

PEDAGOGIAS E TRABALHO SOCIAL REFLECTINDO A TRANSVERSALIDADE E A ESPECIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM TRABALHO SOCIAL

RESUMO

Este texto baseia-se num projeto de Doutoramento em Sociologia intitulado: “Nas teias da intervenção: trabalho social, formação pós-graduada e práticas profissionais no Terceiro Setor”. Focamos o campo do trabalho social, tendo em conta, por um lado a formação superior, particularmente a pós-graduada, e por outro, os contextos organizacionais do terceiro setor (TS), enquanto lugar de redefinição das práticas profissionais (Dubar, 1989). Considerando a centralidade dos trabalhadores sociais no TS, na inovação social (IS) e empreendedorismo social (ES), associada à prossecução da mudança social com vista a uma sociedade mais justa (Amaro, 2012; Martins, 1999), analisamos os processos de identificação socioprofissional gerados nas trajetórias formativas e profissionais de trabalhadores sociais inseridos em organizações do terceiro setor.

O trabalho social é, aqui, entendido como um campo profissional composto pelo conjunto de atividades exercidas em contexto organizado que visa “pessoas ou públicos com dificuldade de integração social ou profissional numa perspectiva de ajuda, de assistência ou de controlo, de mediação (...) de animação ou de coordenação” (Chopart, 2003, p. 17). As evoluções paradigmáticas neste campo oscilam, grosso modo, entre o assistencialismo e a inovação social - designação que aqui adotamos para aglutinar um conjunto de abordagens desenvolvidas no âmbito das diferentes formações de base, cujo denominador comum é a aposta na emancipação dos indivíduos e públicos envolvidos pela intervenção social - (Payne, 1996; Romans, Petrus, & Trilla, 2003). Contudo, as realidades nacionais divergem no que toca à constituição deste campo de atividade, tanto na dimensão político-administrativa, como na dimensão da formação académica, e ainda, na dupla dimensão grupal e institucional da constituição dos grupos profissionais.

O terceiro setor define-se como um conjunto de organizações que partilham determinadas características – o carácter privado, a ausência de finalidades lucrativas, o objetivo de beneficiar a comunidade ou os seus membros, o carácter autogovernado e voluntário e o grau de organização formal, assim como, um tipo de racionalidade e valores específicos. Adotamo-lo lato senso, em

associação com aceção abrangente de economia social (Defourny & Develtere, 1999), dando conta da sua diversidade interna (Chaves & Monzón, 2007).

Neste texto, partilhamos uma reflexão teórica em torno do impacto dos (des)equilíbrios entre a especialização e a transversalidade na estruturação de modelos curriculares em educação para o trabalho social. A relevância desta reflexão decorre dos riscos de desprofissionalização e desqualificação do campo do trabalho social, resultantes da sobreposição da lógica da regulamentação pelas qualificações pela lógica da competência que provoca a desestabilização da relação salarial, promove a proliferação de novos perfis de ocupações e motiva o apelo crescente ao voluntariado (Chopart, 2003, p. 277).

Para explorar o carácter contextual do desenvolvimento de competências transversais, recorreremos, por um lado ao cenário do movimento cooperativo, enquadrado na aceção lata de terceiro setor, e por outro, ao cenário histórico da institucionalização da assistência social durante o Estado Novo.

Os resultados intermédios do projeto surgem como indicadores da pertinência do investimento na especialização neste campo de estudos, e conseqüentemente, na profissionalização deste conjunto de técnicos superiores que podem assumir papéis determinantes no desenvolvimento da intervenção social.

Diogo, Vera

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
veradiogo@ese.ipp.pt

Palavras-chave

trabalho social, formação pós-graduada, especialização, transversalidade

O PROJETO “NAS TEIAS DA INTERVENÇÃO: TRABALHO SOCIAL, FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NO TERCEIRO SETOR”

O projeto parte da questão: Como se inter-relacionam as evoluções paradigmáticas da intervenção social e os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais, tendo como pano de fundo o campo da formação e o campo organizacional do TS?

Assim, temos como objeto de estudo os processos de identificação de trabalhadores sociais, inseridos em organizações do terceiro setor, que realizaram mestrados no domínio do trabalho social. Procuramos compreender estes processos de identificação, tendo em conta, as inter-relações entre as trajetórias daqueles profissionais, e as evoluções paradigmáticas do campo do trabalho social.

No que respeita às evoluções paradigmáticas adoptamos uma perspetiva tripla, almejando: i) explicitar a criação e desenvolvimento de sistemas profissionalizados e institucionalizados de assistência, apoio e/ou acompanhamento a “pessoas ou públicos com dificuldade de integração social ou profissional”, bem como, debatendo as suas atuais tendências (Chopart, 2003, p. 17); ii) abranger as diferentes visões teórico-metodológicas da atividade profissional e discutir as premissas mais adequadas à intervenção social nas sociedades contemporâneas; iii) compreender as conseqüências das transformações político-administrativas no desenvolvimento, regulação e autonomia das profissões sociais, por sua vez, impactantes no trabalho desenvolvido com as populações.

O projeto incorpora teoricamente cinco dimensões analíticas que focam distintas unidades de observação: educativa (cursos de mestrado no domínio do trabalho social), profissional/individual (indivíduos), profissional/coletiva (coletivos representativos dos grupos profissionais), organizacional (organizações do terceiro setor), e inter-organizacional (organizações do terceiro setor, instituições de ensino superior e respetivas parcerias).

O ponto de entrada da investigação foi a seleção de mestrados no domínio do trabalho social para através deles chegar aos profissionais pós-graduados inseridos no terceiro setor, que por sua vez nos darão acesso às suas entidades empregadoras, onde teremos informação sobre os seus padrões de relacionamento com instituições de ensino superior.

Neste texto, enfatizamos a dimensão educativa, relativamente à qual se encontra, neste momento, terminada a fase de recolha de dados, e em desenvolvimento a fase de análise dos mesmos.

Com base em critérios de diversidade interna: i) no que respeita ao subsistema de ensino (público/privado); ii) no que toca ao tipo de ensino (universitário/politécnico); iii) aos conteúdos e orientações programáticas; iv) à localização geográfica; v) e às trajetórias históricas das instituições. De onze mestrados, foram então selecionados três, dos quais conseguimos ter acesso, no período previsto para esta fase de recolha de dados¹, apenas a dois.

As características quer da oferta encontrada quer dos casos de estudo desenvolvidos serão exploradas, mais à frente (ponto 3.2), enquanto realidade ilustrativa da necessidade socialmente reconhecida de especialização no domínio do trabalho social.

EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL. (DES)EQUILÍBRIOS ENTRE DOUTRINAS. ESPECIALIZAÇÃO E TRANSVERSALIDADE

Transversalidade e especialização são, antes de mais, dois princípios que regem a estruturação dos currículos, definindo grandes linhas de orientação dos processos de ensino-aprendizagem e dimensões temáticas de focalização dos mesmos.

Na senda de Gallo (2001), Barros e Ribeiro (2012) opõem o princípio de transversalidade ao de disciplinariedade, criticando a disciplinariedade por exercer efeitos de fragmentação e compartimentalização de saberes, outros perspectivam as dificuldades no desenvolvimento da transversalidade, particularmente na prática dos seus conteúdos e exercício das respetivas competências, bem como na avaliação das mesmas (Bas-Peña, Perez-de-Gússman, & Vargas-Vergara, 2014; Gavidia, 2002).

Aqui optamos pelo termo especialização por nos remeter para a formação aprofundada em determinada área e não centralmente para a organização curricular. Afastamo-nos da concepção taylorista de especialização e aproximamo-nos da aceção académica de especialização, no sentido de aumento de graduação das habilitações. Partilhando de algumas das críticas feitas à organização curricular por disciplinas, defendemos a perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar como eixo estruturante da especialização de profissionais de formação superior no domínio do trabalho social. Optamos pela abordagem interdisciplinar em detrimento da abordagem transversal, dadas as vicissitudes que a seguir lhe apontamos.

A grande questão que aqui nos colocamos, situa-se a nível teórico: nas decisões que dizem respeito à estruturação formal da formação de profissionais que se dedicam à intervenção social, que peso relativo deverá ter o exercício de capacidades humanas transversais através da generalidade das práticas sociais, face à aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, sua mobilização e desenvolvimento de competências específicas?

No âmbito do Empreendedorismo, no qual se insere o ES, ainda que de forma lacunar, a União Europeia, preconiza uma aposta na transversalidade do ensino de competências empreendedoras que podem ser mobilizadas para todas as atividades, bem como, na vida quotidiana (Comissão Europeia, 2002, 2004). Ora, no nosso entender, esta aposta contribui, mas não é suficiente para cumprir os objetivos (também definidos pela UE) de encorajar e promover iniciativas de empreendedorismo; informar e incitar à consideração da criação do próprio emprego como opção de atividade profissional; informar e formar em criação e gestão de negócios (Fuchs, Werner, & Wallau, 2008, p. 368). Não é suficiente, na medida em que a formação especializada tem extrema relevância na formação de qualquer grupo profissional operativo na sociedade da informação (Caria, 2011; Pinto, 2011).

Fazendo um paralelismo com o anterior tema, podemos considerar que existem competências transversais que se associam ao trabalho ou intervenção social, e exploramos aqui dois cenários nos quais se evidencia este carácter transversal da formação: 1) dos contextos organizacionais de intervenção de raiz democrática, onde são praticadas capacidades humanas que passam pelo diálogo, pelo respeito pelo outro, pela concertação; 2) dos contextos da institucionalização da assistência social, durante o Estado Novo, período em que, quer a formação das assistentes sociais, quer a sua prática passava pelo treino de competências conceptuais e atitudinais, como a defesa da família acima do indivíduo e da responsabilização das famílias, em detrimento do estado, pelos problemas sociais, e competências procedimentais, como a inquirição, que podem igualmente ser consideradas transversais. Tanto umas como outras, são competências mobilizáveis para qualquer atividade profissional ou laboral, bem como, para todos os domínios da vida quotidiana.

Será, contudo, esta dimensão da transversalidade suficiente, para formar um educador social ou um técnico superior de serviço social? Ou por outra, será desejável que a transversalidade impere neste domínio da formação?

No mesmo sentido em que nos posicionámos quanto ao domínio do Empreendedorismo social, negamos esta possibilidade

¹ Prevista entre final do ano lectivo 2012/2013 e início do ano presente ano lectivo, de 2013/2014

cuja afirmação implicaria antes de mais deslegitimar a formação académica no domínio do trabalho social.

Como podemos facilmente depreender, uma sobrevalorização da transversalidade poderá colocar a tónica das definições da prática profissional nas doutrinas preconizadas pelos contextos em que as práticas sociais são desenvolvidas.

A crescente oferta de formação graduada e pós-graduada, bem como, o desenvolvimento da investigação, no domínio do trabalho social, têm vindo a provar a importância da especialização deste campo académico.

CARÁCTER TRANSVERSAL DA FORMAÇÃO NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL

Como apontado acima, enquanto cenários de desenvolvimento de competências transversais para o trabalho social, salientamos, por um lado, os contextos e processos cooperativos em que as práticas de intervenção social se têm efetivado no nosso país. E por outro lado, no extremo oposto em termos ideológicos, remetemos aos contextos e processos ditatoriais em que se institucionalizou a assistência social em Portugal.

Educação para a Cooperação ou Cooperação para a Educação?

O movimento cooperativo preconiza o ideal de democracia participativa, defendendo a participação direta e ativa da população nas estruturas de governação e nas diversas instituições sociais (Couvaneiro, 2004).

Recordemos que a constituição do nosso sistema de ensino partiu justamente da vontade de formar uma “opinião pública esclarecida e organizada, efectiva e actuante”, sem a qual, “não pode haver democracia” (Sérgio, [1918]), 2008, pp. 75). Ainda em inícios do Séc. XX, foram estes princípios que guiaram os grupos associados ao movimento cooperativo profundamente envolvidos na criação do sistema de ensino português, entre os quais se destaca a figura de António Sérgio.

O movimento cooperativo português teve um grande ímpeto nos anos 30 do séc. XX, com a difusão da doutrina e a criação de várias iniciativas, algumas das quais tiveram grande adesão nos sectores dos transportes e da habitação, onde se verificavam importantes carências.

Durante o Estado Novo, as cooperativas sofrem uma forte repressão, sendo restringidas as atividades aos associados², feitas inúmeras detenções pela Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, interrompidas as relações com a Aliança Cooperativa Internacional, e encerrados os Cursos de Cooperativismo lançados por várias cooperativas.

Na década de 40, o declínio dos regimes fascistas traz um novo clima de abertura. A Fraternidade Operária de Lisboa³ é revitalizada, mudando de nome para Ateneu Cooperativo. Esta organização, dedicada ao estudo e à prática do cooperativismo, realiza cursos, palestras e colóquios internos para a formação dos cooperantes, visitas a cooperativas; estuda experiências nacionais e internacionais; vende e edita livros; dá apoio técnico e gestor às cooperativas, sobretudo nas áreas das finanças, contabilidade, legislação, mas também na dinamização de atividades (Sérgio, [1918], 2008). Santos (2008) considera o Ateneu Cooperativo como uma Escola onde se efetivou uma “aprendizagem teórica e histórica” e “onde a estratégia se aprendia em ligação com métodos práticos de envolvimento das pessoas, na reflexão e tomada de decisão; onde se assumiam responsabilidades”, com base na “autonomia” e na “iniciativa”, conducentes à indissociação entre “reflexão e acção”. Poder-se-ia dizer que os cooperantes mediante aquela formação e a experiência prática na concepção e mobilização das atividades cooperativas treinavam competências transversais para a intervenção social.

Tais factos são demonstrativos da importância que o movimento cooperativo confere quer à educação e formação formal, quer à formação não formal. Sérgio preconizava a lógica de aprendizagem pela prática, defendendo um ensino “concreto, executante, explicativo, inteligente baseado na assunção de que “a actividade unicamente pela actividade se estimula e se conduz”, e na “recusa da separação entre pensamento teórico e pensamento

prático”, entendendo que “todo o pensamento surge do desejo”, da vontade de saber e resolver problemas, portanto “só na prática a teoria ganha para nós significação” ([1918], 2008, pp. 246-47). É esta conceção de educação que os defensores da constituição de um sistema de ensino universal procuraram imprimir na estruturação dos currículos.

Curiosamente, tendo em conta o pano de fundo das atuais políticas educativas — orientadas para processos de ensino-aprendizagem tecnicistas, que sobrevalorizam as competências do foro procedimental, em detrimento das competências do foro conceptual e atitudinal, e separam claramente a teoria da prática; a oferta formativa no âmbito do trabalho social, remando contra a maré, tende a defender uma visão da educação mais próxima à de Sérgio.

² A Lei do Garrote, lançada em 1934 impõe esta restrição (Sérgio, [1918], 2008).

³ Havia sido criada em 1872 (Santos, 1981).

Doutrina de Formação ou Formação para a Doutrinação?

Uma breve incursão pelo percurso histórico da assistência social em Portugal, mostra-nos que existia, na concepção daqueles profissionais que o Estado Novo preconizava, uma forte sobrevalorização das características de uma personalidade moldada pelos valores e normas constituintes do ideário salazarista e construída mediante o treino de capacidades humanas valorizadas pela doutrina do regime.

A assistência social, em Portugal, tendo emergido do cientismo e do positivismo, no quadro histórico da Regeneração, e expandindo-se com o movimento higienista, no segundo quartel do séc. XIX, é centralizada pelo Estado Novo, concentrando-se neste período a sua institucionalização, mediante a criação de estruturas como o Centro de Inquérito Assistencial, em 1941, e com a promulgação da Lei do Estatuto da Assistência Social, em 1944.

Neste cenário, era objetivo de Salazar conceber uma forma alternativa de Serviço Social, por entender que as práticas vigentes da assistência noutros países conduziam “directamente ao comunismo”. O Serviço Social nascido do Estado Novo, pelas palavras do deputado Calheiros Veloso “é uma forma de caridade cristã que se especializou em profissão” (Martins, 1998, pp. 232-234).

Assim, sobrevalorizavam-se as características da personalidade em detrimento das competências desenvolvidas através da formação, como podemos ler, na defesa da constituição do Centro de Inquérito Assistencial com forte recurso ao voluntariado, “as melhores qualidades para a nobilitíssima função de assistir nem sempre podem constar de diplomas”(Martins, 1998, pp. 336-337).

Tendo a Igreja tomado a seu cargo a criação de escolas de serviço social, numa clara aliança com o Estado Novo, as assistentes sociais são formadas enquanto “conscientes e activas cooperadoras da Revolução Nacional” (Martins, 1998, pp. 231-232).

É importante salientar que desde as propostas higienistas, a figura da mulher está associada à prática da assistência, sendo

até aos anos 60 uma profissão exclusivamente feminina⁴. A profissão de assistente social institucionalizada pelo Estado Novo surge como papel do género feminino, de acordo com a imagem conservadora da mulher: mãe, educadora, cuidadora abnegada e de moral irrepreensível (Martins, 1998)⁵. Assim se lê, na proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social de 1943, cabe a “estas senhoras” “estudar o meio familiar, profissional e local”, e educar e doutrinar as famílias assistidas, orientando o indivíduo, “para que ele próprio possa sair de apuros”, na ótica de que todos os problemas advinham da “desorganização da família” e da “decadência do indivíduo”. Tal ótica baseia-se na posição político-ideológica do regime e na restrição da influência dos assistentes sociais sobre as políticas sociais (Martins, 1998, p. 339).

Depreendemos das funções atribuídas às assistentes sociais por aquele Estatuto que a sua formação passaria mais pelas capacidades de comunicação, com intuito inquisitivo, e de inculcação normativa de valores aos indivíduos, do que por conhecimentos científicos e técnicos promotores de mudanças significativas na realidade social.

⁴ A assistência torna-se campo de ação de vários grupos de mulheres católicas desde a Ditadura Militar (Martins, 1998).

⁵ De notar, que não obstante o seu pendor conservador, moralista e moralizante, esta profissão constituiu-se como um trampolim para a afirmação feminina no exercício de papéis que até então lhe eram vedados, e como uma oportunidade de acesso à formação (Martins, 1998, pp. 220-225).

OFERTA EDUCATIVA ESPECIALIZADA NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL

A oferta educativa especializada, e de nível superior, no domínio do trabalho social, começa a efetivar-se no nosso país, na década de 90. Após a titulação da licenciatura em Serviço Social, em 1989, no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (fundado em 1935), seguem-se outras licenciaturas na mesma formação, e, em 1993, os bacharelatos em Educação Social, nas ESE do Porto e de Santarém, depois transformados em licenciaturas⁶. Atualmente, publicadas pela DGES com acreditação preliminar em 2011, registam-se 11 licenciaturas em Serviço Social, e 15 licenciaturas em Educação Social (DGES, 2013).

A formação pós-graduada começa a surgir já na segunda década do Séc. XXI, registando-se 11 cursos de mestrado com acreditação prévia entre 2010 e 2012 e cuja oferta se verificou estar registada nos portais institucionais. Neste conjunto, destaca-se a tendência para o carácter interdisciplinar do desenho curricular e a abertura dos cursos aos diversos profissionais formados no domínio das ciências sociais.

Particularmente, entre os mestrados estruturados com base na Educação Social, em Instituições de Ensino Superior que oferecem aquela licenciatura, verifica-se que a designação dos mesmos tende a evitar focar unicamente a Educação Social. Encontramos apenas um Mestrado com a designação “Mestrado em Educação Social”, todos os outros lhe associam, ora a intervenção social ou sócioeducativa, ora o desenvolvimento comunitário, ora a intervenção comunitária, ou em alguns casos, substituem a designação Educação Social por estas.

No que toca aos Casos de Estudo desta investigação, selecionados mediante os critérios de diversidade anteriormente apontados, ambos são de oferta pública, o primeiro do subsistema universitário e o segundo do politécnico. O primeiro (curso A), embora centrado na intervenção social tem um enfoque especializado no ES e na IS, o curso B é centrado nas metodologias da intervenção social, dando enfoques especializados a diferentes necessidades

⁶ No caso da ESE-IPP, o Bacharelato foi transformado em Licenciatura em 2001.

sociais da atualidade. O curso A situa-se na Região Centro e o curso B na Região Norte. A entidade promotora do curso A é uma instituição centenária; a Escola proponente do curso B foi criada em 1979, (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

Estes dois mestrados têm particularidades que os destacam, atribuindo-lhes maior relevo na concretização dos objetivos deste estudo: o curso B divide-se em duas especializações distintas, uma associada à ação psicossocial, e outra, à educação de adultos, ambas as especializações apresentam potencialidades no acompanhamento do desenvolvimento de um modelo profissional, e na criação de oportunidades para a experiência em contexto real de inserção profissional em organizações do terceiro setor, dada a realização de estágios e respetivos seminários de acompanhamento pedagógico; o curso A tem a peculiaridade de incluir as designações-chave das teorias da IS e do ES, mais do que isso, incorpora claramente os ditos paradigmas, abordando especificamente a inserção sectorial propícia dos destinatários e expectável dos profissionais pós-graduados (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

A estrutura curricular dos cursos é similar, com dois anos letivos, correspondentes a 120 ECTS, em que o segundo inclui apenas duas Unidades Curriculares Semestrais e a restante carga horária é dedicada ao desenvolvimento dos projetos de investigação e/ou de intervenção. Existe diferenciação na essência dos projetos realizados, entre a Dissertação ou Relatório de Projeto do curso A, e o Projeto de Estágio e Respetivo Relatório Final do curso B. O primeiro, misto, entre uma ótica mais académica da investigação e uma ótica mais interventiva, e o segundo, claramente focado na intervenção em contexto profissional. Existe também diferenciação no processo de acompanhamento pedagógico desta etapa formativa. O programa do Curso B dedica duas Unidades Curriculares Anuais a este trabalho, a saber, a UC de Projeto e a UC de Seminário. A primeira implica o desenho e desenvolvimento de um projeto de intervenção social, mediante a realização de um estágio curricular numa organização ou contexto comunitário. A última consiste no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos projetos, bem como no enquadramento teórico-metodológico do processo formativo, por

uma equipa docente multidisciplinar, constituída pelos orientadores dos estudantes-estagiários. O curso A operacionaliza o acompanhamento dos mestrados mediante orientação tutorial, podendo realizar-se conferências e seminários sobre temáticas exploradas pelos estudantes (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

Interessa também a esta investigação, a diversidade de posicionamentos teórico-científicos que a divergência de conteúdos programáticos encontrada entre os dois casos poderá representar. O curso A assenta nas categorias disciplinares basilares de Empreendedorismo e Inovação Social, e de, Planeamento e Gestão Estratégica, enquanto curso B, se consolida em Unidades Curriculares enquadradas nas Metodologias de Intervenção Social e nas Problemáticas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas. No mesmo sentido, importa abranger a multiplicidade de objetivos formativos da oferta pós-graduada no domínio do trabalho social. Sendo central em ambos os cursos, a compreensão profunda da realidade social, o curso A aposta na capacidade de criação e gestão de respostas sociais mediante a visão estratégica sobre necessidades e recursos, enquanto o curso B salienta o domínio das metodologias de ação e sua operacionalização em contextos específicos, nomeadamente, de educação de adultos, e contextos de risco.

Este padrão repete-se na definição de destinatários e condições de admissão, fundamentais para a compreensão das trajetórias socioprofissionais-alvo de cada curso. Relativamente a este ponto, o Curso A, orienta-se sobretudo para a inserção profissional dos candidatos em organizações do TS, e, seus projetos ou realizações no domínio do ES, abrangendo formações disciplinares diversas, sem sublinhar nenhuma delas, já o Curso B, abrangendo várias formações de base, salienta a Licenciatura em Educação Social como trajetória formativa mais expectável dos candidatos. Aparentemente, estamos perante duas ofertas formativas que embora se situem no mesmo grande quadro disciplinar das Ciências Sociais e Humanas, e mais especificamente nas Teorias e Metodologias da Intervenção Social, orientando-se assim para o mesmo domínio de intervenção profissional, apresentam perfis bem distintos. O o Curso A foca-se mais na dimensão gestonária e organizacional da criação e desenvolvimento de respostas

sociais, enquanto o Curso B se orienta para o Desenho de Projetos de Intervenção Social, aproximando-se sobretudo da prática profissional do educador social (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

PERFIL DO TRABALHADOR SOCIAL: TÉCNICO ESPECIALIZADO OU “CIDADÃO BEM FORMADO”?

De um modo geral, pespectiva-se uma polarização no campo do trabalho social, entre, por um lado, a lógica da especialização, da qualificação, da deontologia e de uma certa “ruptura epistemológica” com o objeto de trabalho; e por outro – a defesa da proximidade, da “experiência vivida” e de uma prática baseada na competência (Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003, p. 214).

Alguns apontam a transformação do trabalho social em intervenção social, num movimento duplo de ampliação do campo profissional (incluindo voluntários, empresas socialmente responsáveis, etc.) e, de especialização de tarefas, multiplicação de “funções, instituições e dispositivos” (Chopart, 2003, p. 274). A esta transformação não é alheia a definição organizacional de processos de trabalho numa lógica gestonária taylorista de rotinização de procedimentos, cumprimento de medidas e rentabilização de recursos, separando o trabalho de gabinete do trabalho de terreno (Amaro, 2012).

Em defesa do trabalho e da profissionalização, propomos que só a especialização dos trabalhadores sociais poderá garantir a vigência dos princípios teórico-metodológicos desta atividade profissional definida pela articulação entre ciência e moral, uma simbiose que só se pode obter quando a prática não é separada da teoria, visto que tanto a base científica, como o sentido humanista se perderão numa prática automatizada (Amaro, 2012, p. 64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aballéa, F. De Ridder, G., & Gadéa, C. (2003). Processos em fase de reconhecimento e concorrências profissionais. In J. Chopart (Eds), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 203-221). Porto: Porto Editora.
- Amaro, M. (2011). Identidades, incertezas e tarefas do serviço social contemporâneo. Acedido em 21 de dezembro de 2011, em <http://www.cess-ucp.com.pt/projectos/projectos.html>
- Amaro, M. (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social. Fundamentos da Profissão na Contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Amaro, R. (2000). A inserção económica de populações desfavorecidas, factor de cidadania. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 2000.
- Barros, S., & Ribeiro, P. (2012). Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), 164-187..
- Bas-Peña, E., Perez-de-Gússman, V., & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Branco, F. (2009). Assistentes sociais e profissões sociais em Portugal: Notas sobre um itinerário de pesquisa. Acedido em 21 de dezembro de 2011, em <http://www.cesss-ucp.com.pt/projectos/projectos.html>
- Branco, F., & Fernandes, E. (1992). O Serviço Social em Portugal: trajectória e encruzilhada. Acedido em 29 de dezembro de 2011, em <http://www.cpihts.com/>
- Caria, T. (2011). Poder e Conhecimento no Trabalho Profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais no Terceiro Sector: Dados Preliminares do Projecto SARTPRO. In T. Carvalho, R. Santiago, T. Caria (Eds.), *Grupos Profissionais, Profissionalismo e Sociedade do Conhecimento* (pp. 59-79). Porto, Edições Afrontamento..
- Carvalho, M. (2006). Social work and the welfare system in some European countries: commonalities and differences between Germany, Portugal and Spain. Paper presented to the *Course of Social Work in Europe*, 2006 Module 1 – Commonalities and differences in Social Work in Europe. Bergen University.
- Chaves, R., & Monzón, J. (2007). *Working paper CIRIEC*, nº2088/02. Pp. 4-39.
- Chopart, J. (2003). *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. (2002). *Education for entrepreneurship*. Acedido em 2 de maio de 2011, em <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Comissão Europeia. (2004). *Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education*. Acedido em 2 de maio de 2011, em <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas. Personalização e Socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crato, N. (2006). *O Eduquês em Discurso Directo. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Defourny, J., & Develtere, P. (1999). The social economy: the worldwide making of a third sector. In J. Defourny, P. Develtere & B. Fonteneau (Eds), *L'économie sociale au Nord et au Sud* (pp. 4-35). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Acedido em 7 de março de 2014, em <http://www.esi.ipp.pt/>
- Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play?. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15 (2), 365-381.
- Gallo, S. (2001). Transversalidade e Meio Ambiente. *Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA*.
- Gavidia, V. (2002). *A Construção do Conceito de Transversalidade. Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martins, A.. (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Oliveira, L. (2006). *Ideologia da Assistência: autonomia ou amortecimento?* (Licenciatura). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Payne, M. (1996). *What is Professional Social Work?* London: Venture Press.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Ariel, S.A.
- Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais* (Tese de doutoramento). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Queirós, M., & Henríquez, B. (1994). O Trabalho Social... Da Organização Para O Movimento. O Caso Da Experiência CERCI. *Revista Intervenção Social*, 10, 1-14.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.
- Sáez, J., & Sánchez, M. (2006). Trust and Professionalism in Social Professions: The Case of Social Education. *Current Sociology*, 54, 595-606.
- Santos, B. (2008). A Universidade do Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Acedido em 4 de janeiro de 2014, em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>
- Santos, F. (1981). A fundação de «A Voz do Operário»— do «abstencionismo político» à participação no «congresso possibilista» de 1889. *Análise Social*, vol. XVII (67-68), 681-693.
- Sarmiento, M. (2011). O cratês em discurso directo. A ideologia e a proposta política. *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*. Setembro, 2-4.
- Sérgio, A. (2008[1918]). *Ensaio sobre Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Serrano, G. (2003). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Praticos*. Madrid: NARCEA SA de Ediciones.
- Timóteo, I. (2010). Educação Social e Relação de Ajuda (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Universidade de Coimbra. (2013). Acedido em 5 de maio de 2013, em <http://www.uc.pt/>