas, de levar o estudante a utilizar eficientemente os recursos existentes, a convocar conhecimentos que, ambos, considerem relevantes para boas práticas exequíveis em educação social. O supervisor é um promotor de capacidades de reflexão instrumental relativa à eficácia da ação educativa (ZIMPHER; HOWEY, 1987). O professor/supervisor precisa, pois, de manifestar atitudes de compreensão, apoio, encorajamento que ajude à criação de um ambiente de franqueza, autenticidade, respeito, colaboração e empenhamento para que cada um desenvolva as capacidades de problematizar e resolver colaborativamente os problemas do dia-a-dia.

Nas reuniões de reflexão, o aconselhamento é considerado como um processo de aceitação mútua, compreensão e reflexão no qual o estudante precisa de sentir-se livre para explorar e desenvolver a sua teoria-prática. O fator fundamental é que o futuro educador social perceba que o supervisor pretende, de facto, ajudá-lo, que aceita os seus erros, respeita as suas iniciativas e ambições de melhorar o seu desempenho no processo de prática sociopedagógica. Uma estratégia de supervisão com estas características parece levar a que exista um certo sentido de igualdade entre supervisor e futuro educador social, não em termos de estatuto ou de papéis a desempenhar, mas em termos de confiança e respeito mútuo.

Ora, o apoio e acompanhamento será maior quanto mais dificuldades tiver o estudante em contexto de ECS (Práticas). Neste processo de supervisão a meta é suscitar a reflexão e a compreensão do conceito amplo de educar para que os estudantes se sintam mais motivados e aptos a realizar as atividades concebidas no âmbito do projeto. A supervisão constitui, portanto, uma forma de relação dual, em que o processo de análise e resolução de problemas se opera numa atmosfera envolvente favorável, através da interação entre pessoas, com papéis diferentes, mas em que predominam sentimentos de confiança, respeito e amizade. Assim, os “encontros” de reflexão constituem uma componente fundamental do processo de supervisão. Nestes encontros é essencial privilegiar-se a comunicação aberta, espontânea, objetiva acerca das várias questões que a ação no terreno suscita. Ao tornarem-se mais reflexivos os estudantes têm mais possibilidades de descobrir complexamente problemas, inventando e experimentando novas soluções. A reflexão conjunta concorre para que cada um se interrogue sobre o quê, o como e o porquê do acontecido, criando condições para o autodesenvolvimento (ARCO, 2000).

Neste processo o aconselhamento é baseado numa perspectiva humanista em que o supervisor ajuda os estudantes, mas estes não abandonam a sua teoria, a sua experiência, as suas competências, nem a responsabilidade na adaptação às situações educativas características do ECS (Prática). O processo de supervisão implica, pois, observar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva a ação do futuro educador social, no sentido de proporcionar as condições para que se transforme em motor do seu próprio desenvolvimento. Fazer supervisão no contexto dos ECS (Práticas) em educação social é fundamentalmente informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

A aposta nos ECS (práticas) na formação inicial de educadores sociais - reflexões

Os ECS (Práticas) constituem uma componente fundamental no quadro da formação inicial de educadores sociais, apesar da diversidade de formas que assumem conforme o contexto onde se inscrevem. Independentemente das várias questões que se levantam sobre os ECS (Práticas), nomeadamente, a duração ideal, os momentos de realização ao longo do curso, a organização, o estilo de supervisão, Zeichner (1983) considera que estas experiências, de uma maneira geral, são sempre fatores de desenvolvimento do indivíduo em formação.

Assim, os ECS (Práticas) configuram 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.

Neste âmbito, o ECS (Práticas) é um processo constituído por um conjunto de atividades previamente programadas que se inscrevem num processo global de socialização do estudante com a realidade socioprofissional, o que produz efeitos suscetíveis de modificar o quadro de representações já existentes nos estudantes em formação (LESNE; MIANVIELLE, 1990). As características do contexto em que decorre o ECS (Práticas), ou seja, tipo de relacionamento interpessoal, estilo de supervisão, comunicações estabelecidas, características da instituição/projeto, pessoas, grupos, clima afetivo-relacional, são indicadores que parecem condicionar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador social. Um processo formativo que favoreça a iniciativa, o diálogo, a reflexão, permite tornar o ECS (Práticas) num contexto fortemente socializador e produtor de identidades profissionais.

Ora, 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. Ao longo do ano letivo, e através do conjunto de tarefas inerentes ao desenvolvimento desta componente do curso, os estudantes realizam, num primeiro momento um trabalho de diagnóstico. O Diagnóstico resulta da investigação científica de uma dada realidade social e constitui o primeiro instrumento de um projeto de intervenção socioeducativa dado que o seu caráter dinâmico, sistémico, interpretativo e prospetivo permite a identificação de problemas, um melhor conhecimento do contexto, bem como, a visibilização das vulnerabilidades, das ameaças, das potencialidades e das oportunidades (GUERRA, 2002). A partir dessa caracterização onde diagnosticaram as situações problemáticas, é delineado um projeto de ação que corporize um conjunto de atividades que envolva estudantes e demais pessoas da Comunidade e Instituição (ANDER-EGG; AGUILAR IDÁÑEZ, 1999). Um projeto em educação social constitui a expressão de um desejo, de uma intenção de transformar a realidade social, mas também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder, mobilizando-se os recursos disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas que garantam a melhoria da qualidade de vida das pessoas, beneficiárias do projeto (GUERRA, 2002).

Os princípios estruturantes dos ECS (Práticas) assentam na perspetiva de educação comunitária de Paulo Freire que preconiza, ao longo da sua obra, uma participação ativa da população com que se trabalha tendo em vista a sua conscientização e a melhoria da sua qualidade de vida, através da procura conjunta de estratégias de ação que potenciem as motivações e interesses da população.

Os ECS (Práticas) ao proporcionarem o contacto com experiências e contextos muito diversificados, constituem um espaço privilegiado para os estudantes ensaiarem uma experiência pré-profissional, na medida em que, ao agirem, no sentido do desenvolvimento comunitário, utilizam teorias inerentes ao campo da pedagogia-educação social para realizarem, por exemplo, ações no âmbito da educação de jovens e adultos, animação sociocultural, animação socioeducativa, educação intergeracional, entre outros.

Neste processo de formação os estudantes são parte fundamental na medida em que assumem um papel determinante na escolha dos espaços dos ECS (Práticas), de acordo com as suas motivações, preferências, interesses, que se centram, fundamentalmente, em duas dimensões; uma dimensão refere-se ao desenvolvimento humano e à melhoria do bem-estar das pessoas, através da realização de ações de formação/informação e a outra dimensão refere-se à intervenção social e comunitária realizada a partir do trabalho junto de grupos sociais desfavorecidos, como por exemplo minorias étnicas, no sentido de ajudar a incrementar mais justiça social e educacional na sociedade.

Com esta aposta nos ECS (Práticas) pretende-se que os estudantes sejam capazes de enquadrar o seu trabalho de “intervenção social e comunitário” nos marcos teóricos que orientam a sua formação inicial, no sentido de os comprometer com paradigmas de intervenção mais reflexivos e mais coletivistas (BAPTISTA, 2014), mas também mais radicais (PAYNE, 2006) centrados em torno da mudança e do desenvolvimento. A opção recai numa intervenção perspetivada para 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 situação para alcançarem mais poder.

Especificidades da construção de um programa para os ECS (Práticas)

Face ao exposto o programa dos ECS (Práticas), vigente no caso organizacional em observação, procura ser coerente com o perfil de profissional que o Curso de Educação Social da instituição pretende formar. Isto tem implicado que no seu desenvolvimento se venham considerando, sobretudo, três aspetos, nomeadamente: 1) a amplitude e a diversidade dos âmbitos de intervenção do educador social; 2) o facto de ser imprescindível trabalhar em equipas multidisciplinares; e 3) a frequente dificuldade de gerir a escassez de recursos, identificar as necessidades reais das populações e avaliar os projetos.

Assim sendo, atendendo à amplitude e a diversidade dos âmbitos de intervenção do educador social resulta a exigência de formação de profissionais polivalentes, aptos a trabalhar com pessoas de diferentes faixas etárias e grupos sociais em contextos diversificados. Tendo em consideração este aspeto, procuram-se diversificar os locais onde os ECS (Práticas) se realizam e fomentar momentos de comunicação, reflexão e troca de experiências entre os formandos, no sentido de ajudar a enriquecer o percurso formativo individual através do contacto com o trabalho realizado pelos outros colegas. Por outro lado, sendo frequente o educador social ter que trabalhar em equipas multidisciplinares, é essencial o domínio sólido de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao desempenho desta atividade, mas também uma boa preparação na área do trabalho de grupo. Este aspeto justifica o facto de se privilegiar a constituição de grupos para o desenvolvimento da componente teórico-prática deste curso, aprendendo-se, também assim, a decidir democraticamente pela própria experimentação de discussão dialógica dos dissensos. Por fim, e dado que no âmbito da educação social é frequente a dificuldade de gerir a escassez de recursos, identificar as necessidades reais das populações e avaliar os projetos, procura-se criar nos estudantes-futuros educadores sociais um estímulo na construção da sua autonomia e no operacionalizar, com criatividade, as suas iniciativas.

Deste modo, e tendo em consideração os pressupostos referidos, pretende-se que os alunos experimentem trajetórias de vaivém entre o mais simples e o mais complexo, e entre o mais genérico e o mais específico, através da realização de tarefas nucleares, previamente definidas no sentido de permitir uma progressiva integração na comunidade. Neste alinhamento, fomenta-se: a) a utilização de metodologias participativas adequadas a cada situação justificando-as (meios utilizados e adaptação e aplicação de instrumentos de recolha de dados mais adequados a cada caso); b) o registo escrito, de preferência utilizando o diário de campo, por cada um dos elementos do grupo e a sua discussão em cada uma das sessões semanais de supervisão no qual se reflete sobre a atividade desenvolvida bem como sobre as representações pessoais no que diz respeito aos aspetos relacionais, sociais, culturais, organizacionais e institucionais da realidade em que se está a intervir; c) elaborar a versão final do projeto de educação social; d) realizar as atividades decorrentes do projeto, acompanhar e avaliar o projeto; e) autoavaliar o trabalho desenvolvido; e f) elaborar em grupo um *poster* para apresentar na penúltima semana de aulas.

No final do processo os alunos redigem em grupo um relatório final do ECS (Práticas), que inclui uma síntese descritiva das atividades realizadas por cada um dos alunos, objetivos atingidos, estratégias, recursos, obstáculos, uma avaliação diagnóstica (avaliação do contexto: identificação das necessidades e potencialidades tendo em vista o projeto desenvolvido); avaliação do processo (consideração das várias etapas do projeto e do trabalho desenvolvido); avaliação dos resultados (análise de todos os momentos de avaliação realizada ao longo do projeto); reflexão individual sobre os ECS (Práticas) tendo em conta: 1) a dimensão pessoal (conforto, desconforto, motivação, desmotivação, segurança, insegurança), 2) em que medida a atividade desenvolvida respondeu adequadamente às suas necessidades educativas, a que atribuiu maior e/ou menor significado, o que gostou mais e gostou menos, 3) relação supervisor-aluno, aluno-aluno, tutor-aluno, relação com outros elementos da Instituição, colaboração entre colegas, participação nas atividades em grupo, partilha de saberes e experiências; 4) utilização de novas metodologias.

Portanto, um dos principais objetivos do ECS (Práticas) consiste em ajudar o futuro educador social a desenvolver uma prática em relação dialética com a teoria, em que a ação se desenrole num meio ecologicamente complexo capaz de enfrentar problemas de natureza prioritariamente prática exigindo um tratamento singular e devidamente contextualizado. Esta necessidade de agir, de tomar decisões, de resolver problemas práticos, também denominado por conhecimento prático vai depender do repertório de conhecimentos, teorias, conceitos, do estudante em ECS (Práticas). Ora, qualquer ação educativa é o resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o estudante adota depois de um complexo processamento cognitivo de informação disponível. Assim, o modo como interage com o processo ensino-aprendizagem, no âmbito do ECS (Práticas) parece basear-se no seu próprio mundo cognitivo, ou seja, nos propósitos, conceitos, intenções, constructos pessoais desenvolvidos na relação entre a teoria, a prática e a reflexão sobre a própria prática (PACHECO, 1995).

A Prática III ao constituir a terceira e última etapa da componente de ECS (práticas) do Curso de Educação Social estudado pretende, de uma forma específica, dar continuidade e sequência às aprendizagens já construídas pelos estudantes no sentido da progressiva assunção do exercício pleno da ação educativa, perspectivada de forma globalizante e como espaço privilegiado de integração dos saberes, do saber-fazer e do saber ser. A Prática III, ao envolver relações entre estudantes, professor supervisor, tutor da Instituição/Comunidade e participantes das ações educativas, tem constituído uma estratégia essencial para a formação plena dos futuros educadores sociais no caso organizacional estudado, porque representa uma etapa do processo de formação inicial dos educadores sociais que não consiste em “fazer” o educador, mas, fundamentalmente, em criar condições para que o futuro educador social, através da sua ação integradora e assimiladora, encontre o caminho da autoconstrução. Deste modo, a Prática III visa, como já se disse, ajudar o estudante a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar dialeticamente conhecimentos teóricos com situações práticas, a operar uma mudança de esquemas mentais e de atitudes, a construir um estilo pessoal de atuação. Em síntese, a Prática III é uma aposta que se

acredita constituir um passo significativo para o saber estar, o saber assumir, o saber relacionar-se e o saber refletir, contribuindo assim para a aquisição de aprendizagens decorrentes da situação vivida nesta componente curricular.

Com base nesta perspectiva pareceu-nos importante conhecer alguns dos significados atribuídos pelo aluno-futuro educador social às experiências vivenciadas no âmbito do ECS (práticas), bem como as suas percepções e visão que construiu nesta etapa do curso. Assim, para compreender a forma como este processo evoluiu, segundo a perspectiva dos sujeitos em formação, construiu-se de raiz e aplicou-se um inquérito por questionário (com questões estruturadas e não-estruturadas) no ano letivo 2017-2018 a um grupo de 30 estudantes finalistas, da organização em observação, vistos como os protagonistas do processo de formação, sobre a Prática III e o valor que atribuem aos diversos elementos que caracterizam os contextos formativos, para deste modo se poder inventariar os aspetos mais significativos, hierarquizando problemas e analisando os motivos conducentes a sentimentos de satisfação e insatisfação.

Perceções de um grupo de estudantes de educação social sobre o ECS (práticas): análise e interpretação preliminar

A organização da Prática III merece da parte dos alunos-futuros educadores sociais, que são quem melhor conhece o processo porque o vivenciam de uma forma muito particular, algumas reações, atitudes, concepções, constructos pessoais que nos parece importante conhecer para melhor desenvolver o ensino-aprendizagem em educação social. Cada estudante é portador de um conjunto de experiências que são a origem e o fundamento das representações de si próprio, dos outros, dos fatores de formação com os quais se encontra em relação e sobre os quais emite opinião. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes (28) considera que as Práticas são o coração do Curso (Quadro 1) por constituir 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.

Quadro 1 – Perceções sobre as práticas

<i>As práticas são o coração do curso</i>	Concordo bastante	19
	Concordo	9
	Discordo	1
	Discordo bastante	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Deste modo, a Prática III é percebida como um processo propiciador de condições que leva os estudantes, através da interação com os outros e com a realidade socioeducativa, a conhecer-se e ficar mais disponível para se (trans)formar. Foi interessante constatar que antes de lidar com as situações típicas do contexto socioeducativo, o estudante não parece possuir uma imagem muito definida de si próprio como educador social. Porém, a partir das interações que estabelece no contexto da Prática III, da imagem de si próprio que os outros lhe devolvem, da forma como interioriza as observações e os resultados do comportamento, tomando por referência o comportamento dos outros, assim como a avaliação que os outros fazem dele, o aluno-futuro educador vai ativando e construindo o autoconhecimento (RALHA-SIMÕES, 1995).

Os resultados mostram que a Prática III parece ser entendida como um processo propiciador de experiências de aprendizagem, de produção de conhecimentos e saberes que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador social (Quadro 2). O desempenho eficaz de atividades específicas, típicas da Prática III, pressupõe conhecimentos e competências de base que lhe permitem interagir em situações cada vez mais complexas, pois, os conhecimentos emergem como um dos principais elementos do processo de formação. Ao responderem ao item *O mais útil nas Práticas* houve estudantes que assinalaram mais que um indicador sendo que o contacto com a realidade (11), a aprendizagem/construção de conhecimentos (10), o planeamento e realização de atividades (9) terão sido os aspetos mais sinalizados.

Quadro 2 – Conhecimento úteis nas práticas

<i>O mais útil nas Práticas foi</i>	Construir conhecimentos	10
	Contacto com a realidade	11
	Trabalhar em equipa/grupo	6
	Colocar em prática conhecimentos adquiridos no curso	7
	Preparação para a vida profissional	6
	Planear/realizar atividades	9
	Desenvolver o poder de comunicar com os outros	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Reconhecendo que a Prática III configura um contexto ecologicamente complexo, a maioria dos estudantes sublinha (Quadro 3) a importância da Prática III na *preparação para vida profissional* admitindo que a aprendizagem em contexto profissional é um modo de complementar a formação inicial, permitindo ampliar os saberes, o saber-fazer e o saber estar para o mercado de trabalho.

Também assinalam que há *aquisição de formação teórico-prática*, pelo que o estudante perceciona que num processo formativo está em constante processo de aprendizagem que resulta da conjugação de várias atividades como saber pesquisar, buscar, indagar e questionar-se para poder assim, constatar, intervir, educar e, fundamentalmente, se educar (FREIRE, 1997). Neste processo ocorre a dialética entre teoria e prática, essencial na construção de saberes profissionais do futuro educador social e por isso ambas devem ser trabalhadas de forma integrada, para permitir mobilizar os seus esquemas conceptuais proporcionados pela articulação horizontal e vertical das diferentes disciplinas do próprio Curso.

Quadro 3 – Importância das práticas no curso

Principal importância das práticas no curso	Preparação para a vida profissional	22
	Aquisição de formação teórico-prática	8

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes apontam que a realização da Prática III promove 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 (Quadro 4). Admite-se, pois, que o desenvolvimento do aluno-futuro educador é um processo dinâmico, interativo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio, construtor do saber e da personalidade (ALARCÃO; SÁ-CHAVES, 1994). Os estudantes reconhecem tratar-se de um processo integrado de desenvolvimento da personalidade que pode ser visto em termos de evolução intelectual, social e pessoal, pautado pela influência das interações que estabelece com os outros e pelas experiências vivenciadas no contacto com a realidade educativa (RALHA-SIMÕES,1995).

Quadro 4 – Práticas no curso e experiências de formação

O contexto de práticas	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Fiz amizade facilmente		1	17	12
Sinto-me à vontade			17	13
As pessoas parecem gostar de mim			13	7
Eu sinto que estou a ser uma mais-valia		1	19	10
Gostava de estar lá mais tempo	1	3	12	14
Acho que passo tempo demais lá	17	13		
Aprendo a ser melhor pessoa		3	13	14
Aprendo muito sobre as histórias de vida das pessoas e sobre a Vida		3	7	20

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos principais objetivos da Prática III é proporcionar aos estudantes os instrumentos de preparação para que venham a assumir um papel transformador na sociedade. A Prática III, segundo os estudantes (Quadro 5) contribui muito para ensaiar o compromisso com uma função profissional, a adoção de novos papéis, a assunção de regras e comportamentos familiarizados com normas e valores próprios de uma cultura e ética profissional. Assim, para a maioria dos inquiridos, a Prática III contribui determinadamente para uma *Atuação ética, com responsabilidade social, para a construção de uma sociedade inclusiva*.

As características do contexto em que decorre a Prática III, a ação realizada, a execução do projeto, o relacionamento interpessoal, as comunicações estabelecidas, as tomadas de decisão, a metodologia adotada, a capacidade de interpretação e análise das situações educativas, a capacidade de iniciativa, o diálogo entre pares, a identificação e resolução de problemas parece tornar a Prática III num contexto fortemente socializador e produtor de identidades profissionais. Também a *capacidade de comunicar em público* é vista como a garantia de sucesso das ações desenvolvidas, tendo em conta que comunicar é interrelacionar ideias, sentimentos e experiências. Igualmente, a *Utilização de procedimentos metodológicos e de conhecimentos técnicos para a prática da profissão* se revela um indicador importante para os inquiridos pois o desenvolvimento do projeto de educação social lhes permite nortear, organizar e orientar o trabalho a realizar.

Quadro 5 – Contribuição da Prática III à formação do educador

Em que medida as Práticas III contribuem para desenvolver		
Atuação ética, com responsabilidade social, para a construção de uma sociedade inclusiva	Contribui muito	19
	Contribui parcialmente	11
Capacidade de comunicar em público	Contribui muito	26
	Contribui parcialmente	3
	Contribui pouco	1
Desenvolver o raciocínio lógico e a análise crítica	Contribui muito	26
	Contribui parcialmente	4
Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas	Contribui muito	25
	Contribui parcialmente	5
Observação, interpretação e análise de dados e informações	Contribui muito	24
	Contribui parcialmente	6
Utilização de procedimentos metodológicos e de conhecimentos técnicos para a prática da profissão	Contribui muito	20
	Contribui parcialmente	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Associado a estes fatores atrás enunciados, o estudante percebe que *o Relacionamento no contexto da Prática III* tem reflexos diretos sobre o sucesso do trabalho. As dinâmicas dos grupos de estudantes em ECS (práticas) são determinadas pelo grau de satisfação relativamente ao contexto de Práticas, mas também pelo espírito de grupo, pelo grau de amizade, tipo de convivência e comunicação entre os elementos do grupo, nível de interação e motivação. Ora, a dinâmica de grupo, situada no centro da ação desenvolvida na Prática III, implica forças que agem no interior de um campo, onde deve predominar a ideia de cooperação, solidariedade e entajuda.

Com efeito, para a quase totalidade dos inquiridos (Quadro 6) a relação com os colegas do grupo é boa (8) ou muito boa (21). Admite-se que um grupo, de acordo com as suas características, pode apresentar uma maior ou menor coesão. Uma maior coesão geralmente é obtida quando o grupo observa que as finalidades estão sendo cumpridas e os resultados estão sendo obtidos. Ao que tudo indica, quanto maior a coesão maior a satisfação dos membros e maior a produtividade. Também se percebe o relacionamento com os destinatários do projeto como bom (20) ou muito bom (20) o que parece indicar o grau de satisfação em relação ao contexto onde realiza a Prática III.

Quanto ao relacionamento com os elementos responsáveis pela coordenação e supervisão da Prática III, verifica-se uma maior diversidade de resultados quer em relação ao tutor (Instituição acolhedora) quer ao supervisor (professor do Curso), embora admitindo-se que o papel de ambos deve ser de ajudar a que estejam reunidas as condições para que o aluno encontre o caminho da autoconstrução pessoal e profissional. Os resultados mostram que o relacionamento com o tutor terá sido bom (7) e muito bom (20) para a maioria dos inquiridos, tendo sido ruim (2) e razoável (1) para os restantes.

Ora, a responsabilidade motivada pelas tarefas a realizar no contexto da Prática III origina, por vezes, um certo clima de insegurança, tensão e, algum desconforto, muito embora o tutor seja considerado, pelos inquiridos, um elemento fundamental como facilitador do processo de formação e integração no novo contexto. Daí que o papel do tutor, que é quem mantém um relacionamento diário e mais próximo com o estudante, seja essencial para que o aluno em Prática III interiorize que o centro do processo de formação não é a avaliação do seu desempenho, ainda que este fator esteja sempre presente, mas, o melhor conhecimento da ação socioeducativa, o conhecimento de si próprio, das suas dificuldades, dos seus conhecimentos e das suas capacidades a fim de tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

Relativamente à relação com o supervisor observa-se que a maioria dos inquiridos respondeu muito bom (14), bom (10), enquanto os restantes consideraram ruim (1) e razoável (5). Reconhece-se que a principal tarefa do supervisor é o acompanhamento sistemático dos estudantes sob a sua orientação, através das atividades de observação e de reuniões regulares e sistemáticas de reflexão sobre o trabalho realizado e sobre o desenvolvimento do projeto de educação social delineado por cada grupo. Perceciona-se que o supervisor é um elemento chave para levar o estudante à tomada de decisões fundamentadas, tendo em consideração os contextos educativos específicos onde interage. E que, muitas vezes, o êxito da sua ação depende menos da excelência das suas ideias pedagógicas e mais do trabalho investido na relação de ajuda, cooperação e negociação (ARCO, 2000).

Por fim, os estudantes reconhecem que as situações de trabalho de grupo os conduzem a um maior desenvolvimento pessoal e profissional desde que exista espaço para que estes aprendam com os seus pares, sobretudo, quando a solução dos diversos problemas que ocorrem ao longo da Prática III exigem uma variedade ampla de competências e de informações.

Quadro 6 – Relacionamentos e práticas

Como classifica o seu relacionamento nas Práticas	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Colegas de grupo		1	8	21
Orientador	1	5	10	14
Tutor	2	1	7	20
Técnicos da Instituição e funcionários	1	3	10	16
Público			10	20

Fonte: Dados da pesquisa.

O último elemento observável através do inquérito aplicado refere-se à organização da Prática III (Quadro 7), sendo que a maioria dos inquiridos considera como Bom (17), Muito bom (7) e Razoável (6) a sua organização e coordenação, quer ao nível da sua duração (12 h/semanais), do papel dos supervisores, do programa e da própria avaliação. Porém, é de assinalar que a maioria dos inquiridos se situa no *item* BOM e que cerca de 1/5 dos inquiridos avalia os vários *itens* relativos à classificação da Prática III no plano do Razoável. Relativamente ao *item* Mau, há referência ao papel do tutor (4) à duração das Práticas (2) e às tarefas propostas pelo supervisor (2).

Quadro 7 – Organização da Prática III

Como classifica a organização da Prática III	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Organização/Coordenação		6	17	7
Orientação/Papel do Supervisor		7	14	9
Orientação/Papel do Tutor	4	6	13	7
Programa		8	20	2
Avaliação		7	21	2
Duração	2	9	18	1
Tarefas propostas pelo Supervisor	2	8	12	8

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi assim que a aplicação do inquérito por questionário a um grupo de estudantes de educação social sobre o ECS (práticas) possibilitou a visibilização de um conjunto de elementos que, por um lado, corroboram a ideia da centralidade desta componente no âmbito da formação inicial deste futuro profissional e o sucesso da aposta efetuada, e, por outro lado, aportou dados empíricos que virão a ser incorporados nos processos de autorreflexividade crítica do corpo docente do Curso de Educação Social no caso organizacional em observação. Trata-se de uma base empírica de partida, a aprofundar com novas investigações futuras para que, de modo proactivo e fundamentado se possa suscitar a melhoria constante das práticas de ensino-aprendizagem na formação inicial deste profissional, que como foi dito, será sobretudo um ‘técnico da relação, do cuidado e da proximidade com o Outro’.

Considerações finais

No contexto dos ECS (práticas), o desenvolvimento do projeto de educação social implica, por vezes, situações de *stress*, de desconforto, pois em contextos mais complicados, o trabalho do estudante pode implicar tanto sacrifício e insegurança, como empenho e coragem para enfrentar as situações mais difíceis. A Prática III, na perceção dos estudantes inquiridos, constitui um exercício chave no processo de desenvolvimento das ações no terreno, na medida em que o objetivo principal é ajudar o futuro educador social a desenvolver capacidades e competências que o levem a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas com que se confronta no terreno, no âmbito geral do trabalho social. Considera-se neste artigo que os estudantes na sua formação inicial precisam de oportunidades para executar um projeto, realizar atividades diversificadas, desenvolver o pensamento reflexivo, relacionar dialeticamente conhecimentos teóricos com situações práticas, partilhar experiências pessoais, realizar discussões em grupo, dialogar e construir novas significações pessoais. Neste contexto, o supervisor tem um papel importante para, ao procurar garantir um clima positivo, de relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras, estruturar a sua ação de modo a proporcionar a todos os estudantes, organizados em grupos, espaços de convivência conjunta em que se privilegie a troca de experiências e a reflexão. Nem sempre serão encontradas respostas para as diferentes questões, pois, existem situações inéditas que exigem construção colaborativa de conhecimentos e processos de transmissão-negociação-aquisição de saberes. Também não compete ao supervisor dizer o que fazer e como fazer, nem optar por soluções simplistas, mas criar condições de reflexão para que cada estudante em contexto de ECS (práticas) descubra por si próprio a melhor forma de agir.

No caso estudado, a Prática III (com uma carga horária de 360h) exige dos estudantes tomadas de decisões, tanto aquelas anteriormente previstas na planificação, como aquelas não previstas, daí que, a forma como cada estudante responde a essas situações vai depender dos seus conhecimentos

e competências pessoais e profissionais. O acompanhamento realizado com base num estilo de supervisão que promova uma relação interpessoal formador/formando que possibilite tomar maior partido dos recursos internos latentes do indivíduo (ROGERS, 1983), parece estar mais de acordo com as perspetivas construtivistas do ensino-aprendizagem. Neste cenário de apoio, aconselhamento, ajuda, consegue-se sobretudo que as tensões iniciais decorrentes do confronto com a realidade socioeducativa tenda a diminuir, e ao sentir-se encorajado e incentivado o estudante em formação dê uma expressão mais pessoal ao seu desempenho na prática pedagógica supervisionada. Daí que as características das interações estabelecidas com o supervisor e com o tutor sejam essenciais para atingir a qualidade do seu desempenho.

Por outro lado, a avaliação constitui-se como um instrumento de formação, se permitir criar para cada estudante as condições de aprendizagem que lhe possibilite a progressão a um ritmo próprio e de acordo com os próprios interesses e necessidades. As reuniões periódicas com o supervisor são também momentos de avaliação formativa, ao permitir detetar dificuldades na organização, condução e avaliação das ações educativas realizadas no âmbito do projeto de educação social, a fim de se poder corrigir e reformular. Daí que, a avaliação se constitua como um importante instrumento de ajuda e de orientação ao permitir, por um lado, analisar criticamente a ação do estudante de forma a sugerir mecanismos que possibilitem a melhoria da intervenção educativa e, por outro lado, estimular e encorajá-lo no sentido de promover a autoconfiança, respeitando a sua própria individualidade. Se o objetivo é orientar e fomentar a autonomia, então, a avaliação deve incidir, principalmente, sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas como pré-requisitos fundamentais para o desempenho da ação educativa (HADJI,1994).

Portanto, em síntese, os estágios curriculares supervisionados (práticas) dos alunos da licenciatura em educação social são percecionados pelos estudantes como fundamentais ao longo do seu percurso formativo. Sendo visível que o estudante que se sinta estimulado por um processo de supervisão/avaliação que lhe permita controlar o seu desempenho, êxitos e dificuldades, vai assumir-se como o principal agente do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pois, se reconhecer e aceitar as suas capacidades e limitações, poderá melhorar e atualizar as suas potencialidades como futuro educador social, percecionando-se a si próprio como um agente de e em educação permanente.

Referências

ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I. Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. In: TAVARES, J. (Ed) *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE , 1994.

ALMEIDA, J.F.; MADUREIRA PINTO, J. *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ALMEIDA, J.F.; MADUREIRA PINTO, J. Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In: SILVA, A.S.; MADUREIRA PINTO, J. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (p. 55-78). Porto: Edições Afrontamento, 1986.

ANDER-EGG, E.; AGUILAR IDÁÑEZ, M. *Como elaborar um projeto – guia para desenhar projetos sociais e culturais*. Lisboa: CPIHTS, 1999.

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. Freire, Neoliberalismo e Educação. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (p.167-187). Porto: Porto Editora, 1998.

- ARCO, J. Reflections upon a Supervision experience in adult education- In: WEBER, K. (Editor). *Lifelong Learning and Experience*. Vol 1. (p.441-450). Denmark: Roskilde University & the Danish Research Academy, 2000.
- BAENA, M. P.; SÁENZ, J.; QUINTANA CABANAS, J.M. *Pedagogia Social*. Madrid: UNED, 2001.
- BANKS, S. *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BAPTISTA, I. Hospitalidade da Razão e Poder Transformador – interpelações de pedagogia social. In: BARROS, R.; CHOTI, D. (Org.). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora - ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias* (p. 123-146). Lisboa: Chiado Editora, 2014.
- BAPTISTA, I. Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. *Cadernos de Pedagogia Social*, vol. 2, 7-30, 2008. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BARROS, R. A Educação social e permanente de adultos (ESPA) como um quefazer filosófico transformador de situações-limite. *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, Nº 3, 77-108, 2012a. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/haser/3-2012/04ARTBARROS.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BARROS, R. Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção da pedagogia-educação social – reflexões numa zona de fronteira. *Revista Saber & Educar*, 22, 44-53, 2017. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/252/293>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BARROS, R. Ensaio sobre Pedagogia-educação social - pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire. *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI*, n. 20, 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.grei.pt/CADERNOS/20.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BARROS, R. Refletir com (im)pertinência intervir com ousadia: por uma educação transformadora. In: GARRIDO, N.C.; SILVA, O.M.; LIMA, P.G. e EVANGELISTA, F. (Eds.). *A educação de jovens e adultos para além dos muros da escola: perspetiva da Educação Social* (p. 253-276). Brasil: Editora Expressão & Arte, 2016.
- BARROS, R. Silêncios e desafios da agenda para o desenvolvimento pós-2015 – reflexões sobre o papel da Educação Social Crítica. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, nº. 2, 530-549, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/barros.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BARROS, R. *Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social*. Lisboa: Chiado Editora, 2012b.
- BARROS, R.; CHOTI, D. (Org.). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora - ensaios em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora, 2014.
- BARROS, R.; FRAGOSO, A. (Eds.). *Investigação em educação social – prática e reflexão*. Faro: Universidade do Algarve, 2016.
- BARROS, R.; RALHA-SIMÕES, H. A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária – uma questão de esperança. *Conhecimento & Diversidade*, vol.8, n.16, p.12-24, 2016. Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/download/3265/pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CARIDE GÓMEZ, J.A. *Las Fronteras de la pedagogia social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. *Educação social – fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.

DEMOLINS, E. *L'éducation nouvelle: L'École des Roches*. Paris: Firmin-Didot, 1898.

DEWEY, J. *Education and Democracy*. New York: The Free Press, 1916.

DIAS, J. H. Ética aplicada à profissão do Educador Social. *Práxis Educaré*, 1, 32-38, 2013. Disponível em: <http://www.aptses.pt/static/PE1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

DÍAZ, A. Uma Aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, vol.7, n.7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801/644>. Acesso em: 20 set. 2018.

ERASMIE, T.; LIMA, L. *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 1989.

FERNANDES, J. V. Educação para a paz e para a não-violência. In: *Atas do I Congresso Ibero-Americano e Africano de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário* (p. 81-112). Faro: ESEC, 2003.

FERRIÈRE, A. *A escola activa*. Lisboa: Ed. Aster, 1965.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLARDO VÁZQUEZ, P.; GALLARDO LÓPEZ, J. La educación social como objeto de estudio de la pedagogia social. In: BELANDO MONTORO, M. (ed.). *II Jornada Monografica – Pedagogia Social y Educación Social: una mirada al futuro* (p. 288-301). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.

GIROUX, H. Introdução: alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: Freire, P.; Macedo, D. *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra* (p. 1-28). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIROUX, H. *Pedagogy and the politics of hope – theory, culture and schooling: a critical reader*. USA: Westview Press, 1997.

GONÇALVES, J.L. Aprender na e com a Vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 35-44, 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial03.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

- GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, Volume I e II, Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- GUERRA, I. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação: o planeamento em ciências sociais*. 2ª Edição. Cascais: Principia, 2002.
- HADJI, C. *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HAKE, B.; FRANÇOISE, L. *The social question and adult education -european perspectives in the 19th and 20th centuries//la question sociale et l'éducation des adultes - perspectives européennes, xixe - xxe siècles*. Frankfurt: Peter Lang, 2009.
- KORNBECK, J.; JENSEN, N. *The diversity of social pedagogy in europe. studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2009.
- LESNE, M.; MIANVIELLE, Y. *Socialisation et Formation*. Paris: Paideia, 1990.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (Ed.). *Educación social y desarrollo local*. Sevilla: Universidad de Sevilla/DTHEPS, 1999.
- MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/6785/4910>. Acesso em: 20 set. 2018.
- MARTIN, I. *Haverá lugar para a educação de adultos no paradigma do ensino?* Rizoma Freireano, nº 3. Instituto Paulo Freire de Espanha, 2009. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/images/stories/2009/martin-por.pdf.zip>. Acesso em: 20 set. 2018.
- NATORP, P. *Pedagogía social: teoria de la educación de la voluntad*. Madrid: La Lectura, 1913.
- NOHL, H. *Antropologia pedagógica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1950.
- OTTO, H-U. Origens da Pedagogia Social. In: Souza Neto, J.C.; Silva, R.; Moura, R.A. (orgs.). *Pedagogia social* (p. 29-42). São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.
- PACHECO, J.A. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAYNE, M. *What is professional social work?*. PolicyPress: Bristol, 2006.
- PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogia social – educação social. construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, 2003.
- PETRUS, A. (coord.). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel, S.A, 1998.
- PLANELLA, J.; VILAR, J. (coord.). *La pedagogia social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC, 2006.
- QUINTANA CABANAS, J.M. *Educación social. antologia de textos clásicos*. Madrid: Narcea, 1994.
- QUINTANA CABANAS, J.M. *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson, 2000.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury, 1983.

SERAPICOS, A.M.; SAMAGAIO, F.; TREVISAN, G. Alguns apontamentos em torno do perfil profissional do educador social, *Práxis Educare*, 1, 23-31, 2013. Disponível em: <http://www.aptses.pt/static/PE1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, R. Prefácio. In: GARRIDO, N.C.; SILVA, O.M.; MATOS, I.J.C.; SANTIAGO, G.L. (Orgs.). *Desafios e perspectivas da educação social – um mosaico em construção* (p. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2010.

SMITH, P.J. A percepção como uma relação: uma análise do conceito comum de percepção. *Analytica* (Rio de Janeiro), vol 18, n. 1, p. 109-132, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/download/2326/2126>. Acesso em: 20 set. 2018.

TIMÓTEO, I. A Evolução da educação social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Práxis Educare*, 1, 12-18, 2013. Disponível em: <http://www.aptses.pt/static/PE1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9, 1983. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718303400302>. Acesso em: 20 set. 2018.

ZIMPHER, N.; HOWEY, K. Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127, 1987. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1987winter_zimpher.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

* Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade do Algarve - Centro de investigação em Espaços e Organizações (CIEO-Ualg) - Campus da Penha. E-mail: jarco@ualg.pt

** Doutora em Educação. Professor Adjunto da Universidade do Algarve - Centro de investigação em Espaços e Organizações (CIEO-Ualg) - Campus da Penha. E-mail: rbarros@ualg.pt

Recebido em 10/11/2018

Aprovado em 15/01/2019