

Fernando Augusto Coelho Canastra

**O PERFIL FORMATIVO-PROFISSIONAL DO
EDUCADOR SOCIAL**
– UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS
EXPERIENCIAIS DE AUTOFORMAÇÃO

UNIVERSIDADE ABERTA
SETEMBRO DE 2007

Fernando Augusto Coelho Canastra

**O PERFIL FORMATIVO-PROFISSIONAL DO
EDUCADOR SOCIAL**
– UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS
EXPERIENCIAIS DE AUTOFORMAÇÃO

Tese de doutoramento no
domínio das Ciências da
Educação, especialidade Educação
Pessoal, Social e Comunitária.
Orientador científico: Professora
Doutora Manuela Malheiro Ferreira.

UNIVERSIDADE ABERTA
SETEMBRO DE 2007

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado de uma colaboração entre vários actores. Assim, destaco o contributo decisivo do grupo de Sujeitos de investigação que participou neste estudo, em regime de voluntariado durante três anos lectivos. Sem a preciosa colaboração destes voluntários não teria sido viável a concretização deste tipo de investigação biográfico-narrativa. Realço também o estímulo, a paciência e a amizade com que a minha orientadora, Professora Doutora Manuela Malheiro, me presenteou. A sua postura de disponibilidade veio a tornar-se determinante no cumprimento dos prazos estipulados. Sublinho de modo particular o contributo das conversas (informais) mantidas com o meu amigo Professor Doutor José Caride Gómez, Catedrático em Pedagogia Social, na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). A sua ajuda foi determinante quer na delimitação do objecto de estudo, quer nas sugestões que me foi dando ao nível do domínio científico da área da Pedagogia-Educação Social. Agradeço ainda a colaboração, ao nível da revisão linguística, do meu amigo Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, colega na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Finalmente, quero manifestar a minha gratidão enorme à minha

esposa, Gabriela, pela colaboração e apoio prestados no decurso desta investigação, mormente no que diz respeito à transcrição integral das entrevistas gravadas sob a forma áudio.

RESUMO

O presente estudo visa compreender a forma como um grupo de Sujeitos de investigação tende a (re)apropriar-se do sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, tendo como dinâmica autoformativa as suas narrativas experienciais. Neste sentido, opta-se, do ponto de vista metodológico, por convocar uma abordagem hermenêutica, traduzida e concretizada numa metodologia tipo Biográfico-Narrativa. Partindo de um quadro teórico que procura sustentar alguns dos conceitos mobilizados no âmbito desta investigação, elegeu-se o Modelo Dialógico como modelo de análise dos dados recolhidos empiricamente. Este modelo revelou-se inovador, uma vez que nos permitiu dar conta da complexidade a partir da qual se inscrevem as principais implicações teórico-práticas deste estudo. Convocando os principais resultados apresentados, analisados e interpretados, realçamos os seguintes: (a) o processo de construção do perfil formativo-profissional tende estar associado ao tipo de implicação pessoal e ao investimento subjectivo que cada Sujeito de investigação convocou, tendo como dinâmica autoformativa a mobilização de uma postura de retroacção reflexiva em torno da sua experiência singular; (b) esta dinâmica de autoformação, combinada e articulada no contexto de

um movimento ternário, parece constituir-se como condição determinante do sentido de que se revestem os processos de profissionalização. O principal contributo, que este estudo tende a evidenciar, está relacionado com a existência de uma dinâmica compósita que cada Sujeito de investigação organiza, combina e reactualiza de forma pessoal: as Disposições Pessoais, as Transacções Simbólicas e as Ressonâncias Reflexivas.

RESUMÉ

La présente étude vise à comprendre la manière personnelle comme un groupe de Sujets de recherche tend à se (ré) approprier du sens qu'il assigne à son profil formatif et professionnel, ayant comme dynamique autoformative ses récits expérientiels. Dans ce sens, on opte, du point de vue méthodologique, pour une approche herméneutique, traduite et concrétisée par une méthodologie du type Biographique-Narrative. Partant d'un cadre théorique conçu sur certains concepts-clés, on propose un Modèle Dialogique pour analyser les données que nous avons recueillies empiriquement. Ce modèle s'est révélé innovateur, étant donné qu'il nous a permis de mettre l'accent sur la complexité à partir de laquelle s'inscrivent les principales implications théorico-pratiques de cette étude. Invoquant les principaux résultats présentés, analysés et interprétés dans cette étude, nous soulignons les suivants: (a) le processus de construction du profil formatif et professionnel semble être associé au type d'implication personnelle et de l'investissement subjectif que chaque Sujet de recherche a incité dans le cadre d'une attitude de rétroaction réflexive, basée sur son expérience singulière; (b) cette dynamique d'autoformation, combinée et articulée à partir d'un mouvement ternaire, semble se constituer comme la condition déterminante du sens dont se revêtent les processus de

professionnalisation. La principale contribution, que cette étude fait ressortir, est rapportée à l'existence d'une dynamique composite que chaque Sujet de recherche organise, combine et réactualise de façon personnelle : les Dispositions Personnelles, les Transactions Symboliques et les Résonances Réflexives.

Summary

This study aims to understand the way a group of research subjects tends to (re)appropriate the meaning that was attributed to their professional-training profile, with their narrative experiences being their self-training dynamic. Therefore, from a methodological point of view, a hermeneutic approach was chosen, translated and carried out in a type of biographical narrative methodology. Taking as its starting point a theoretical position that seeks to sustain some of the concepts used in this research project, the model of analysis chosen was the dialogue model. This model turned out to be innovative in that it allowed us to take into account the complexity which informs the main theoretical and practical implications of this study. Using the main results which were presented, analysed and interpreted, the following can be highlighted: (a) the process of constructing the professional-training profile tends to be associated to the type of personal implication and the subjective investment that each research subject appeals to in an attitude of retroactive reflection, using their own particular experience as the starting point; (b) this dynamic of self-training, combined and related in the context of a ternary movement, appears to constitute a determining condition of the perspective from which the processes of

professionalization adorn themselves. The main contribution that this study tends to indicate is related to the existence of a dynamic composite that each subject organises, combines and updates in a personal way: personal dispositions, symbolic transactions and reflexive resonances.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS	4
ÍNDICE DE ANEXOS.....	5
INTRODUÇÃO	6
CAP. 1 – SOCIEDADE <i>VERSUS</i> INDIVÍDUO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO	17
1.1- Um indivíduo autónomo ou reflexivo.....	19
1.2 - Um indivíduo negativo ou incerto	22
1.3- Um indivíduo plural ou dialógico	25
CAP. 2 – TRABALHO SOCIAL: CONTINUIDADES <i>VERSUS</i> RUPTURAS	31
2.1- Trabalho Social: alguns elementos de discussão	32
2.2- Do trabalho social à intervenção social	39
CAP. 3 – EDUCAÇÃO SOCIAL: VIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO	48
3.1- Educação social: a via histórica.....	49
3.1.1 – Educação especializada: alguns elementos genealógicos	51
3.1.2 – Pedagogia social: evolução de um conceito.....	62
3.2 – Educação social: a via analítica.....	67
3.3 – Educação social: a via prática.....	71
CAP. 4 – EDUCAÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL	74
4.1 – O conceito de profissionalização	74
4.2 – Combinação sincrética de vários elementos	79
4.3 – Alguns traços específicos do perfil profissional do ES	84
4.3.1 – O papel das disposições pessoais.....	86
4.3.2 – A escuta clínica.....	88
4.3.3 – A relação de acompanhamento	93
4.3.4 – Questionamento ético	94
CAP. 5 – FORMAÇÃO, MODELOS E DISPOSITIVOS	99
5.1 – A abordagem ternária da formação.....	99
5.2 – A figura de acompanhamento	107
5.3 – Um modelo de formação para os ES.....	111
CAP. 6 – PARA UMA TEORIA DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	120
6.1 – Alguns elementos epistemológicos	121
6.2 – Uma teoria da actividade profissional no contexto da ES.....	137

6.3 – Implicações produzidas.....	145
CAP. 7 – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS GERAIS.....	148
7.1 - Opções epistemológicas	148
7.1.1- O enfoque biográfico-narrativo.....	149
7.2- Procedimentos metodológicos	153
7.2.1 – Técnicas de recolha de dados.....	156
7.2.1.1 – Entrevista tipo biográfico-narrativa.....	156
7.2.1.2 – Conversação informal	163
7.2.1.3 – Diário de campo.....	164
7.2.1.4 – Pesquisa documental.....	166
7.2.1.5 – O investigador	167
7.3 – Modelo de análise dos dados recolhidos.....	169
7.3.1 – Modelo paradigmático versus modelo narrativo.....	170
7.3.2 – Modelo dialógico	171
7.4 - A triangulação da informação.....	178
7.5 – Sujeitos de investigação.....	180
7.6 - Limitações do estudo.....	184
CAP. 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	186
8.1 – Apresentação dos biogramas dos sujeitos de investigação	186
8.2 – Categorias e subcategorias de análise.....	193
8.2.1 – Categoria Autoformação.....	194
8.2.2 – Categoria Acompanhamento	196
8.3 – Análise das narrativas experienciais	199
8.3.3 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria	209
Tansacções Simbólicas.....	209
8.3.4 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Ressonâncias Reflexivas	215
8.3.5 – Análise baseada na categoria Acompanhamento e subcategorias Clínica Transdisciplinar, Tacto Pedagógico e Postura Ética.....	222
8.3.5.1 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Clínica Transdisciplinar.....	225
8.3.5.2 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Tacto Pedagógico	235
8.4 – Análise global numa óptica dialógica.....	244
8.4.1 – Elementos específicos do perfil autoformativo	245
8.4.2 – Elementos específicos do perfil profissional	251
8.4.3 – Perfil formativo-profissional dos Sujeitos de investigação	256
8.4.4 – Perfil formativo-profissional numa leitura dialógica.....	264
CAP. 9– DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	270
9.1 – O papel da autoformação no quadro da formação inicial	270
9.2 – O papel da socialização (pré)profissional.....	273

9.3 – O papel das Disposições Pessoais.....	278
9.4 – O papel do Acompanhamento Pedagógico	281
9.5 – O papel das tensões que atravessam os processos de profissionalização	287
9.6 – O papel do modelo dialógico como chave de interpretação	293
 CAP. 10 – IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....	 301
 CONCLUSÕES.....	 305
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 312
 ANEXOS.....	 330

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 6.2.1 – O triângulo da dinâmica de autoformação.....	140
Figura 6.2.2 – O triângulo da figura de acompanhamento.....	142
Figura 6.3.3 – O triângulo de uma teoria da actividade profissional no campo da ES, baseada no Modelo Dialógico.....	144
Figura 7.3.2.1 – O processo mimético.....	174
Figura 7.3.2.2 – Modelo de recolha e análise dos textos co-produzidos.....	177
Quadro 7.5.1 – Áreas Científicas.....	181
Quadro 7.5.2 – Pontos fortes e pontos fracos do curso de ES.....	182
Quadro 8.2.1 – Categorias e subcategorias de análise.....	194
Figura 8.4.1.1 – Elementos configurativos do Perfil autoformativo.....	246
Figura 8.4.1.2 – Perfil autoformativo, numa dinâmica dialógica.....	248
Figura 8.4.2.1 – Perfil profissional, numa dinâmica dialógica.....	252
Figura 8.4.4.1 – Uma leitura dialógica dos resultados evidenciados.....	264
Figura 8.4.4.2 – Perfil competencial construído a partir de uma dinâmica compósita.....	268
Figura 9.6.1 – O perfil formativo-profissional a partir da interpretação dialógica dos resultados evidenciados	294

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Contrato de investigação.....	339
Anexo 2 – Guião da Entrevista Biográfico-Narrativa.....	341
Anexo 3 – Caracterização geral dos sujeitos de investigação.....	353
Anexo 4 – Um exemplo da aplicação do Modelo Dialógico.....	354
Anexo 5 – Um exemplo de uma entrevista biográfico-narrativa.....	365
Anexo 6 – Um exemplo de um Relato Biográfico.....	384

INTRODUÇÃO

A Educação Social¹, enquanto actividade socioeducativa em “vias de profissionalização” (Sáez, 2003, 2007; Sáez e Molina, 2006), tende a consolidar-se como um campo profissional próprio, quer no contexto português, quer no contexto internacional.

Assumindo vários significados de acordo com as tradições ou áreas geográficas de cada país, a expressão “Educação Social”, no âmbito deste estudo, procura dar conta da complexidade a partir da qual se tem vindo a reflectir e a conceptualizar as experiências de (auto)formação construídas em torno dos processos de profissionalização associados a uma nova figura profissional: o Educador Social². Contudo, importa, desde já, referir que a emergência desta “nova” figura profissional inscreve-se num longo processo de construção sócio-histórica, reflectindo várias circunstâncias temporais e até contradições sociais a partir das quais se foi (re)configurando numa actividade profissional específica. Estamos-nos a referir, concretamente, à figura do Educador Especializado que, entre outras

¹ A expressão “Educação Social” tende a assumir uma polissemia semântica. De modo a delimitarmos e clarificarmos conceptualmente o nosso campo de estudo, quando utilizarmos esta expressão em maiúsculas, estamos a referir-nos à figura profissional do Educador Social, concretamente no que diz respeito ao estudo dos seus processos de profissionalização. Quando, pelo contrario, a usarmos com letras minúsculas, estamos a referir-nos à prática educativa que se inscreve nas dinâmicas da socialidade, e que atravessa os vários espaços e tempos educativos (Sáez e Molina, 2006). Mais à frente teremos oportunidade de aprofundar o debate que se tem gerado em torno desta *dimensão social* das práticas educativas. Para já, importa ter presente que, ao utilizarmos a expressão “educação social”, não estamos a confundi-la ou até a reduzi-la à chamada “educação não formal”, mas queremos realçar o *sentido social* de que se reveste qualquer prática educativa, seja na família, na escola ou na comunidade local (Ortega, 2005).

² Em Portugal, esta nova figura ainda não foi objecto de estudos empíricos que procurem dar conta dos significados de que se reveste esta actividade profissional. Deste modo, parece-nos que importa investir no estudo dos antecedentes históricos que tendem, em parte, a estar na base da actual figura profissional do Educador Social e que tipo de enquadramento orienta a construção epistemológica, metodológica e ética dos seus processos de profissionalização. Por exemplo, seria pertinente aprofundar as implicações teórico-práticas da área da Pedagogia Social como matriz disciplinar específica do campo profissional da Educação Social.

genealogias sócio-históricas³, tende a estar na génese da actual figura do Educador Social (ANECA, 2005; Baptista e Carvalho, 2004; Chopart, 2003; Caride, 2005a; Feroso, 2003; Pérez Serrano, 2003; Petrus, 1997; Sáez e Molina, 2006; Sáez, 2007).

O desafio, hoje, tende a centrar-se no estudo dos processos de profissionalização associados a esta nova figura profissional que, em Portugal, só agora começa a ser reconhecida social e politicamente. É certo que já há mais de uma década que se formam Educadores Sociais. No entanto, para além da qualificação de nível superior, que tipo de profissionalização se está a fazer? De que forma é que essa formação académica se reveste de uma lógica profissional própria? Que tipo de matriz disciplinar está na base da organização e gestão dos planos de estudo destes profissionais⁴? Não será que, entre outros factores, a própria fragmentação que tende a afirmar-se num campo profissional considerado “difuso” (onde trabalham animadores socioculturais, educadores sociais, assistentes sociais...), estará a contribuir para a des-profissionalização desta prática social e educativa (Chopart, 2003; Sáez, 2003, 2007)?

Neste sentido, interessa aprofundar e sistematizar as várias implicações teórico-práticas que tendem a sustentar os processos de profissionalização da

³ No caso português, contrariamente a Espanha (por exemplo), as outras genealogias sócio-históricas tendem a afirmar-se em campos profissionais autónomos. Referimo-nos às figuras profissionais do Animador Sócio-Cultural e do Educador de Adultos. Estas três figuras históricas, a partir de 1991 (por decisão da Administração Central), reorganizaram-se em torno de uma só figura: o Educador Social (ANECA, 2005).

⁴ A título de exemplo, basta verificar que a maioria dos planos de estudo relacionados com a formação dos Educadores Sociais tende a privilegiar como matriz disciplinar a área do “Trabalho Social”. A própria classificação desses cursos reflecte essa tendência. Salvo raras excepções, os cursos não estão classificados nas Ciências da Educação, mas no “Trabalho Social e Orientação” (ou de uma forma mais difusa, na área das Ciências Humanas e Sociais). A própria área da Pedagogia Social, exceptuando num caso ou noutro (até ao momento) não consta dos planos de estudo conducentes ao grau de licenciado em Educação Social.

actividade socioeducativa, classicamente associada a várias lógicas de acção, desde a militância (laico ou religiosa), passando pelo voluntariado (cívico ou religioso) ou procurando, paulatinamente, afirmar-se como uma actividade assalariada, sobretudo no campo da “pedagogia institucional” (Nègre, 1999).

Esta progressiva profissionalização dos serviços sociais e educativos, sobretudo no campo da intervenção socioeducativa, não pode deixar de ser conceptualizada à margem destas genealogias sócio-históricas. Por outras palavras, como conciliar a necessidade de uma formação que privilegie a sua vertente subjectiva (ética), mas, ao mesmo tempo, que aposte numa formação de carácter técnico e profissionalizante? Esta exigência veio questionar uma ideia, ainda bastante arreigada, que para se ser educador (social) bastava dispor de um conjunto de “qualidades pessoais” ou de determinados princípios “ético-morais” (ou, por outras palavras, era preciso ter “vocação”) ou, então, era suficiente “ter experiência” e “ser conhecedor do terreno” (Dubet, 2002; Fustier, 1972; Ion e Ravon, 2005; Vilbrod, 1995). Estes discursos com um carácter marcadamente “essencialista” tendem a reduzir a complexidade a partir da qual cada actor (profissional) é chamado a realizar o seu “trabalho subjectivo” que consiste na convocação (sincronização) de vários referentes: a sua “trajectória biográfica”, a sua “formação académica” e a sua “formação experiencial” (Dubar, 2000; Dubet, 1994; Sáez, 2003, 2007). Pretendemos, deste modo, privilegiar uma abordagem que procure realçar a vertente dialógica ou, como refere Dubet (2005), o “modelo dialógico”⁵. É no quadro deste debate que delimitámos o nosso objecto de estudo,

⁵ O “modelo dialógico” procura privilegiar uma leitura da realidade social que dê conta dos vários elementos interdependentes que entram na construção social do que chamamos “realidade social”. Neste sentido, o que se pretende com esta leitura é tentar construir uma “síntese do heterogéneo”,

procurando contribuir para a consolidação do “perfil formativo-profissional”⁶ dos Educadores Sociais, no contexto português.

Uma das razões que nos levou a investigar esta problemática, associada à emergência da figura profissional do Educador Social, esteve relacionada com uma necessidade institucional⁷: procurar investir na formação de especialistas na área da Pedagogia Social.

O facto de termos criado o curso de Licenciatura em Educação Social, e considerando que estamos perante uma área de formação que carece, ainda, de uma teoria de actividade profissional própria, levou-nos a querer investir neste campo de conhecimento (disciplinar e profissional), optando por fazê-lo através desta investigação, no âmbito do doutoramento. Partindo desta necessidade identificada, decidimos acompanhar, em regime de voluntariado, um grupo de futuros Educadores Sociais⁸, durante o seu processo de inserção profissional (e/ou de transição para o mercado de trabalho).

O nosso principal propósito foi procurar realizar uma aproximação (em termos investigativos) ao **modo singular** como este grupo de futuros profissionais de Educação Social foram produzindo sentido em torno dos seus processos de

isto é, procurar “ler” e “interpretar” a experiência social que é ao mesmo tempo “singular e plural” (Dubet, 1994; 2005; Lahire, 1998, 2004). No próximo capítulo procederemos a uma análise mais detalhada deste modelo.

⁶ Com esta expressão queremos referir-nos ao modo como cada actor (profissional) investe nos seus processos de profissionalização. Deste modo, o nosso interesse não se centra no estudo abstracto do perfil formativo-profissional do educador social, mas na tentativa de captar o “modo singular” (experiencial) como cada actor dá (constrói) sentido à sua dinâmica de autoformação (social, educativa e profissional) (Pineau, 2000).

⁷ Referimo-nos à Instituição onde o investigador é docente (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria).

⁸ Devido ao tipo de estudo pretendido, a opção foi acompanhar, durante três anos lectivos, um grupo de oito futuros profissionais de Educação Social, que se encontravam no seu último ano de formação do curso de licenciatura em Educação Social, ministrado numa instituição de ensino superior público.

profissionalização, tendo como dinâmica autoformativa o investimento subjectivo (reflexivo) que foram fazendo a partir das suas “narrativas experienciais” (Josso, 2002)⁹. Daí o título deste trabalho: *O perfil formativo-profissional do Educador Social – Um estudo a partir de narrativas experienciais de autoformação*.

A finalidade deste estudo inscreve-se na tentativa de reconstituir as narrativas experienciais que estiveram na base da co-construção do sentido de que se revestem os processos de profissionalização deste grupo de (futuros) profissionais de Educação Social. Mais concretamente, procurámos dar resposta a um conjunto de questões de investigação que orientaram este estudo: Até que ponto as Disposições Pessoais¹⁰ (socialização, biografia, projecto de vida) deste grupo de futuros Educadores Sociais se constituem como um dos elementos determinantes nos processos de profissionalização? De que forma o papel da Retroacção Reflexiva¹¹ exercida por cada um destes futuros profissionais, no contexto da sua experiência singular, contribui para gerar dinâmicas autoformativas? Que tipo de traços específicos (re)configuram o perfil profissional de cada um destes futuros Educadores Sociais? Que tipo de elementos se evidenciam no processo de

⁹ Esta expressão pretende realçar o papel que tem vindo a assumir esta nova abordagem investigativa centrada nas “vozes” e nos “textos” produzidos pelos próprios actores sociais que são “objecto” de investigação (Flick, 2005). Na segunda parte (empírica) deste trabalho, teremos oportunidade de descrever e fundamentar este tipo de metodologia.

¹⁰ Mais à frente procederemos ao aprofundamento deste conceito. Para já o que de forma sintética queremos destacar é o papel dos processos socialização produzidos ao longo da trajectória social e educativa dos indivíduos. O nosso ponto de partida consiste em mostrar que estas “disposições” são o resultado de várias e sucessivas socializações e não apenas de um conjunto de “aquisições” incorporadas numa determinada fase da vida, normalmente vinculada à chamada “socialização primária” (Dubar, 2000, 2002; Dubet, 1994, 2002; Sáez, 2005).

¹¹ Este conceito será aprofundado numa das secções posteriores. Em termos de síntese, a interpretação que fazemos deste conceito inscreve-se na necessidade de investir numa postura “reflexiva” em torno das experiências de vida do quotidiano. Não obstante as determinações ambientais, o actor (social e/ou profissional) continua a deter algumas margens de autonomia que lhe permitem retroagir sobre a sua experiência social (Dubet, 1994; Pineau, 2000; Touraine, 2005).

conceptualização de uma teoria da actividade profissional específica no campo da Educação Social?

Foram estas questões que estiveram na base da formulação da seguinte pergunta de partida: *De que forma um grupo de Sujeitos de investigação¹² tende a (re)apropriar-se do sentido que foi atribuindo ao seu perfil formativo-profissional, tendo como dinâmica autoformativa as suas narrativas experienciais?*

Concretizando um pouco mais a nossa problemática, estes são os principais objectivos que nos orientaram ao longo deste estudo: (a) compreender e interpretar o modo como este grupo de Sujeitos de investigação explicitam as suas disposições pessoais, enquanto (re)configuradoras do sentido que atribuem aos seus processos de profissionalização; (b) compreender e interpretar o significado que conferem ao papel da retroacção reflexiva, exercida no quadro da sua experiência singular, enquanto ferramenta de autoformação, quer no contexto de iniciação à prática profissional, quer, posteriormente, no processo de transição para a sua inserção profissional; (c) compreender e interpretar o sentido de que se revestem os processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional de cada Sujeito de investigação (d) contribuir para a conceptualização de uma teoria da actividade profissional, no campo da Educação Social.

De modo a organizar, do ponto de vista metodológico, o nosso objecto de estudo, optámos por realizar uma “abordagem hermenêutica” (Flick, 2005; Josso, 2002; Pérez Gómez, 1998) perspectivada e articulada a partir do enfoque

¹² Com esta expressão (Sujeitos de investigação) queremos realçar a “co-autoria” dos relatos produzidos, quer pelo investigador, quer pelos que participam como sujeitos de investigação. Esta perspectiva procura dar maior visibilidade à *experiência singular* de cada actor implicado neste desenho de investigação. Já não se trata de “captar” as vozes dos actores sociais, mas de co-construir relatos onde se possibilita a expressão de um “espaço de interlocução”, favorável à produção de sentido simbólico (Bolívar, 2001; Flick, 2005)

“biográfico-narrativo” (Bolívar, *et al.*, 2001). Esta metodologia caracteriza-se globalmente por se centrar nos **significados** co-produzidos pelos vários actores implicados (investigador e Sujeitos de investigação), tendo em linha de conta, tanto as suas configurações simbólico-culturais, como o registo das suas temporalidades, através das quais os mesmos **vão construindo sentido** em torno da sua experiência (auto)formativa (Knowles, 1999; Kolb, 1984; Mezirow, 1991; Ortiz-Osés, 2000; Pineau, 1999, 2000, 2006).

Esta abordagem procura reabilitar o sentido hermenêutico das “vozes” e dos “textos” co-produzidos pelos interlocutores implicados (Bolívar, 2002; Flick, 2005). Por conseguinte, o nosso objecto de estudo centrou-se na co-produção de sentido, tendo como suporte reflexivo as “narrativas experienciais” (Josso, 2002), de um grupo de futuros profissionais de Educação Social.

Consideramos que esta abordagem nos colocou perante a possibilidade de participarmos na co-construção de um **olhar partilhado** em torno dos processos de profissionalização de um grupo de futuros Educadores Sociais.

O facto de não reunirmos condições para efectivamente nos deslocarmos (presencialmente) aos vários locais de estágios (ou, mais tarde, nas situações laborais), onde cada (futuro) profissional procurou investir neste processo (auto)formativo, foi determinante na opção que viemos a adoptar. Por essa razão, a nossa aproximação investigativa privilegiou como entrada a compreensão, a análise e a interpretação dos significados que se foram construindo no quadro de uma “retroação reflexiva” (Pineau, 2000) realizada em torno das **vozes** que atravessam os **textos** co-produzidos, no âmbito do presente estudo.

Este estudo está globalmente estruturado em duas grandes partes. Na primeira, procuramos abordar e sistematizar o nosso Enquadramento Teórico. Na segunda parte, apresentamos a metodologia, a análise, a discussão dos resultados, as principais implicações teórico-práticas deste estudo e as conclusões.

O Enquadramento Teórico encontra-se organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, convocamos uma leitura sociológica, procurando articular alguns dos conceitos sociológicos que sustentam parte da nossa arquitectura conceptual. A este propósito, importa realçar que este tipo de leitura não se enquadra na perspectiva do sociólogo (enquanto especialista de uma área disciplinar), mas na óptica de quem se assume como “prático-teórico”¹³ de um campo de conhecimento (ou uma área disciplinar). O nosso pressuposto consiste em tentar empreender uma aproximação que convoque determinados conceitos sociológicos no âmbito do nosso quadro teórico, tendo como referente alguns dos contributos produzidos no âmbito de uma nova sensibilidade sociológica, que tende a valorizar a pluralidade de registos ou lógicas de acção que cada indivíduo mobiliza nos seus diversos contextos de vida. É nesse sentido que alguns autores consideram que estamos perante um “indivíduo plural” ou “dialógico”¹⁴ (Dubet, 2005; Lahire, 1998, 2002, 2004).

No segundo capítulo, partindo dos vários significados que se induzem da expressão “Trabalho Social”, tentamos dar conta da **deslocação** que tende a

¹³ Esta expressão realça a perspectiva a partir da qual se enquadra o investigador. Adoptamos a perspectiva do especialista que se inscreve no campo das Ciências da Educação ou como referem alguns autores (Houssaye *et al.*, 2004), no campo da Pedagogia. Neste sentido, pretende-se convocar um “olhar prático-teórico”, que se foi construindo a partir da tentativa de conceptualização de um campo de estudo: a actividade profissional dos Educadores Sociais (para um aprofundamento desta perspectiva, *vide* Sáez e Molina, 2006).

¹⁴ No Capítulo seguinte, procuraremos aprofundar as principais implicações sociológicas desta abordagem.

emergir no campo das “profissões do relacional”¹⁵, sugerindo uma **viragem** no campo do Trabalho Social (clássico), que tende a evoluir para uma concepção mais aberta e plural, colocando-nos perante uma semântica polissémica, que alguns autores traduzem e designam por “Intervenção social” (Chopart, 2000, 2003; Ion e Ravon, 2005).

No terceiro capítulo, dedicado à emergência do campo específico da Educação Social, e perante a necessidade de profissionalização que se faz sentir nesta área, procuramos realizar uma aproximação aos processos de profissionalização, recorrendo ao modelo proposto por Juan Sáez (2003) que estabelece três vias para analisar estes processos: “a via histórica, a via analítica e a via prática” (Sáez, 2003). Estas três vias permitem-nos reconhecer a complexidade a partir da qual se inscreve o nosso objecto de estudo. Deste modo, a nossa opção inscreve-se na tentativa de construir um modelo conceptual que designamos por “modelo dialógico” (Autès, 1999; Dubet, 1994, 2002, 2005; Carré e Caspar, 1999; Pérez Serrano, 2003; Sáez, 2003).

No quarto capítulo abordamos um dos principais conceitos relacionados directamente com nosso objecto de estudo: o conceito de **profissionalização**. No âmbito da articulação deste conceito, convocamos outros considerados pertinentes e relevantes para a clarificação deste último: o papel da articulação entre Qualificação *versus* Competência(s); a relevância da articulação entre o investimento subjectivo e a capacitação profissional, tais como: a “clínica

¹⁵ Esta expressão, para o sociólogo François Dubet (2002), reporta-se a três campos profissionais: a Saúde, a Educação e o Trabalho Social.

transdisciplinar”, o “tacto pedagógico” e a “postura ética” (Chauvière, 2005; Karsz, 2004; Le Boterf, 1999; Molina, 2003; Van Manen, 1998).

No quinto capítulo exploramos algumas vias conceptuais relativas aos conceitos de Autoformação e de Acompanhamento. Articulados, estes conceitos constituem-se como determinantes na nossa arquitectura conceptual. O conceito de autoformação, percebido a partir de uma “abordagem ternária” (Galvani, 2002; Pineau, 2000), procura realçar o papel do “triângulo pedagógico” (Carré *et al.*, 2002), no nosso caso, no contexto da formação de Educadores Sociais. Quanto ao conceito de acompanhamento, surge como uma metáfora associada às mutações que se fazem sentir no contexto das “profissões do relacional” (Dubet, 2002).

Finalmente (relativa a esta primeira parte), no sexto capítulo convocamos alguns elementos reflexivos que fomos construindo ao longo deste Enquadramento Teórico, de forma a contribuirmos para a construção de uma possível Teoria no âmbito desta nova actividade profissional. Procura-se construir o edifício teórico que pode estar na base de uma nova epistemologia relacionada com a “intervenção socioeducativa”¹⁶. Neste sentido, consideramos que a actividade socioeducativa tende a ser caracterizada pela sua dimensão “simbólica, relacional e ética” (Autès, 1999; Dubet, 2002; Molina, 2003).

No que diz respeito à segunda parte do nosso trabalho, denominada “Parte Empírica”, começamos por apresentar, no capítulo sétimo, as opções metodológicas, adoptadas no quadro desta investigação. Mais concretamente, tentamos articular e combinar os vários contributos teóricos no quadro da

¹⁶ Com esta expressão pretendemos referir-nos ao campo específico a partir do qual se pretende conceptualizar e profissionalizar a actividade profissional dos Educadores Sociais (Mínguez Alvarez, 2005).

pesquisa de campo: adopção de técnicas de recolha e análise de dados; fundamentação teórica do nosso modelo de análise; caracterização da população-alvo; e apresentação de algumas limitações deste estudo.

No oitavo capítulo damos conta da apresentação e da análise dos dados recolhidos, optando por conjugar duas perspectivas, do ponto de vista da análise: a “análise categorial” (abordagem paradigmática) e a “análise holística” (abordagem narrativa) (Bolívar, 2002; Bolívar, *et al.*, 2001). Com esta opção, procurámos superar certas posições radicalizadas, no campo da análise de dados empíricos.

No nono capítulo, partindo dos resultados obtidos, procurámos interpretá-los à luz do nosso quadro teórico. Este exercício teve como finalidade articular, contrastar e validar os resultados evidenciados empiricamente.

No décimo capítulo apresentamos as principais implicações teórico-práticas que resultaram do nosso estudo.

Finalmente, após termos extraído as principais conclusões deste estudo, apresentamos a secção dos anexos. Estes procuram explicitar e contextualizar alguns dos procedimentos utilizados no âmbito da aplicação da metodologia adoptada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAP. 1 – SOCIEDADE *VERSUS* INDIVÍDUO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO¹⁷

A problemática relacionada com as implicações sociológicas da **estruturação social** do indivíduo, na sociedade contemporânea, assume-se, cada vez mais, como complexa e, por vezes, até contraditória. Por essa razão, e sem pretensões de exaustividade, o propósito deste primeiro capítulo é procurar realçar algumas dessas implicações (sociológicas) produzidas no contexto da actividade profissional exercida no campo da “Intervenção Social” (Chopart, 2003)¹⁸.

Importa, por isso, referir que a nossa leitura não se centra na tentativa de defender ou optar por uma determinada “Teoria Social”. O nosso propósito é, essencialmente, realçar algumas das implicações sociológicas relacionadas com a concepção que procuramos aprofundar neste estudo: a ideia de que a intervenção social convoca e articula um conjunto de conceitos sociológicos, importados de várias “teorias sociais” (Guerra, 2000; Martuccelli, 2005). Deste modo, o nosso enfoque procura salientar algumas das características associadas aos “problemas

¹⁷ O propósito desta leitura sociológica consiste, tão-somente, em convocar alguns elementos reflexivos em torno da estruturação social do indivíduo, na sociedade contemporânea. Neste sentido, importa, desde já, referir que a presente abordagem se perspectiva como exploratória, visando essencialmente uma clarificação de alguns conceitos mobilizados ao longo deste trabalho.

¹⁸ Esta expressão dá-nos conta de um longo processo de transformação que se tem vindo a operar no seio das “profissões do social”. Se até há bem pouco tempo se falava apenas em “Trabalho Social” (como actividade inscrita na “acção social”), onde, na maioria das vezes, o que predominava era um trabalho marcadamente assistencialista, com esta nova expressão, alguns autores (Chopart, 2003) pretendem evidenciar, por um lado, a proliferação de agentes que trabalham no sector da “acção social” (assistentes sociais, animadores socioculturais, educadores sociais...); por outro lado, a emergência de novos actores profissionais, que já não se reconhecem nesse tipo de actividade “reparadora”, e que procuram privilegiar o envolvimento das comunidades (locais) como actores do seu próprio desenvolvimento (Dumazedier, 2002; Caride, 2007; Ion e Ravon, 2005).

de acção” (Ion, 2005) dos indivíduos, interpretados predominantemente a partir de duas visões tendencialmente opostas e até contraditórias.

A primeira privilegia o estudo das mutações sociais tendo como ponto de partida a representação de um indivíduo “autónomo” ou “reflexivo” (na perspectiva de alguns autores, Giddens, 1990, 1992; Kaufmann, 2001, 2004); a segunda, pelo contrário, convoca um olhar sociológico centrado, preferencialmente, num indivíduo percebido como “negativo” ou num contexto de “incerteza” (Castel, 1995, 2003; Ehrenberg, 1995, 1998).

Estas duas visões, do nosso ponto de vista, em vez de serem consideradas antagónicas, podem traduzir, pelo contrário, uma crescente **complexificação** em relação à compreensão do indivíduo face às mutações sociais em que está inscrito. Isto mesmo tende a ser confirmado através da observação empírica que alguns autores (entre outros, Dubet, 1994, 2002, 2005; Lahire, 1998, 2002, 2004; Martuccelli, 2002, 2005) têm efectuado, realçando, de modo particular, a **dialogicidade** ou a **pluralidade** de que cada indivíduo é portador. As figuras que tentam traduzir esta crescente complexificação são: o “indivíduo plural” (Lahire, 1998) ou o “indivíduo dialógico” (Dubet, 2005).

Estas são, entre outras, algumas das figuras emblemáticas que procuram traduzir o sentido que podem revestir os termos Pós-modernidade¹⁹ ou Modernidade²⁰.

¹⁹ “Pós-modernidade”, em termos sintéticos, procura traduzir a ideia de ruptura com o movimento da modernidade (*vide*, entre outros: Lyotard, 1979; Vattimo, 1995).

²⁰ A ideia que parece, cada vez mais, reunir algum consenso está relacionada não com uma ruptura, mas com uma individualização crescente, interpretando as mutações sociais a partir da figura do individualismo: nuns casos, traduzindo uma maior reflexividade; noutros expressando um sentimento narcísico; noutros, ainda, um sentimento de fracasso, de impotência ou de vulnerabilidade. Parece ser este o sentido de expressões como “segunda modernidade”,

1.1- Um indivíduo autónomo ou reflexivo

A ideia de que estamos perante uma “segunda modernidade” ou uma “modernidade reflexiva” (Giddens, 1990,1992) assenta na possibilidade de que o indivíduo moderno se tem tornado, cada vez mais, **autónomo** ou **reflexivo** em relação aos seus processos de socialização (em termos clássicos), que eram interpretados a partir de um princípio transcendental homogéneo e unificador: fosse ele **Deus**, a **Razão** ou o **Progresso**.

O debate, actualmente, já não se centra em saber se o indivíduo é mais ou menos livre em relação aos constrangimentos sócio-culturais ou se continua a ser definido, de forma unívoca, pelas estruturas sociais. Na verdade, não se trata de escolher entre a sociedade (instituições, estruturas sociais...) e o indivíduo (subjectividade), entendendo esta relação como duas entidades opostas (como dizem os adeptos da pós-modernidade), mas de procurar compreender o sentido que o indivíduo, hoje, atribui ao papel das **estruturas sociais**. Para além do papel determinante que estas possam desempenhar no processo de construção da identidade dos indivíduos, importa, também, realçar as **margens de autonomia** de que os mesmos dispõem nesta relação dialéctica. Por conseguinte, o que importa sublinhar é a constatação de que o indivíduo moderno é não só o resultado ou o produto de uma história (tradição), mas é, também, **autor-produtor** da sua própria história, sendo, cada vez mais, chamado a dar sentido à sua trajectória de vida através da sua “experiência social” (Dubet, 1994).

“modernidade tardia”, “modernidade reflexiva”, “modernidade líquida” (na perspectiva de alguns autores, Aubert [ed.], 2004; Bauman, 2000; Castel, 1995, 2003, 2004; Giddens, 1990, 1991; Kaufmann, 2001, 2004; Martuccelli, 2005; Singly, 2005).

A reivindicação de que existe uma clara **oposição** entre indivíduo-sociedade, choca com um dos princípios basilares do processo de socialização: o indivíduo é plenamente social e a sociedade é o resultado de acções individuais (Berger e Luckmann, 1987; Dubet, 1994).

Para Giddens (1990, 1992), teorizador da ideia de uma “Segunda Modernidade”, mais do que oposição entre indivíduo-sociedade, o debate deve recentrar-se na tentativa de construir uma teoria que realce as implicações do **enfraquecimento** da estrutura social própria da organização das sociedades industriais, e que tende a reforçar os níveis de **reflexividade** (distanciamento), permitindo ao indivíduo uma maior capacidade de decisão e de acção sobre a sua vida, em particular, e, em geral, sobre a própria sociedade.

Entre outras implicações, esta visão defende a ideia de que o indivíduo é chamado não só a produzir-se a si próprio, mas a produzir a própria sociedade (Soulet, 2005). Todavia, como tem sido sugerido por alguns autores (Giddens, 1990, 1992; Kaufmann, 2001, 2004), o indivíduo contemporâneo tende a individualizar-se (distanciar-se) em relação às determinações unilaterais das estruturas sociais (das instituições). Apesar deste distanciamento, isso não significa que se possa viver à margem de uma certa estruturação social, configurada num determinado **capital simbólico** e concretizado a partir de uma multiplicidade de **transacções identitárias**, elementos próprios de qualquer sociedade, cultura ou tradição (Lahire, 2004).

Mesmo admitindo, como o fazem alguns autores (a título de exemplo, Alain Touraine, 2005), que estamos perante a “erosão do sistema simbólico colectivo” ou num processo crescente de “dessocialização”²¹, parece que o que está em causa, segundo outros autores (entre outros, Dubet, 1994, 2002, 2005; Kaufmann, 2001, 2004; Lahire, 1998, 2002, 2004; Martuccelli, 2002, 2005; Singly, 2005), não é tanto o **desaparecimento** dos integradores meta-sociais, mas a **dissolução** (pluralização) dos mesmos, isto é, os indivíduos, cada vez mais, tendem a distanciar-se (autonomizar-se) da ideia de uma ordem social, fundada seja por que princípio transcendental for.

Não se trata tanto de prescindir desses **intermediários meta-sociais** ou de estabelecer uma relação directa consigo próprio, mas de cada indivíduo se tornar sujeito-autor-responsável da sua vida (pessoal, social ou profissional). Este processo de distanciamento ou de reflexividade questiona qualquer tentativa de impor, em nome de uma entidade abstracta e universal, um simbólico colectivo homogéneo ou unificador. Os indivíduos dão sentido à sua existência a partir de uma determinada estruturação social, mas fazem-no no âmbito da sua “experiência social” (Dubet, 1994). Neste sentido, procura-se enfatizar e reconhecer a singularidade e, por isso mesmo, a pluralidade mediante a qual cada indivíduo se vai reconhecendo e produzindo numa determinada comunidade cultural (Honneth,

²¹ O sociólogo, Alain Touraine (2005), na sua última obra, considera que estamos perante uma mudança paradigmática, deslocando-nos do “paradigma social” para o “paradigma cultural”. Para este autor, a representação da vida colectiva e pessoal passa, cada vez mais, pela passagem de uma linguagem social da vida colectiva para uma linguagem cultural. Isto significa que estamos a assistir a uma mutação social que se caracteriza, de forma sucinta, pelo declínio dos intermediários meta-sociais (Deus, a Nação, o Progresso, a Sociedade sem classes), deixando cada indivíduo entregue a si próprio e, por essa razão, possibilitando um espaço de maior afirmação da subjectivação. Cada indivíduo procura compreender-se directamente, sem o recurso a um discurso intermediário (um simbólico configurado numa determinada estruturação social), dando mais espaço para a emergência de um indivíduo enquanto autor-produtor de si próprio: “esta vontade do indivíduo de ser actor da sua própria existência é o que eu denomino de *sujeito*” (Touraine, 2005; 336).

2000, Lahire, 1998, 2002, 2004). Segundo estes autores que temos vindo a referenciar, o que parece estar em **declínio** é a ideia de uma ordem social fundada num determinado princípio transcendental que se impunha de cima para baixo, afirmando-se numa lógica homogénea ou partir de um sistema unitário (coerente), não permitindo que cada actor possa realizar a sua apropriação singular e plural (Dubet, 2002).

Neste quadro interpretativo, a “modernidade reflexiva” (Giddens, 1990, 1992) traduz, sobretudo, uma forma de organização colectiva baseada na democracia participativa, gerando, deste modo, níveis de maior reflexividade (autonomia) para que cada indivíduo possa assumir a sua responsabilidade no debate público, nas decisões colectivas ou individuais.

Importa, todavia, reflectir até que ponto os ganhos de uma maior autonomia não se traduzem, na prática, por uma crescente responsabilização (por vezes, culpabilização) do indivíduo em relação àquilo que lhe sucede (de bom ou de menos bom). Esta tendência é preconizada por Robert Castel (1995), na figura do “indivíduo negativo”, ou por outros, como por exemplo Alain Ehrenberg (1995), na figura do “indivíduo incerto”. Na secção seguinte aprofundamos melhor estes conceitos.

1.2 - Um indivíduo negativo ou incerto

As figuras tipificadas quer como “indivíduo negativo” (Castel, 1995) ou como “indivíduo incerto” (Ehrenberg, 1995) procuram realçar a incapacidade do indivíduo para agir, num contexto social em que se acentuam, cada vez mais, as “zonas de vulnerabilidade” e/ou de “exclusão social” (Castel, 1995).

Esta visão reporta-nos para o papel do “Estado-providência” ou, como prefere Robert Castel (1995), do “Estado-social”²². A crise deste último, a par da assunção de uma ideologia associada a certas concepções do que alguns designam por “neo-liberalismo” (Karsz, 2004), colocam-nos perante a emergência de uma “sociedade de risco” (Beck, 1992, 2000) que se traduz, de uma forma geral, pela generalização de “zonas de vulnerabilidade» (psíquica, social, moral...) ou, mesmo, de “exclusão” (escolar, social, laboral...) (Castel, 1995, 2003, 2004).

A ideia de que cada indivíduo é, cada vez mais, autónomo ou reflexivo e que, por isso mesmo, se constitui como fonte da norma ou como responsável da sua vida, num contexto de crescente precarização laboral e até de ruptura de laços (familiares, sociais, ou outros), introduz-nos na problemática da “insegurança social” (Castel, 2003) e das “patologias narcísicas” (Ion e Ravon, 2005).

Estes sintomas tendem a ser tipificados por alguns autores (Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005) na figura de “sofrimento social” (sócio-psíquico). Nesta perspectiva, já não se trata de responsabilizar o indivíduo pela sua incapacidade para agir, tendo por diagnóstico um determinado *handicap* mental, físico ou sociocultural, mas pelo facto de ser portador de défices que têm uma origem social: precarização laboral, mobilidade profissional, declínio do Estado-providência, erosão do sistema simbólico colectivo, etc..

A expressão “sofrimento psíquico” ganha novos contornos sociológicos, uma vez que o mal-estar detectado se reporta a uma origem social, política ou

²² Para outros, como é o caso de Robert Castel (1995, 2003, 2005), preferem utilizar a expressão “Estado-social”, uma vez que o papel estatal não se resume a prestar subsídios aos desfavorecidos ou aos excluídos desse progresso social, mas, na perspectiva deste autor, o seu papel consiste, sobretudo, em gerar condições de protecção e segurança sociais, face à ideologia crescente da lógica do capitalismo económico.

económica. A este propósito, Jacques Ion (2005) considera que, mais do que pensar em “problemas sociais” dos indivíduos, temos que referir-nos aos “problemas de acção” originados pela “negação do indivíduo” (Castel, 1995), e que o impedem de se instituir como sujeito das suas escolhas, decisões e condutas (Dubet, 1994).

Estamos, assim, perante uma contradição (paradoxo) estruturante: o indivíduo é considerado, cada vez mais, autónomo e reflexivo, mas não reúne condições favoráveis que lhe permitam sustentar essa postura de autonomia e de reflexividade reivindicadas. É chamado a tornar-se autor e responsável da sua vida (pessoal, social e profissional), mas vive num contexto socioeconómico, tendencialmente, precário, flexível ou “líquido” (Bauman, 2000), que dificulta, de sobremaneira, a ascensão de uma “cultura do sujeito” (Touraine, 2005). É-lhe imposto, de tal forma, a liberdade (resultante, em grande parte de um longo trabalho de emancipação associado a processos de individualização crescentes) que acaba por levá-lo a interiorizar, por vezes de modo tácito ou implícito (*habitus*), a ideia de que é responsável por aquilo que lhe sucede (quer em relação aos êxitos, quer no que toca aos próprios fracassos), tornando-o incapaz de agir, apesar de continuar a ser válido, competente e de dispor de recursos de acção (internos). Transforma-se, desta forma, num “supranumerário” (Castel, 1995, 2003, 2004).

Importa questionar até que ponto esta contradição ou paradoxo, gerados pelo Movimento da Modernidade, não constituirão, precisamente, um dos traços típicos do nosso tempo, sendo o indivíduo chamado a gerir, de forma dialógica e plural, esta realidade percebida como ambivalente. Esta interrogação leva-nos a convocar uma outra figura emblemática que procure perceber o indivíduo

enquanto um: “indivíduo plural” ou “indivíduo dialógico” (Lahire, 1998; Dubet, 2005).

1.3- Um indivíduo plural ou dialógico

Tanto para Bernard Lahire (1998, 2002, 2004) como para François Dubet (1994, 2002, 2005), o que caracteriza, em termos de síntese, o indivíduo contemporâneo é o facto de, ao mesmo tempo, ser portador de diversas disposições (por vezes contraditórias), incorporadas a partir de modelos (ou lógicas) de acção diferenciados e contraditórios. Cada indivíduo é portador de uma pluralidade incorporada de forma diacrónica (ao longo do tempo) e sincrónica (em contextos simultâneos) (Lahire, 1998). O indivíduo é, por um lado, o resultado de uma multiplicidade de experiências socializadoras (família, escola, *media*, pares...) e, por outro lado, o resultado de uma experiência social (re)construída em cada situação (Dubet, 1994).

Assim sendo, embora cada indivíduo seja portador de **disposições pessoais**, incorporadas ao longo da sua experiência social (*habitus*, esquemas, normas, estilos de vida...), não há uma transferência linear (unívoca) das mesmas para os diversos contextos de vida (familiar, social ou profissional). Estas diversas disposições são (re)actualizadas, ao longo da vida e de forma simultânea, de acordo com os contextos situacionais (ecológicos). Neste sentido, os indivíduos não podem, apenas, ser percebidos a partir de um contexto único ou mediante uma só esfera de actividade, mas importa situá-lo no quadro da sua “trajectória de vida” (Lahire, 1998).

Os indivíduos deixam, assim, de seguir um **caminho traçado** de antemão (ou para toda a vida, quer seja em relação à família, ao emprego, aos amigos...), sendo chamados a **construir**, eles próprios, o sentido da sua “trajectória experiencial” (Dubet, 1994). Por isso, ainda que o indivíduo pertença a um grupo de referência (família, emprego, amigos...), este não é, apenas, uma representação (enquanto tradução de um sentido colectivo homogéneo e coerente) desse mesmo grupo, uma vez que o mesmo é um produto complexo e singular de múltiplas experiências socializadoras, quer do ponto de vista diacrónico (biografia) quer do ponto de vista sincrónico (contextos situacionais). É neste sentido que Dubet (2002) considera que, hoje, estamos perante o declínio do “programa institucional”²³, isto é, o declínio do “trabalho sobre o outro” (socialização), tendo como referência determinados papéis definidos (socialmente) ou normas partilhadas de forma homogénea, consistente e coerente e numa lógica de continuidade entre o actor e o sistema.

O indivíduo moderno tende a afirmar-se, cada vez mais, numa lógica de distanciamento subjectivo ou reflexivo em relação ao sistema (ou estruturas sociais). Neste sentido, admitir que não há uma continuidade entre o tipo de socialização produzida no contexto das agências clássicas (família, escola, igrejas...) e os processos de subjectivação do indivíduo, é concluir, como o faz François Dubet (2002), que estamos perante o declínio do **programa**

²³ O programa institucional, na perspectiva de Dubet (2002) assentava na resolução de um paradoxo fundamental. No mesmo movimento, ele pretendia socializar o indivíduo e constituí-lo como sujeito. A crença na continuidade deste processo está na base do programa institucional. Por um lado, a instituição socializava o indivíduo, inculcando-lhe um *habitus* e uma identidade conforme as exigências da vida social. Por outro lado, apelando a valores e a princípios universais, o programa institucional não se reduzia à integração social, criando as bases para que cada indivíduo se constituísse como sujeito capaz de se tornar livre, graças à fé ou à razão. Neste sentido, a socialização e a subjectivação encandeavam-se num mesmo processo.

institucional ou, por outras palavras, que deixou de funcionar a lógica de integração social baseada numa socialização normativa. Esta visão, segundo o mesmo autor, é traduzida pelo **paradoxo da república**: que consiste na integração social do indivíduo e, ao mesmo tempo, através desses mecanismos de socialização, na criação de condições que facilitem o exercício da sua autonomia e da sua liberdade. Esta experiência de dialogicidade e de pluralidade, segundo estes autores (Dubet e Lahire), constituem um dos traços identitários do indivíduo contemporâneo.

As **disposições pessoais**, incorporadas a partir de uma multiplicidade de configurações socializadoras, tendem a ser organizadas (combinadas ou reactualizadas) ao longo do tempo (trajectórias) ou em cada contexto (contextos). Assim, embora o indivíduo se torne, cada vez mais, reflexivo (autónimo) e, por isso mesmo, mais consciente (distanciado), (Giddens, 1990, 1992; Kaufmann, 2001, 2004), depara-se com contextos sociais marcados por crescentes “zonas de vulnerabilidade” e/ou “exclusão” (familiar, social, escolar, laboral...) (Castel, 1995, 2003, 2005), e geradoras de “sofrimento” (psíquico, social, afectivo, moral...) (Ehrenberg, 1995, 1998, 2004; Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005).

Deste modo, torna-se cada vez mais difícil de apreender a complexidade do indivíduo enquanto membro de uma categoria objectiva, uma vez que este é portador de uma pluralidade de registos e de lógicas de acção. Temos que ter em conta, não só o que ele representa enquanto membro de uma comunidade (sentimento de pertença), mas o que ele é enquanto capacidade de decisão e de acção, quer ao nível dos seus interesses estratégicos (sentimento de competência),

quer ao nível do seu projecto de vida (sentimento de reconhecimento) (Dubet, 1994; Honneth, 2000).

Mais do que ambivalência ou oposição do que se trata é de apreender a realidade e o agir do indivíduo contemporâneo numa perspectiva “dialógica” (Dubet, 2005). Por outras palavras, estamos perante um indivíduo que é, em parte, produto de uma história (*habitus*, disposições), mas que é, também, dentro de algumas margens de autonomia e liberdade, o produtor dessa mesma história (experiências sociais). O indivíduo é, neste sentido, portador de uma “identidade herdada” e de uma “identidade projectada” (Dubar, 2000). Neste contexto, o debate tende a deslocar-se da problemática da **emancipação** do indivíduo, entendida no quadro dos determinismos sociais e culturais, para se recentrar na questão da **produção** de si próprio e dos seus próprios “laços sociais” (Soulet, 2005).

Como articular um trabalho sobre si próprio (reflexividade) num contexto de ruptura de laços sociais (vulnerabilidade)? Como mobilizar a sua capacidade de acção num contexto de precarização laboral e insegurança social? Como reconhecer uma cultura de subjectivação (autonomia e responsabilidade) num contexto de incerteza (vulnerabilidade e exclusão)? Como (re)activar os seus recursos (incorporados e contextualizados) sem estar à espera, passivamente, de uma ajuda, de uma indemnização ou de uma protecção? Ou, por outras palavras, como ser empreendedor da sua vida (iniciativa, responsabilidade) e produtor da sociedade (*empowerment*)? Como mobilizar uma implicação pessoal que procure inscrever-se numa lógica de “redes sociais” (Castel, 2005)? É no quadro desta visão complexa que, do nosso ponto de vista, ganham relevância as implicações

evidenciadas por alguns sociólogos (entre outros, Ion, 2005; Ravon, 2005) que estudam e investigam o campo da Intervenção Social, concluindo que os **problemas sociais**, outrora interpretados a partir de certos determinismos sócio-psíquicos (individuais), tendem a ser percebidos, hoje, como **problemas de acção**, isto é, como falta de condições sociais para que cada indivíduo possa exercer a sua capacidade de acção.

Não obstante a existência de determinismos (psíquicos, sociais, económicos ou outros), o indivíduo é capaz de acção, ainda que necessite de determinados suportes sociais (protecção colectiva, segurança social, redes de apoio...). Por isso, a “Intervenção Social”²⁴ tende a ser encarada, cada vez mais, como uma forma de implicação pessoal (pró-activa) e de participação colectiva (*empowerment*) (Caride, 2005; Soulet, 2005).

Contudo, na linha do que foi referido, ao longo deste primeiro capítulo, a tendência que parece evidenciar-se, do ponto de vista sociológico, está relacionada com uma crescente **individualização** quer das “Políticas Sociais” quer das “Práticas de Intervenção Social” (Ion, 2005). Entre outras implicações, Jaques Ion (2005) considera que a **apreensão** quer da realidade social quer da intervenção social tendem a privilegiar uma “abordagem psychologizante”²⁵. Num contexto de individualização e, conseqüentemente, de deslocação da responsabilidade para cada indivíduo (enquanto actor social ou profissional), que tipo de legitimação

²⁴ Este conceito será aprofundado no capítulo seguinte.

²⁵ A expressão “abordagem psychologizante” é uma tradução literal da expressão francesa utilizada por Jacques Ion (2005). O significado que parece veicular a mesma reporta-se à recentração da interpretação da realidade social a partir do ponto de vista subjectivo do indivíduo. Deste modo, para o autor, esta visão tende a exaltar as propriedades subjectivas do indivíduo, tornando-o autor e responsável da sua vida. Esta tendência pode, no entanto, reforçar a ideia de que as soluções para os problemas dos indivíduos passam, cada vez mais, pela assunção da responsabilidade pessoal dos mesmos, uma vez que estaremos perante o crescente declínio do Estado Social.

reveste a acção social ou profissional? Se, como diz François Dubet (2002), o “trabalho sobre o outro” tende a dar lugar ao “trabalho sobre si próprio”, qual deverá ser o papel dos profissionais que trabalham no social? Estaremos, efectivamente, a caminhar para uma postura psychologizante em relação à intervenção social, devido, em grande parte, à falência do Estado-providência (social) e da erosão do sistema simbólico colectivo? Face ao declínio do programa institucional (Dubet, 2002), qual tenderá a ser o **sentido** que tendem a revestir os processos de socialização e, conseqüentemente, os dispositivos de intervenção profissional no quadro da Intervenção Social?

Eis algumas das interrogações que procuram sustentar a articulação entre o quadro teórico adoptado e o estudo empírico realizado no contexto desta investigação. Tendo como ponto de partida algumas destas implicações sociológicas, procuraremos, no próximo capítulo, convocá-las no âmbito da reflexão produzida em torno da deslocação do “Trabalho social” para a “Intervenção Social” (Chopart, 2000; Ion e Ravon, 2005). Na secção seguinte procederemos ao aprofundamento desta deslocação.

CAP. 2 – TRABALHO SOCIAL: CONTINUIDADES *VERSUS* RUPTURAS

A expressão “Trabalho Social”²⁶ inscreve-se num processo de lutas semânticas, significações conceptuais e experienciais, denominações e designações, procurando traduzir uma dinâmica profissional que oscila entre continuidades, rupturas, segmentações ou recomposições. As várias entradas (em termos de investigação) no universo do social, quer pelo lado das políticas e da formação, quer pelo lado dos actores ou das práticas, revelam contradições, paradoxos, tensões, oposições, dicotomias (Autès, 1999; Chopart, 2000, 2003; Ion e Ravon, 2005).

Para alguns autores (por ex., Dubar e Tripier, 1998; Vilbrod, 2003), este tipo de actividade organizada, como campo profissional específico, é considerado como uma “semi-profissão”. Entre outras razões, isto deve-se ao facto de estarmos perante uma actividade que se desenvolveu a partir das suas origens confessionais, numa lógica de dons, isto é, a partir de um registo vocacional. O sentido da identidade profissional, neste quadro de interpretação, reportava-se as duas dimensões, aparentemente, irreconciliáveis: a **dimensão normativa** (ética ou moral²⁷) e a **dimensão técnica** (profissional) própria de qualquer tipo de

²⁶ A expressão “Trabalho Social”, no contexto francófono, sobretudo a partir dos anos 70 (séc. XX), reporta-se, fundamentalmente, a três figuras profissionais clássicas que deram origem a três grandes tradições: o serviço social, a educação especializada e a animação sociocultural (*vide*: Autès, 1999; Ion e Ravon, 2005).

²⁷ No quadro desta investigação, os termos ética e moral traduzem significados distintos: o primeiro procura traduzir o espaço reflexivo gerado em torno da tomada de decisão face ao normativo; o segundo expressa o sentido e o conteúdo normativo que assumem as condutas concretas dos indivíduos ou dos grupos (*vide*, a este propósito, a obra de Ricoeur, 1990).

profissão. Todavia, esta contradição acaba por dar conta do que parece constituir a especificidade destas Profissões Sociais (clássicas)²⁸.

Partindo do pressuposto que a figura do Educador Social constitui um campo extremamente flutuante, onde se entrecruzam várias tradições e referentes, conceptualizações, tipologias, lógicas, dispositivos ou modalidades, começamos por efectuar uma breve contextualização desta figura profissional, inscrita na tradição clássica do Trabalho Social.

2.1- Trabalho Social: alguns elementos de discussão

A designação “Trabalho Social”, de acordo com Janine-Verdes-Leoroux (1978, cit. em Monrose, 2000), traduzindo um campo (homogéneo) de intervenção profissional próprio, surgiu por volta dos anos 60. Jacques Ion e Bertrand Ravon (2005) consideram que este vocábulo já era utilizado no séc. XIX, todavia, só nos anos 30 (séc. XX), é que um grupo profissional de assistentes sociais começará a intitular-se (no feminino) como Trabalhadoras Sociais. Não obstante, este termo só ganhará uma maior expressão e visibilidade (quer do ponto de vista da administração, quer do ponto de vista dos profissionais) a partir de meados dos anos 60, procurando traduzir uma tentativa de unificação de várias tradições.

O termo “Trabalho Social” (do ponto de vista clássico) procurou unificar três fileiras que se foram constituindo numa espécie de amálgama, ao longo do séc. XX

²⁸ Esta contradição, inscrita na forma como se procurou representar a Identidade Profissional, será objecto de discussão no capítulo 4, do presente enquadramento teórico.

(até à década de 80): os Assistentes Sociais, os Educadores Especializados e os Animadores Socioculturais (Autès, 1999; Ion e Ravon, 2005)²⁹.

Embora se tenha procurado conceptualizar estas diversas práticas sociais e educativas na expressão “Trabalho Social”, o sentido das genealogias históricas parece revelar outra tendência: constata-se que existe uma progressiva diferenciação e até uma segmentação destas várias modalidades assumidas e configuradas nesta expressão totalizante (Monrose, 2000). Contudo, ainda que se tenha reconhecido esta diversidade de práticas, numa tentativa de síntese, pode dizer-se que a matriz a partir da qual as mesmas ganharam significado se configurou numa lógica dicotómica: visando, por um lado, uma integração social e, por outro lado, promovendo uma emancipação individual (Autès, 1999; Laval e Ravon, 2005). Este paradoxo (Dubet, 2002; Gauchet, 1985, 1998, 2002) é interpretado no quadro de um longo processo de laicização de alguns dos valores e ideais preconizados pela Igreja³⁰, tais como a salvação das almas (ou a problemática da conversão), a caridade para com os pobres, o dever de perfeição nas virtudes cristãs, a esperança de um mundo melhor... numa palavra, um ideal de perfeição alimentado pela ideia de uma Escatologia, isto é, pela crença num futuro melhor, ainda que seja num outro mundo (ideal de esperança), não obstante a realidade contingente pautada, em muitos casos, por um grande sofrimento.

Este princípio transcendental (Deus, a Razão ou o Progresso) parece estar na base do próprio processo de laicização associado ao Movimento da Modernidade. A

²⁹ Devido ao âmbito da nossa problemática, não nos é possível fazer a história destas várias tradições que estiveram na origem desta denominação (trabalho social). Assim, remetemos os interessados para os autores (entre outros) de duas obras que já constituem referências obrigatórias: Michel Autès (1999) e Jacques Ion e Bertrand Ravon (2005).

³⁰ Tanto no caso francês, como no nosso, a expressão Igreja reporta-se, neste contexto preciso, à tradição do catolicismo.

ideia de que estamos perante uma crise da modernidade, para além da discussão em torno da continuidade *versus* ruptura do tipo de organização da sociedade (como vimos anteriormente), parece estar associada ao declínio deste princípio transcendental, que tendia a **unificar** as concepções (ou mundividências) que enformavam a realidade social. Este princípio esteve na base de uma certa ideologia associada à lógica da integração social ou da ordem social (Dubet, 2002).

O contexto no qual se inscreve a tradição do Trabalho Social (clássico) procura responder às falhas deste processo de socialização, tendo como suporte o papel que desempenhara o Estado-providência (social), ao longo de quase todo o séc. XX. Este, para além da sua função subsidiária, procurava exercer funções jurídico-políticas, impondo determinado tipo de protecções colectivas no trabalho e contribuindo para o reconhecimento dos direitos sociais, sobretudo, daqueles que eram os pobres ou os excluídos da dinâmica do progresso social (Castel, 1981, 1995, 2003, 2005).

Para Robert Castel (2005), a expressão “Trabalho Social”, sobretudo até à década de 80 (séc. XX), desenvolveu a sua acção social à sombra do Estado-Providência. Este constituiu a base de legitimação de uma certa “ajuda social”, entendida como auxiliar de integração de públicos marginalizados do progresso social. Na perspectiva do autor, esta colagem, entre outras razões, acabou por estar na origem do declínio de uma certa concepção associada ao Trabalho Social (clássico), uma vez que a sua base de legitimação começou a entrar em crise, em parte, devido ao enfraquecimento crescente do Estado-Providência (social).

Tendo esta ajuda revestido várias modalidades de acção social, Bertrand Ravon (2005) considera que a mesma, durante quase todo o séc. XX, se confinou, para

além da prestação de subsídios (ajuda esta desempenhada pelos assistentes sociais), à tentativa de reabilitação dos indivíduos diagnosticados com um défice de integração social. Neste último caso, a “ajuda” (prestada, sobretudo, pelos educadores especializados) assumia os contornos de uma intervenção Psicopedagógica³¹ que visava reduzir ou compensar uma determinada deficiência (física, mental ou sociocultural) ou um atraso (tanto cognitivo, como cultural). Acreditando na perfectibilidade dos indivíduos e no desenvolvimento da sua autonomia, realizava-se um trabalho de socialização (ressocialização) ou de educação (reeducação) com vista à sua emancipação (Ravon, 2005).

É a partir deste paradoxo republicano (integração social *versus* emancipação individual) que os trabalhadores sociais (clássicos) legitimavam a sua ajuda, tendo como suporte jurídico-político o papel do Estado-Providência (social) e como suporte de intervenção o papel pedagógico exercido a partir dos contributos (científicos e experimentais) da Psicologia (na sua versão psicanalítica ou clínica). Daí a expressão “Psicopedagogia” (Ravon, 2005).

Importa, no entanto, referir que esta acção conjugada por vários agentes (particularmente, assistentes sociais e educadores especializados) revestia-se de várias modalidades distintas. Se os assistentes sociais eram considerados como **intermediários** entre o papel regulador do Estado-Providência (ou social) e as necessidades dos usuários, quanto aos educadores especializados eram encarados (quer numa lógica de militância, quer numa lógica profissional) como

³¹ O termo Psicopedagogia reporta-se à articulação que os trabalhadores sociais (psicólogos ou sociólogos) fizeram entre os contributos provenientes da psicologia (quer na sua vertente experimental ou científica quer na sua versão psicanalítica ou clínica) e a sua mobilização no campo educativo ou pedagógico (Ravon, 2005).

mandatários de um “programa institucional” (Dubet, 2002) e como agentes de “intervenção psicopedagógica” (Ravon, 2005).

O programa institucional, traduzido como uma forma de perspectivar os processos de socialização, está dependente do **compromisso** que se estabelece entre os agentes de socialização (que tradicionalmente eram a família, a escola e as igrejas³²) e o conteúdo simbólico que era transmitido às novas gerações. Esta actividade assumia-se como uma actividade normativa balizada num princípio (republicano) estruturante: “produzir um indivíduo socializado e, ao mesmo tempo, um sujeito autónomo” (Dubet, 2002: 24). Contudo, nem sempre este esquema se reproduzia assim de uma forma tão linear e pacífica. Muitos indivíduos, devido a um défice individual, não obedeciam a esta normalização, escapando, deste modo, ao próprio controlo social.

É neste contexto que se fala de “intervenção psicopedagógica” (Ravon, 2005), reportando-se a uma acção desenvolvida, no âmbito do Trabalho Social (ou, mais precisamente no campo da Educação Especializada), e que “era geralmente definida como um trabalho de educação, de reparação ou de reeducação dos indivíduos e de grupos identificados pelos seus *handicaps* (físico, mental, ou sociocultural)” (Ravon, 2005: 27). Acreditando que estes desvios ou atrasos eram provocados por uma socialização falhada, a finalidade desta intervenção era, sobretudo, re-integrar estes indivíduos na sociedade com o intuito de lhes proporcionar um “correcto” processo de socialização (Dubet, 2002).

³² Ao falarmos de «igrejas» no plural, pretendemos ter em linha de conta as várias expressões religiosas e confessionais que se foram afirmando ao longo da história ocidental.

Esta visão predominante do Trabalho Social, assente num programa institucional, e que se concretizava pelo estabelecimento de uma “mediação entre valores gerais e sujeitos particulares, entre um tipo de sociedade e os indivíduos que a compõem” (Dubet, 2002: 13), tende a ser posta em causa, uma vez que nem sempre se verificava a tal continuidade entre os processos de socialização (a inculcação de normas) e a fabricação de um indivíduo autónomo e livre.

A ideia de que “obedecendo o indivíduo se torna livre”, para além do significado que assume esta expressão traduzida numa certa concepção religiosa, hoje, já não é **consensual**, em termos de socialização ou como “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002). Os valores morais, na perspectiva de Dubet (2002: 14-15), perderam a sua unidade (centro unificador), deixando de se estabelecer a continuidade que se verificava entre a socialização e a subjectivação. O trabalho sobre o outro, enquanto acção exercida de “cima para baixo” (programa institucional) com o intuito de o socializar e de o tornar autónomo, já não obedece uma lógica coerente e homogénea. O trabalho de socialização é o resultado de uma experiência (social) compósita, que se desenrola ao longo da vida e, simultaneamente, nos vários contextos de vida.

Para alguns (Chopart, 2000, 2003), o Trabalho Social (clássico) perde a sua consistência, já que ao ter sido percepcionado (de forma predominante) como uma função de controlo social ou de reparação social, hoje, num contexto de pluralidade cultural, étnica ou religiosa, ou como diz Dubet (2005: 15), num contexto de “autoreferência ética”, importa reconhecer o sujeito-usuário como portador de direitos e como o resultado de múltiplas experiências socializadoras, que se

produzem, cada vez mais, de forma heterogénea e plural, e numa lógica de individualização crescente (Lahire, 1998).

A complexidade, que tende a assumir o tipo de actividade associada à socialização, coloca-nos perante a necessidade de inventar novas modalidades de acção que facilitem a mobilização de dispositivos de acompanhamento pautados por uma maior **flexibilidade, proximidade e individualização** face às necessidades concretas e singulares dos sujeitos-usuários (Ion, 2005; Soulet, 2005).

A lógica de intervenção social, deixando de estar estruturada a partir de um princípio transcendental (programa institucional), tende a **territorializar-se** e a **segmentar-se**, ou melhor, tende a desmultiplicar-se numa lógica, cada vez menos institucional (menos centralizada), e, cada vez mais, de “dispositivo” ou de “acção situada” (Ion e Ravon, 2005). Esta lógica territorializada, em que os sistemas de intermediação clássicos (Estado-providência) dão lugar a dispositivos que privilegiam a concertação (negociação colectiva) e que procuram mobilizar a participação democrática (construção comunitária), tende a privilegiar dinâmicas colectivas baseadas numa óptica de projecto de “autodesenvolvimento social” (*empowerment*) ou de “desenvolvimento comunitário”³³ (Caride, 2002; Gillet, 2006; Ion e Ravon, 2005).

É neste quadro interpretativo que Soulet (2005) considera que estamos perante uma **reconceptualização** do sentido de que se revestia o conceito de “Trabalho Social” (clássico). Com efeito, hoje, tende a falar-se, cada vez mais, em

³³ Para aprofundar o conceito de Desenvolvimento Comunitário, sugerimos a abordagem conceptual realizada por Carmo (1999) e por Caride (2005b).

“Intervenção Social”, querendo traduzir com esta nova expressão uma mudança de paradigma no campo da intervenção social³⁴. Este novo paradigma visa: “reconstruir as capacidades de subjectivação” (Soulet, 2005: 92), isto é, “cada um deve imperativamente encontrar um projecto e agir sobre (a partir de) si próprio para não ser excluído do laço social, sejam quais forem os recursos que tenha ao seu dispor” (Soulet, 2005: 93). Por isso, como diz Marc-Henry Soulet (2005: 93), doravante, o indivíduo é chamado a tornar-se “actor da produção de si próprio e, por isso, da sociedade”.

É neste contexto que se procura debater as implicações da deslocação de um determinado tipo de actividade (moral) para um outro tipo: uma actividade de **produção subjectiva**, isto é, uma actividade centrada na **capacidade de acção** (*empowerment*) dos actores (sociais ou profissionais). Expressões como: estado local, desenvolvimento local e comunitário, autodesenvolvimento social, lógica de projecto, etc., procuram traduzir outro tipo de modalidades de acção e, correspondentemente, outras figuras profissionais emergentes (Tissot, 2005). É esta **deslocação** de sentido que se está a operar, falando-se, cada vez mais de “Intervenção Social”, e, menos, de “Trabalho Social (clássico)”.

2.2- Do trabalho social à intervenção social

Há cada vez um maior número de sociólogos que afirma a existência de uma **deslocação** do Trabalho Social para a Intervenção Social (Chopart, 2000)³⁵. Para

³⁴ A partir deste momento quando utilizarmos o termo “Intervenção Social” com letras maiúsculas estamos a referir-nos aos profissionais que trabalham no campo das práticas de intervenção social.

³⁵ Esta obra colectiva dirigida por Chopart (2000) procura dar conta de um Programa (MIRE) de investigação empírica encomendado pelo Ministério dos Assuntos Sociais (França) a propósito das mutações que se estavam a operar no seio do trabalho social (clássico). A tese principal desta obra

além da complexidade que procura traduzir esta deslocação, em síntese, considera-se que o Trabalho Social (clássico) já não dá conta da **pluralidade** que, de certa forma, se evidencia no campo das diversas modalidades de acção social, educativa e cultural.

Com efeito, para além das três figuras profissionais históricas (assistente de serviço social, educador especializado e animador sociocultural) agrupadas na expressão “Trabalho Social”, desde a década de 80 (mas com uma maior visibilidade a partir da década de 90), tendem a emergir uma série de outras figuras (a título de exemplo, o agente de desenvolvimento local, agente de inserção social, mediadores sociais ou inter-étnicos, etc.).

A proliferação de novos dispositivos de intervenção tende a propor outro tipo de respostas em relação à “Questão Social”. Tende-se a privilegiar o ângulo da “territorialização das políticas sociais” (Ion, 2001). Preconiza-se uma acção social global, apostando numa lógica de “desenvolvimento local” (Caride, 2007; Gillet, 2006; Tissot, 2005): desenvolvimento cultural, desenvolvimento social, desenvolvimento urbano ou desenvolvimento comunitário. Estas são algumas das expressões que procuram traduzir uma nova figura que ganha, cada vez mais, visibilidade: o *empowerment*.

Esta lógica de **descentralização** das políticas sociais e educativas constitui, sobretudo a partir da década de 90, a nova ideologia do nosso tempo (Karsz, 2004). Com efeito, face ao **enfraquecimento** do Estado-social (Castel, 2005) ou ao **desaparecimento** do Estado-providência (Autès, 1999), a tendência liberal

centra-se na ideia de que estamos perante uma crescente pluralização daquilo que os autores designam por Intervenção Social, o que ultrapassa em muito os âmbitos clássicos do Trabalho Social (serviço social, educação especializada e animação sociocultural).

impõe-se, cada vez mais, tendo como repercussões (entre outras) o reforço da individualização dos direitos (sociais), das políticas ou dos dispositivos. Por um lado, as comunidades locais confrontam-se com a possibilidade de terem que dar resposta aos seus problemas a partir da mobilização dos seus próprios recursos de acção, sendo consideradas protagonistas no seu processo de “autodesenvolvimento social” (Gillet, 2006). Por outro lado, os próprios indivíduos são confrontados com um contexto social, cada vez mais marcado pela **pluralização** de estilos de vida, de modos de existência, de culturas; um indivíduo que se produz na flexibilidade, na fluidez dos laços, na mobilidade permanente; um indivíduo que é chamado a “tornar-se nele próprio” (Aubert, 2004). Estamos, neste sentido, perante uma crescente autonomização no modo como este novo indivíduo se produz, se relaciona ou age. Por outro lado, ainda, os actores profissionais, que se inscrevem na actividade do “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002), deparam-se com a necessidade de rever: (a) quer as suas representações (b) quer os dispositivos de intervenção a partir do qual mobilizam a sua acção.

A acção profissional tende a “psicologizar-se” (Ion, 2005)³⁶, perante uma realidade social que se **interpreta**, tendencialmente, numa lógica crescente de individualização e de autonomização (Touraine, 2005).

Assim, o movimento que tentamos compreender e interpretar no seio desta complexidade coloca-nos perante três principais características (Ion e Ravon, 2005): (a) a **territorialização** da acção social (desenvolvimento, projecto); (b) a

³⁶ Deixando de ser intermediários entre o Estado e os usuários ou entre as Instituições e as populações, tendem a legitimarem a sua acção a partir das suas qualidades pessoais, agindo, desta forma, em nome próprio. A sua função simbólica deixa de estar assente num programa institucional para se recentrar na sua capacidade subjectiva de mediação (transações simbólicas). Esta é a tese defendida, também, por François Dubet (2002).

individualização das modalidades de acção (individualização, acompanhamento);
(c) a **psicologização** do modo de representar a realidade social (subjectivação, inserção).

Neste quadro interpretativo, os autores (atrás referenciados) interrogam-se se não estaremos face a uma tendência que se traduz por uma deslocação daquilo que o Trabalho Social representava para uma crescente segmentação daquilo que se procura entender por Intervenção Social?

Para segundo Michel Autès (1999), estamos perante a mudança de paradigma quer em relação às políticas, quer em relação aos dispositivos que são mobilizados no quadro da “Questão Social”: do paradigma organizado em torno da dicotomia integração social *versus* emancipação individual, tende-se a passar para o paradigma estruturado numa lógica de desenvolvimento local *versus* inserção social.

A mudança de paradigma pretende dar conta da complexidade na qual vivemos. Os desafios, hoje, parecem constituir-se a partir da mobilização de recursos endógenos (das comunidades ou dos indivíduos). Isto significa que as identidades se co-produzem no seio da mobilização de recursos, quer a partir das próprias comunidades (locais), quer a partir da pró-actividade dos próprios indivíduos (sujeitos-usuários) (Ion e Ravon, 2005).

Esta **interiorização** (territorialização, individualização, psicologização) da Norma (social), tanto em relação às comunidades como no que toca aos indivíduos, constitui-se como problemática ou dicotómica. Na verdade, a ideia de que as comunidades ou os indivíduos são chamados a mobilizarem os seus próprios recursos (endógenos) para se autodesenvolverem, transporta uma tendência

ideológica (que até pode ser considerada nefasta): os êxitos ou os fracassos passam a ser considerados como **autoria** dos próprios indivíduos ou comunidades (Autès, 1999; Ravon, 2005). Esta tendência, que se traduz por uma deslocação das responsabilidades para as comunidades (ou para os indivíduos), tende a afirmar-se a partir de um conjunto de contradições:

(a) A ideia de se conceber políticas no âmbito de uma lógica desenvolvimento local, quando não acompanhadas por dinâmicas de “participação democrática” (Caride, 2007), tem gerado (e até acentuado) um sentimento de exclusão devido, em grande parte, à prática de uma cultura de “dependência de subsídios” (Estado-providência) (Castel, 2005) e à falta de incremento de uma “cultura cívica de participação” (Gillet, 2006);

(b) A ideia de que o poder (*empowerment*) está nos indivíduos ou na sua capacidade de acção esbarra com uma, cada vez maior, “insegurança social” (Castel, 2003) ou com a falta de apoios ou de protecção por parte do Estado (social) (Castel, 2005);

(c) A ideia de que as modalidades de acção (territorializadas) e a mobilização de dispositivos de acompanhamento (individualização), a partir dos quais os actores profissionais inscrevem a sua actividade, defrontam-se com a falta de legitimação institucional (psicologização) ou com o facto de terem que gerir as particularidades de cada indivíduo, numa teia burocrática cada vez maior (Autès, 1999).

Assim, entre a necessidade de promover uma cultura de participação colectiva, a urgência de acompanhar um sujeito que sofre psicossocialmente e a mobilização de dispositivos feitos à medida dos usuários, o que se tende a evidenciar é uma

certa incapacidade social para dar resposta a estas novas necessidades (Ion e Ravon, 2005). Com efeito, o que emerge com bastante autodeterminação é um sentimento de **vulnerabilidade estrutural** com a qual cada indivíduo se depara e a partir da qual é afectado na estruturação social da sua identidade pessoal (social ou profissional), ao ponto de Robert Castel (1995, 2004) ter criado a figura do **indivíduo negativo**, para dar conta deste processo crescente de dessocialização.

A problemática em torno de se saber se estaremos perante uma deslocação do que significa o Trabalho Social (clássico), bem como se este continua a representar as várias modalidades de acção emergentes (Chopart, 2000, 2003), é extremamente complexa. Para Jacques Ion (2005), esta é uma questão para a qual não se pode obter uma resposta linear, uma vez que o próprio Trabalho Social é um compósito em permanente devir.

Para além da multiplicidade de Títulos Académicos ou Postos de Trabalho (lógica da Qualificação), alguns autores (entre outros, Autès, 1999; Gillet, 2006; Ion e Ravon, 2005) evidenciam três grandes tendências³⁷ que podem ser enquadradas nos novos empregos do social (lógica da Competência): (a) agentes de desenvolvimento (seja qual for a adjectivação); (b) agentes de prestação de serviços (sociais); (c) agentes de acompanhamento social personalizado (inserção).

Os agentes de desenvolvimento, ainda que se inscrevam (predominantemente) numa lógica gestionária (Bertaux, Schleret e Bernardi, 2000), aparecem, também, no quadro do Trabalho Social (ou mais concretamente no âmbito sociocultural),

³⁷ Naturalmente, em termos analíticos, temos que proceder a uma certa redução dessa mesma complexidade. Contudo, para um aprofundamento desta temática complexa ver a obra organizada por Jean-Noël Chopart (2000), particularmente o capítulo de autoria dos autores Roger Bertaux, Yon Schleret e Sylvain Bernardi (pp. 215-228).

reivindicando uma actividade no âmbito do desenvolvimento comunitário (Caride, 2007, 2005; Gillet, 2006).

Os agentes de prestação de serviços (sociais), para além da proliferação de novos agentes na área dos serviços (nomeadamente, no âmbito do apoio ao domicílio) (Bertaux, Schleret e Bernardi, 2000), assumem-se, também, como Trabalhadores Sociais, privilegiando uma relação de serviço inscrita na lógica do reconhecimento do sujeito como portador de direitos e responsabilidades (Autès, 1999).

Os agentes de acompanhamento social personalizado, ainda que alguns (Bertaux, Schleret e Bernardi, 2000) os enquadrem nos novos empregos do social, a verdade é que o **acompanhamento personalizado** já é praticado há muito tempo, nomeadamente, pelos Educadores Especializados (Le Bouëdec *et al.*, 2001; Nègre, 1999).

Os compromissos que daqui podem surgir são, como se depreende de alguns autores que temos vindo a referenciar (Bertaux, Schleret e Bernardi, 2000), múltiplos e com ramificações várias. A título de exemplo, basta evocar o caso espanhol³⁸. Neste país, a expressão “Educação Social” procura agrupar duas das figuras (para além de uma terceira: educação de adultos) que identificámos como fazendo parte quer do Trabalho Social (clássico) quer dos novos empregos do sector do social: o Animador Cultural (ou sociocultural) que se inscreve numa óptica de desenvolvimento comunitário e o Educador (especializado) ou Educador

³⁸ Importa, a propósito desta evocação, ter presente que a Educação Social, para além da relação que estabelece com o Trabalho Social (na vertente de educação especializada), se inscreve numa longa tradição académica do papel que desempenhou a Pedagogia Social (de origem alemã). Para um aprofundamento desta problemática, remetemos, entre outros, para os autores: Caride (2002, 2005a); Molina (2003); Pérez Serrano, 2003; Petrus [coord.] (1997); Sáez e Molina (2006); Saéz (2003); Sáez, Escarbajal e Garcia, 2001).

de Rua que, no quadro da exclusão social ou de situações de risco, faz um acompanhamento social personalizado. Assim, quando nos referimos ao Educador Social em Espanha, o sentido que parece depreender-se desta figura reporta-se a um consenso de compromissos: a vertente do desenvolvimento (local) e da animação comunitária; a vertente da inserção (pessoal, social e profissional) e do acompanhamento social personalizado (Caride, 2005; Sáez e Molina, 2006).

Se, por outro lado, nos reportarmos ao contexto português, pensamos que a tendência que se vai evidenciando³⁹ está próxima da tradição francófona, isto é, estamos perante uma segmentação, cada vez mais, crescente. Para uns, a Educação Social é sinónimo de educação especializada, para outros, a reporta-se quer à Educação Especializada, quer à Animação Sociocultural (ou ao Desenvolvimento Comunitário)⁴⁰.

Do nosso ponto de vista, a saída para esta encruzilhada pode estar relacionada com o estudo dos processos de (re)configuração do perfil identitário destes profissionais (quer no que toca às suas genealogias históricas, quer em relação aos seus elementos emergentes) e não tanto com a natureza dos Títulos Académicos que aqueles possuem ou dos Postos de Trabalho que eles ocupam (lógica da Qualificação)⁴¹.

³⁹ Basta para isso fazer uma breve pesquisa sobre os planos de estudo que são ministrados em muitas instituições do ensino superior (público), para nos darmos conta de três vertentes que procuram afirmar-se com alguma autonomia: o Serviço Social, a Educação Social (educação especializada e/ou animação sociocultural) e a Animação Cultural (animação sociocultural e afins). Quando se fala em Educador Social estamos a referir-nos a que tradição? Quais são as genealogias que cada figura actual transporta?

⁴⁰ Para aprofundar estas várias *vide*: ANECA (2005).

⁴¹ Esta foi a entrada privilegiada do presente estudo empírico (como se pode constatar na segunda parte da investigação).

Para compreendermos o sentido de que reveste a figura do Educador Social⁴² (no contexto português), importa compreender o modo como se conceptualiza o perfil formativo-profissional, quer no âmbito das instituições de formação (missão), quer no contexto das culturas profissionais (associações profissionais). Contudo, nesta matéria há, de facto, várias lacunas: ausência de uma estratégia comum de formação (inicial e contínua); um índice baixo de associativismo profissional (salvo raras excepções) e a quase inexistência de estudos empíricos relacionados com o que pensam, sentem e vivem estes futuros ou actuais profissionais de Educação Social.

Em síntese, evitando quer o risco da crescente psychologização da intervenção social, quer a afirmação hegemónica de lógicas gestionárias, associadas à emergência da prestação de serviços de proximidade, quer, ainda, a proliferação de novas figuras profissionais, ligadas ao desenvolvimento local ou à territorialização das políticas sociais e educativas, importa apostar na compreensão dos vários compromissos construídos em torno das figuras profissionais que, tradicionalmente, se enquadravam no Trabalho Social (clássico) e que, hoje, se encontra em processo de reconceptualização.

É partindo desta necessidade de clarificar alguns dos elementos que se jogam neste processo de recomposição do Trabalho Social que procuraremos, no capítulo seguinte, aprofundar algumas das vias de profissionalização da figura do Educador Social.

⁴² No próximo capítulo teremos oportunidade de aprofundar os vários significados que tendem a estar associados a esta figura profissional.

CAP. 3 – EDUCAÇÃO SOCIAL: VIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

O sentido de que se reveste a expressão “Educação Social” depende do uso que dela se faz no contexto de uma determinada tradição geográfica (ou a partir das tradições existentes em cada país). Como tivemos oportunidade de salientar, referindo-nos ao contexto francófono, a expressão que mais se aproxima da actual figura do Educador Social tende a ser a figura profissional do Educador Especializado. Embora enquadrada no Trabalho Social (clássico), esta figura, actualmente, tende a estar incorporada, de forma mais ou menos visível, na nova designação adoptada: a figura do Educador Social⁴³. Esta incorporação da figura do Educador Especializado na actual figura do Educador Social está patente nos vários estudos que foram feitos no quadro do processo convergência do ensino superior (Bolonha). Refira-se, em particular, os estudos realizados na nossa vizinha Espanha, e que, posteriormente, foram publicados num Livro Branco⁴⁴.

Seguindo de perto esta metodologia defendida pelos autores do estudo da ANECA (2005), importa aprofundar as diversas “vias de profissionalização” (Sáez,

⁴³ A propósito do processo de convergência do ensino superior (processo de Bolonha), a Associação Internacional de Educadores Sociais, num Simpósio Europeu, realizado em Barcelona (8-10 de Outubro de 2003), assumiu a passagem da denominação de Educadores Especializados para Educadores Sociais (<http://www.avtes.ch/associations/aieji/doc.10.03.pdf>).

⁴⁴ Este estudo tem como mérito o facto de procurar dar conta, ao nível europeu, do estado actual do que os autores designam por “pedagogia social-educação social” (vide ANECA, 2005). A principal conclusão que salientamos deste estudo é a de que a denominação “Educação Social” remete para várias tradições, modelos ou teorias de uma determinada área ou região geográficas. Ainda que circulem várias designações para expressar os sentidos que se integram nessa denominação, os autores do estudo concluem que a sua matriz é claramente pedagógica ou educativa (para além da formação de professores), e que se concretiza, preferencialmente, numa vertente social e/ou comunitária. Neste caso, a expressão “Educação Social” tende a estar, cada vez mais, associada à sua matriz disciplinar específica: a Pedagogia Social. Numa das secções posteriores teremos oportunidade de clarificar este papel da Pedagogia Social.

2003, 2007; Sáez e Molina, 2006)⁴⁵, que tendem a configurar a actividade profissional do Educador Social. Seguiremos o modelo das três vias (de profissionalização) de Juan Sáez (2003) e estruturaremos este capítulo, relativo à profissionalização do Educador Social, em três secções: (a) a via histórica, (b) a via analítica e (c) a via prática.

3.1- Educação social: a via histórica

Importa, antes de mais, tecer algumas considerações em relação ao modelo que vamos seguir de perto: o modelo de profissionalização de Juan Sáez (1997, 2003, 2005, 2006, 2007). Este autor tem vindo a construir um modelo no quadro das questões relacionadas com *os processos de profissionalização* dos Educadores Sociais (ES)⁴⁶. Esse modelo é constituído por três vias: a histórica, a analítica e a prática. Em relação à primeira (que é objecto de análise nesta secção), o autor, tem vindo a realizar uma revisão exaustiva da literatura de especialidade. A principal conclusão, que destaca deste trabalho de revisão conceptual, aponta para a ideia de que, no geral, as profissões (do social) são o resultado de uma **construção** sócio-histórica. Considera que, ao falar de profissões, convém, desde logo, estabelecer uma clara distinção entre as chamadas “Profissões Técnicas”, orientadas para a solução técnica de problemas e temas da mesma índole (por ex., engenheiros, arquitectos, informáticos...), e as que se reportam às “Profissões Sociais”, cuja

⁴⁵ Mais à frente apresentaremos alguns dos possíveis significados do conceito de profissionalização, relevantes para este trabalho.

⁴⁶ Esta sigla refere-se quer à expressão “Educadores Sociais”, quer à designação “Educação Social”.

finalidade é servir directamente a cidadania (por ex., assistentes sociais, educadores especializados, animadores socioculturais...) (Lorenz, 2002).

Feita esta distinção, Sáez (2003) realça a especificidade da situação espanhola no que diz respeito à adopção da expressão “Educação Social”, que procura traduzir e agrupar numa só figura (Educador Social) uma convergência de várias figuras históricas: Educadores Especializados, Animadores Socioculturais e Educadores de Adultos⁴⁷. Sendo um caso excepcional (em toda a Europa), o autor apresenta-o como uma via mais sólida, de modo a evitar a fragmentação do próprio sector e, conseqüentemente, o seu próprio processo de “des-profissionalização” (Hébrard, 2004; Sáez, 2003), isto é, o risco de segmentação das várias figuras profissionais existentes no campo da intervenção socioeducativa.

Sáez (2003), quando utiliza a expressão “Educação Social”, está a fazê-lo nessa acepção específica. Não obstante, para além da realidade concreta estudada pelo autor, iremos servir-nos do seu modelo, concretamente, sob o ponto de vista metodológico.

Partindo da **via histórica**, se nos reportarmos à tradição francófona, a figura profissional que se nos apresenta como antecessora da figura actual do ES é a do Educador Especializado. Esta, encontrando-se inscrita no quadro do Trabalho Social (clássico), foi **incorporando** vários sentidos ao longo da sua história (Nègre, 1999). Procuraremos, de seguida, dar conta destes modos numa perspectiva diacrónica.

⁴⁷ No resto da Europa (ANECA, 2005), a denominação de Educação Social ou é sinónimo de Educação Especializada, representando uma das tradições clássicas agrupadas no Trabalho Social (tradição francófona) ou, assumindo-se numa vertente mais autónoma, inscreve-se no quadro da Pedagogia Social, enquanto prática educativa protagonizada por profissionais de Educação Social (tradição germânica).

3.1.1 – Educação especializada: alguns elementos genealógicos⁴⁸

A Educação Especializada (EE)⁴⁹, no contexto francófono, teve as suas origens no passado séc. XX, mais concretamente, a partir da Segunda Guerra Mundial (Ion e Ravon, 2005). A sua afirmação foi, progressivamente, ganhando contornos específicos, passando, essencialmente, por três períodos ou modos semânticos situados historicamente⁵⁰. O EE começou por ser visto como (a) um **técnico** ou observador (anos 40/50); posteriormente, como (b) um **agente relacional** ou político (anos 60/70); finalmente, como (c) um **especialista de acompanhamento** ou clínico (anos 80 e seguintes) (Chauvière, 1980; Nègre, 1999; Ravon, 2005).

No primeiro período ou modo (Nègre, 1999), a actividade do EE situava-se, de um modo geral, no contexto da problemática da “infância inadaptada” ou na “prevenção da delinquência” (Chauvière, 1980). Estes dois conceitos procuravam traduzir o tipo de intervenção que os EE realizavam nessa altura. O propósito da sua acção era, basicamente, **reabilitar** ou **restaurar** a personalidade moral dos indivíduos em causa, que, neste caso concreto, se reportava, sobretudo, às problemáticas relacionadas com a infância (ou juventude), percebidas numa vertente intra-individual e traduzidas a partir de “défices (físico, mental ou sociocultural)” (Ravon, 2005)

⁴⁸ Devido à escassez de estudos neste âmbito, baseamo-nos, essencialmente, em três especialistas que têm investigado a temática da Educação Especializada, do ponto de vista sócio-histórico: Chauvière (1980); Nègre (1999); Ravon (2005). Numa outra perspectiva, quer em termos de síntese quer do ponto de vista conceptual, recorreremos a outros autores: Autès (1999); Dubet (2002); Ion e Ravon (2005).

⁴⁹ A partir deste momento, esta sigla (EE) procura traduzir, conforme os contextos, as seguintes expressões: Educador(es) Especializado(s) ou Educação Especializada.

⁵⁰ Estes três períodos históricos traduzem não só três etapas situadas no tempo, mas reportam-se, também, a modos que, para além de estarem situados temporalmente, tendem a coexistir, actualmente, nas várias modalidades de acção social e educativa (Nègre, 1999).

A legitimação da sua acção educativa ou pedagógica estabelecia-se em torno do Programa Institucional que, neste período (ou modo), era interpretado, predominantemente, como um “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002). Esta expressão, utilizada por François Dubet (2002), formula a articulação concretizada entre os processos de socialização e os processos de subjectivação. Em termos sintéticos, este trabalho de socialização visava promover a autonomia dos indivíduos com base numa determinada forma de **incorporação** na vida social. A ênfase que perpassa, em todo este processo, refere-se à acção que um determinado agente exterior exercia sobre os próprios indivíduos.

Tendo como referencial a Razão, interpretada numa lógica, predominantemente instrumental e numa concepção hegemonicamente positivista, a intervenção do EE recorria a Saberes Especializados importados da Psicologia Experimental (ou científica)⁵¹. Estes contributos conjugados com uma concepção durkeiminiana do social, que defendia a ideia de uma “solidariedade orgânica” (Durkeim, cit. em Ravon, 2005), funcionavam com tal concordância que se preceituou sob a forma de Programa Institucional, o qual esteve em vigor, em muitos sectores, até aos nossos dias.

Nesta interpretação, o EE acabou, em parte, por desempenhar uma função eminentemente **normativa** ou **moral**. É neste sentido que Pierre Nègre (1999)

⁵¹ A Psicologia Experimental, preconizando uma abordagem científica (positivista) do estudo do comportamento humano, visava estudar as invariantes desse comportamento através de métodos como, por exemplo, a Psicometria ou Caracterologia. A finalidade da aplicação destes modelos (alguns provenientes do sector médico, como a nosografia) era medir a inferioridade ou o atraso de determinados indivíduos, com base no padrão médio do comportamento humano, de modo a colmatá-la ou compensá-la mediante uma intervenção especializada (psicopedagógica) (Nègre, 1999; Ravon, 2005)

considera que o trabalho do EE, neste período (ou modo), se pode caracterizar pela sua função de “normalização” ou de “controlo social”.

Quanto ao perfil do EE, este foi edificado numa vertente predominantemente **instrumental**. Tendo na sua base um princípio transcendental (a hegemonia de uma certa concepção do discurso científico, a par da legitimação moral de uma ordem social), o papel do EE foi entendido, mais como um Técnico (ou um observador científico), do que como um Educador. Contudo, a finalidade da sua acção, centrada numa lógica de ressocialização (ou de reeducação) de crianças (ou jovens) portadoras de um **défice** (ou *handicap*), tinha como propósito fundamental **intervir** (psicopedagogicamente) no processo de **(re)estruturação social** daquelas. Tendo como suporte os conhecimentos especializados (provenientes da Psicologia Experimental), recorrendo a um diagnóstico baseado em défices a partir de categorias definidas *a priori* pela autoridade médica ou psiquiátrica (da altura), o EE foi-se instituindo como um “agente de reparação” da personalidade moral das crianças (ou jovens), que padeciam de uma inferioridade (deficiência), de um atraso (escolar) ou de um desvio de comportamento (delinquência). Portanto, a percepção que se evidencia do papel que desempenhou o EE, nesta fase (ou nesta modalidade de acção), estava relacionada com a ideia de um técnico que trabalhava no contexto da problemática da integração social, no sector da “infância inadaptada” ou da “prevenção da delinquência” (Chauvière, 1980; Ravon, 2005).

Num segundo período ou modo (Autès, 1999; Ion e Ravon, 2005; Nègre, 1999; Ravon, 2005), a actividade do EE, sob a influência quer da psicologia (psicanálise) quer das “pedagogias não-directivas” (Rogers, 1978), ao assumir uma postura mais

crítica em relação às lógicas de dominação social⁵², tende a ser compreendida numa lógica de emancipação.

Face às críticas protagonizadas (a título de ilustração) quer por Erving Goffman (1968) quer por Michel Foucault (1975), a propósito do tipo de trabalho que realizavam os Trabalhadores Sociais ou os Psiquiatras (Psicólogos) que, no entender destes autores, se constituía a partir da “imposição de uma ordem social e moral” e recorrendo a “práticas disciplinares”, começa a emergir uma **consciência crítica** em diversos sectores, face a forma de entender a socialização (por exemplo, no campo da filosofia: a Fenomenologia; no campo da Psicologia, quer na vertente da Psicologia Existencialista, quer na vertente da Psicologia Humanista; no campo da Sociologia, particularmente no campo da Sociologia Crítica; no campo da Pedagogia, perspectivada na vertente de a Educação Emancipatória)⁵³.

Se, no período anterior, a autonomia era percebida a partir da aquisição de mecanismos de socialização, tendo como referência a norma social vigente (sob a forma de um programa institucional), neste período tende a emergir uma outra ideia: a de uma autonomia que se conquista através de um trabalho de emancipação em relação aos determinismos sociais ou culturais.

O EE, auferindo dos contributos da psicanálise (Rogers, 1978; Rouzel, 1997), constitui-se como um crítico das **práticas normativas e alienantes** associadas a uma determinada concepção de socialização e veiculadas por alguns sectores

⁵² Entre outros, o sociólogo Pierre Bourdieu (1982) assumiu uma postura crítica face a estas lógicas de dominação social, ficando conhecido por representar uma Sociologia Crítica que, em última instância, preconizava uma Epistemologia da Emancipação.

⁵³ Dentro destas várias correntes pode-se referir alguns autores mais representativos: Edmund Husserl; Martin Heidegger; Paul Sartre; Carl Rogers; Max Pàges; Luc Bolstanski; Pierre Bourdieu; Paulo Freire.

ligados às agências clássicas de socialização (como por ex., a família, a escola ou as igrejas).

A crise de **autoridade** que tendencialmente se vai impondo, a par do progressivo enfraquecimento do “programa institucional” (Dubet, 2002), faz com que o EE se depare perante um paradoxo (na forma como se vê e legitima a sua acção). Por um lado, ao representar uma acção institucional, acção essa que era legitimada sob a forma de um Programa Institucional, o EE era investido de um poder simbólico a partir do qual agia em nome de um mandato que lhe tinha sido conferido institucionalmente. Contudo, por outro lado, assumindo uma **postura crítica** e colocando-se a favor do próprio sujeito, acabava por exercer um **trabalho de mediação** que nem sempre era bem compreendido. Como defender, por um lado, uma socialização normativa, com vista a incorporação da norma vigente e, ao mesmo tempo, procurar criar condições que favorecessem a ascensão de uma postura crítica e de emancipação individual? Este era o paradoxo a partir do qual o EE procurou trabalhar nesta fase histórica e que ficou conhecido por “paradoxo da república” (Dubet, 2002). Na prática, a sua actividade (nesta fase ou modo) tendia a focalizar-se, essencialmente, na sua capacidade relacional, com o intuito de criar um espaço de expressão dos sentimentos (o papel do desejo na leitura psicanalítica), a partir do qual a criança (jovem ou adulto) se instituísse como sujeito do seu próprio desenvolvimento ou da sua “emancipação” (Rouzel, 1997).

A sua ferramenta privilegiada passa a ser a **qualidade da sua relação** (qualidades psicológicas e morais) que se configurava como uma “actividade auto-simbólica” (Rouzel, 1997), já que o profissional, embora representasse uma lógica institucional na qual estava inscrito, acabava por a incorporá-la um pouco à sua

maneira, “psicologizando” o dispositivo de intervenção socioeducativa (Ravon, 2005).

A relação educativa corporiza-se de tal forma no **estilo pessoal** do educador que a eficácia simbólica dependia muito mais das suas características sociais e psicológicas do que da capacidade técnica adquirida através de uma formação/qualificação. Entre outras razões, esta visão psicologizante da sua postura profissional, tende a levar os EE a definirem-se mais por aquilo que são (saber-ser) do que pelas técnicas mobilizadas (saber-fazer) (Dubet, 2002; Nègre, 1999; Ravon, 2005). Assim, o perfil do EE, neste período ou modo, reveste uma postura política, uma vez que o que estava na base da sua intervenção psicodinâmica era a promoção do ideal da emancipação dos indivíduos em relação aos seus determinismos alienantes e normalizadores. Beneficiando dos contributos conjugados da Fenomenologia, da Psicologia Existencial (ou Humanista) ou das Pedagogias Novas, o EE tende a abandonar a lógica reparadora (no sector da infância ou juventude), para se afirmar, cada vez mais, como promotor de desenvolvimento e de autonomia (não só no sector da infância ou juventude, mas na população adulta), tendo em vista a **emancipação individual** dos determinismos alienantes e normalizadores. A referência da sua acção tende a deixar de ser a “norma social”, para passar a ser a “própria pessoa” ou a “educação do sujeito” (Rogers, 1978; Nègre, 1999).

Nesta fase, a intervenção tende a deslocar-se da sua “postura psicopedagógica” para ser entendida como “intervenção psicodinâmica” (Ravon, 2005). Com esta deslocação, a acção profissional passou a incidir mais na emancipação do próprio indivíduo do que na ideia de o integrar numa determinada sociedade ou cultura.

O papel do EE restringe-se, cada vez mais, a uma **relação** com o intuito de gerar um **espaço de escuta** e de **aceitação incondicional** favorável à emergência de um sujeito enquanto actor do seu próprio desenvolvimento pessoal e social (ou profissional) (Rogers, 1978; Rouzel, 1997; Ravon, 2005).

Deste modo, consideramos que mais do que um “trabalho sobre o outro” (Dubet, 2002), o papel do EE consistia numa **actividade relacional** ou **intersubjectiva** (psicodinâmica) a partir da qual o “sujeito-usuário” (Ion e Ravon, 2005)⁵⁴ realizava um “trabalho sobre si próprio”; sendo o EE, cada vez mais, um **agente de relação**, posicionando-se numa postura crítica face às lógicas de dominação social (daí a ideia do político como traço de identidade deste período) (Autès, 1999).

Finalmente, num terceiro período ou modo (Autès, 1999; Nègre, 1999; Ravon, 2005), o EE tende a ser percebido a partir de um novo contexto social, descrito por alguns autores (Ehrenberg, 1995; Castel, 1995) como um contexto marcado pela “incerteza” ou caracterizado por crescentes “zonas vulnerabilidade”, que tende a atravessar o tecido social.

Esta erosão do “edifício simbólico colectivo” (Touraine, 2005)⁵⁵ coloca o EE perante uma nova exigência social: facilitar a emergência de práticas de acompanhamento num contexto social onde cada um indivíduo é chamado a

⁵⁴ A expressão “sujeito-usuário” tende a impor-se, cada vez mais, numa época em que se reivindica um papel mais pró-activo do próprio indivíduo. Para Ion e Ravon (2005), esta expressão procura colocar a ênfase na acção do próprio indivíduo, quer em relação ao controlo da sua vida subjectiva, quer em relação à sua inserção na vida em sociedade.

⁵⁵ Para Alain Touraine (2005), como foi referido, o paradigma que regulava as interacções entre o indivíduo e a sociedade está em vias de desaparecer. O Paradigma Social tende a ser substituído pelo Paradigma Cultural. Entre outras consequências, isso significa que o sujeito se individualiza em relação à sua socialidade e tende a reivindicar uma maior autoria na estruturação social da sua individualidade. É neste sentido que o autor propõe a figura do Sujeito Pessoal como nova forma de socialidade.

“produzir-se a si próprio” e a “produzir os seus próprios laços sociais” (Soulet, 2005).

O novo sujeito-usuário tende a ser percebido a partir do seu “sofrimento social” (Joubert e Louzoun, 2005), que se traduz (entre outros aspectos) pela **perda** de objectos sociais: emprego, alojamento, *status* social, protecção social, etc.; pela **ruptura** de laços sociais: família, religião, pertenças comunitárias, etc.; pelo **declínio** do programa institucional: o sistema de intermediação do “simbólico” (Touraine, 2005).

Face a este diagnóstico, observado por diversos autores (entre outros, Dubet, 2002; Castel, 1995; 2003; 2005; Touraine, 2005), que tipo de actividade pode desempenhar o EE? A que tipo de legitimidade pode recorrer? Quais são as suas novas ferramentas de trabalho? Que tipo de perfil se torna necessário construir neste contexto de intervenção social?

Neste período (ou modalidade de acção), o EE é chamado a exercer uma actividade que se baseia, acima de tudo, numa “escuta clínica” (Gaulejac, 1993; Karsz, 2004; Rouzel, 1997; Ravon, 2005)⁵⁶ que saiba **compreender**, **sentir** e **reconhecer** o “sofrimento psíquico” de origem social (Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005). Contudo, o sentido de que reveste esta “escuta clínica”, no campo das ciências humanas e sociais, tende a estar associado à tentativa de articulação de duas áreas disciplinares: a Sociologia e a Psicologia (Karsz, 2004; Ravon, 2005). Assim, para Saül Karsz (2004), a “escuta clínica” procura traduzir uma nova abordagem na compreensão dos processos de subjectivação, e que se caracteriza

⁵⁶ O termo de “escuta clínica”, no quadro da nossa análise, refere-se à conjugação de duas disciplinas: a psicologia e a sociologia. Daí a expressão “clínica psicossocial” (ver, entre outros, De Gaulejac e Roy, 1993; Ravon, 2005).

por articular os vários registos ou lógicas de acção, a partir dos quais cada indivíduo se vai produzindo a si no quadro de uma actividade relacional. Daí os termos adoptados, de acordo com a terminologia de cada autor: “psicossocial” (Gaulejac, 1993; Ravon, 2005) ou “transdisciplinar” (Karsz, 2004).

Com efeito, contrariamente à “clínica psicanalítica” (Rouzel, 1997), que se centrava quase exclusivamente na dimensão intrapsíquica do sujeito, esta nova clínica procura inscrever-se na relação que o sujeito estabelece com a sua condição sócio-histórica e com a sua inscrição simbólico-cultural (Baietto, Barthelemy e Gadeau, 2003; Karsz, 2004; Ravon, 2005).

Esta clínica (psicossocial), para Vincent de Gaulejac (1993: 14), “tem por objecto deslindar os nós complexos entre os determinismos sociais e os determinismos psíquicos, tanto nas condutas dos indivíduos e dos grupos, como em relação às representações que estes se fazem daquelas. Esta (clínica) inscreve-se no coração das tensões entre objectividade e subjectividade, entre estrutura e acção, entre indivíduo produto sócio-histórico e indivíduo criador de história, entre reprodução e mudança, entre dinâmicas inconscientes e dinâmicas sociais...”.

Neste sentido, a actividade do EE situa-se na interface da dinâmica do próprio trabalho **co-produzido** com o sujeito-usuário a propósito do sentido que procura dar à sua vida (existencial) e à sua experiência singular, sentido esse que se joga, cada vez mais, num contexto de “deterioração do social” ou de “erosão do sistema simbólico colectivo” (Castel, 1995; Touraine, 2005).

Quanto à relevância da sua legitimidade, o EE **intervém**, não em nome de uma norma ou de valores universais (abstractos) ou, ainda, em nome próprio (das suas qualidades ou capacidades), mas realiza um trabalho **com** um sujeito singular e

concreto (tanto na base de um contrato ou numa postura de projecto). É certo que o EE representa o lado institucional (seja em que âmbito for), mas o modo como ele **interpreta** o papel desse programa institucional tende a “psicologizar-se”: é o sujeito singular e concreto que tende a determinar todo o processo de intervenção profissional, cabendo a este último o papel de “mediador diplomático” (Ion, 2005). Neste caso concreto, a legitimidade da intervenção passa a ser **co-produzida** no contexto da própria relação estabelecida entre profissional e sujeito-usuário.

No que diz respeito à sua ferramenta de trabalho, o EE, para além do recurso aos conhecimentos científicos ou pedagógicos ou das técnicas psico-relacionais, procura, acima de tudo, mobilizar um “dispositivo de escuta” (Ion e Ravon, 2005) favorável à emergência de um “espaço de intersubjectividade” (Autès, 1999).

Face à crescente proliferação de fenómenos associados, quer à “dessocialização” quer à dissolução dos “integradores sociais” (Castel, 1995; Dubet, 2002), urge criar condições de “reconhecimento da capacidade de acção do sujeito” (Honneth, 2000), de modo a que cada indivíduo se “torne autor-produtor da sua existência” (Soulet, 2005).

Perante esta leitura sociológica, o EE depara-se com a necessidade de ter de construir um perfil profissional que assenta, para além da exigência técnica (capacidade clínica), em critérios éticos. Trabalhar **com** pessoas na co-produção do sentido das suas vidas e acompanhá-las numa postura de projecto, colocam o EE perante a necessidade de mobilizar um “posicionamento ético” permanente (Karsz, 2004).

Do “trabalho sobre o outro”, passando pelo “trabalho sobre si próprio” e culminando no “trabalho com o outro”, o perfil profissional do EE foi-se

configurando em torno de três figuras: a do **técnico** (observador), a do **agente relacional** (político) e a do **clínico** (ético). Para além das características próprias de cada tempo ou época histórica, Pierre Nègre (1999) conclui que o que parece caracterizar o perfil do EE é uma espécie de combinação (de vários elementos configurativos) que cada actor profissional faz no contexto da sua trajectória social e profissional.

Após esta breve revisitação sócio-histórica, consideramos que, apesar de o EE ter estado inscrito numa grande complexidade, o tipo de trabalho que foi desenvolvendo esteve enquadrado numa estratégia que, inicialmente, se assumiu como trabalho de “re-educação”, passando por um trabalho de “emancipação” e culminando num trabalho de “acompanhamento”.

Neste processo evolutivo, o elemento que destacamos como o mais significativo no quadro desta breve interpretação histórica está relacionado com a psicologização da intervenção (psicopedagógica, psicodinâmica e psicossocial).

Esta visão, predominantemente psicologizante da actividade do EE, é distinta da tradição germânica, que prefere fundamentar a sua acção educativa numa perspectiva filosófico-sociológico-pedagógica e que está na base da génese da área da Pedagogia Social⁵⁷.

⁵⁷ A génese da Pedagogia Social remete para a tradição germânica, ainda que tenha, também, sido (posteriormente) desenvolvida no contexto espanhol por vários autores (entre outros): Caride, 2005; Feroso, 2003; Pérez Serrano, 2003; Petrus, 1997; Quintana Cabanas, 1994, Saéz, 2003, 2007; Sáez e Molina, 2006. Enquadrada nas Ciências da Educação, distinta da Pedagogia Escolar, a Pedagogia Social procura articular um conjunto de contributos da tradição filosófico-pedagógica produzidos particularmente a partir dos finais do século XIX. Foi sobretudo mediante os contributos dos pedagogos de Natorp e de Nohl que se começou a consolidar uma abordagem própria do papel da educação enquanto “dimensão social” (ou como prática socializadora). Estes pedagogos, ainda que em vertentes distintas, deram origem a um movimento que, particularmente nas duas últimas décadas do século XX, possibilitou um enquadramento epistemológico e metodológico das práticas socioeducativas: a Pedagogia Social passou a constituir-se como matriz disciplinar e investigadora da Educação Social (Sáez, 2007).

3.1.2 – *Pedagogia social: evolução de um conceito*

A Pedagogia Social (PS)⁵⁸, segundo alguns autores (Caride, 2005; Fermoso, 2003; Sáez, 2007), teve a sua origem na Alemanha em 1898⁵⁹. A sua razão de ser deveu-se à necessidade de colmatar as necessidades educativas que se faziam sentir nas comunidades, particularmente pelo facto da escola se ter confinado ao seu aspecto instrutivo, descurando a socialização no seu sentido amplo e integrador (Sáez, 2007).

Esta necessidade social identificada no âmbito do papel da educação como actividade socializadora, deu origem (e que se prolongou até aos nossos dias) a um debate sobre qual deveria ser a missão da PS.

Para uns, a PS assume-se “como a ciência da socialização terciária, isto é, como a ciência da educação dos mais necessitados” (Petrus, 1997: 7). Nesta perspectiva, o papel da PS consiste, sobretudo, num trabalho de “re-socialização” de indivíduos ou grupos que se sintam marginalizados e/ou inadaptados socialmente. Para esta corrente, inspirada nos pedagogos, Herman Nohl e Gertrud Baumer, a PS deve centrar a sua actividade educativa nos casos concretos e individuais, procurando responder às necessidades específicas de um determinado sector da população, particularmente as “problemáticas” relacionadas com a infância e a juventude (Sáez, 2007). É por essa razão que alguns (*vide*: Caride, 2005) defendem uma aproximação entre o Trabalho Social e a Pedagogia Social. Estes dois campos do conhecimento estão, no entendimento destes autores, na génese do campo

⁵⁸ A partir da agora a expressão “Pedagogia Social” passa a ser traduzida pela sigla PS.

⁵⁹ Data em que foi publicada a emblemática obra de Paul Natorp “Pedagogia Social. Teoria da educação da vontade numa base comunitária”. Para um aprofundamento das origens da Pedagogia Social *vide*: Caride (2005); Fermoso (2003); Sáez (2007); Sáez e Molina (2006).

profissional da Educação Social. A principal razão que leva a sustentar este posicionamento prende-se com as próprias contingências históricas, pois (no caso da Espanha) a actual figura do Educador Social congrega três figuras clássicas: o educador especializado, o animador sociocultural e o educador de adultos. Se tivermos presente (como já referimos anteriormente) que a figura do Educador Especializado se foi consolidando no âmbito do Trabalho Social (tradição francófona), então faz todo o sentido que a educação social se defina como uma “acção social revestida de carácter pedagógico” ou como um “trabalho educativo no contexto da acção social” (Petrus, 1997).

Para outros, a PS tem como “ponto de referencia **uma educação social em, desde e para a comunidade**, isto é, uma mesma educação para todos os membros que nela habitam, e que aspiram alcançar certas cotas de unidade, vinculação social e harmonia entre os seus membros” (Sáez, 2007: 50). Esta perspectiva, que teve como principais defensores Natorp, Bergemann e Kerschensteiner, considera que a acção educativa deve ser dirigida a toda a população, uma vez que o indivíduo não se socializa fora da sua inscrição simbólico-cultural (Molina, 2003). Mais do que centrar a acção educativa nas categorias sociais (“grupos de risco”, “excluídos”, “marginalizados”, “inadaptados”...) diagnosticadas pelos técnicos do social (lógica do Trabalho Social), esta corrente pedagógica defende uma outra abordagem: reabilitar a **comunidade** como “sujeito da educação” (Sáez e Molina, 2006).

É neste sentido que alguns autores (*vide*: Sáez, 2007) defendem a autonomia da lógica profissional da Educação Social. Assim, ainda seguindo este posicionamento, importa distinguir o campo de conhecimento teórico-científico do campo

profissional ou das práticas socioeducativas. Em relação ao primeiro, estamos a referir-nos a um campo disciplinar que se tem vindo a afirmar há mais de um século. Neste caso, os contributos dos vários pedagogos que reflectiram sobre o papel da educação como uma prática social, foram imprescindíveis para a consolidação da Pedagogia Social como área disciplinar e científica (no contexto das Ciências da Educação). Em relação ao segundo (campo profissional da Educação Social), há que ter presente as genealogias sócio-históricas que tendem a estar na base da (re)configuração da actual figura do Educador Social. Se (ainda mantendo-nos no contexto espanhol) tivermos em conta que a figura do animador sociocultural se foi consolidando a partir de um trabalho, essencialmente, comunitário, centrando a sua actividade educativa na produção de “socialidade” ou na “produção de laços sociais” (dimensão simbólica) (Gillet, 2006), ao ser incorporada (esta figura clássica) no actual perfil profissional do Educador Social, acaba por se constituir num tipo de prática educativa que está mais próxima da Pedagogia Social (na acepção natorpiana) do que do Trabalho Social.

Resumindo, estas duas concepções relativas à Pedagogia Social, por um lado, e a necessidade de distinguir o campo do conhecimento teórico-científico do campo profissional, por outro lado, leva-nos a concluir que estamos perante duas sensibilidades pedagógicas distintas: uma que se centra nas “problemáticas sociais” vinculadas a determinados indivíduos ou grupos específicos (normalmente diagnosticados a partir de “categorias sociais”); uma outra que, preferencialmente, se centra na “comunidade” como estratégia para promover o seu próprio auto-desenvolvimento social.

3.1.3 – Trabalho social versus Pedagogia social: uma abordagem complexa

Partindo destes elementos de compreensão extraídos desta breve leitura sócio-histórica, e tendo em linha de conta o nosso objecto de estudo⁶⁰, a nossa opção é procurar dar conta da complexidade a partir da qual se tem vindo a apostar na formação dos futuros Educadores Sociais.

Assim, podemos afirmar que a área disciplinar da PS, numa primeira fase, orientou-se no sentido de responder à necessidade de **integrar** os indivíduos desfavorecidos na sociedade, recorrendo a uma acção transmissiva da cultura dominante. Esta era a ferramenta privilegiada para compensar o défice educativo dos indivíduos que eram portadores de uma “determinada problemática social” (Caride, 2005). É neste contexto que se pode falar de uma articulação entre a PS e o Trabalho Social.

Posteriormente, auferindo dos contributos da Sociologia (crítica) e da Pedagogia Crítica (emancipadora) (Bertrand, 1991), a PS reorientou-se numa perspectiva mais crítica, privilegiando uma “postura sócio-crítica” (Caride, 2005). Inscrevendo-se na “corrente culturalista” (Ventosa, 2002), a PS foi entendida como uma acção emancipadora, tendo em vista um maior acesso à cultura, enquanto ferramenta de promoção e de desenvolvimento das comunidades (animação sociocultural)⁶¹.

⁶⁰ Como o nosso estudo se centra numa Instituição que privilegiou a tradição francófona na elaboração do seu plano de estudos, importa convocar uma abordagem que tente estabelecer vias de diálogo entre estes dois campos de conhecimento teórico-científico (Trabalho Social e Pedagogia Social). Além do mais, do ponto de vista da prática educativa protagonizada pelo actual Educador Social, não se pode, de acordo com Caride (2005), estabelecer uma fronteira entre estes dois campos.

⁶¹ Para um aprofundamento da história da Animação Sociocultural, entre outros autores, reportamo-nos às obras destes autores: Gillet (2000, 2006), Gomes (2006) e Ventosa (2002).

Finalmente, num contexto de crise da “educação escolar” (Petrus, 1997, Ortega, 2005; Sáez e Molina, 2006), a PS tende a justificar-se, não tanto como uma necessidade, mas como um Direito Democrático das próprias comunidades, que devem, não só ter acesso à cultura, mas, sobretudo, **participarem pró-ativamente** na sua vida social e cultural (Caride, 2005; Gillet, 2006; Saéz, 2007; Ventosa, 2002). Neste caso, a PS tende a deixar de ser entendida como uma transmissão da cultura dominante, tanto na sua perspectiva mais socializadora como emancipadora, para se instituir como uma ferramenta de “participação sócio-cívica”, numa óptica de “reconhecimento da pluralidade cultural” (Caride, 2005; Gillet, 2006). A PS, nesta óptica mais distante do Trabalho Social, é, então, entendida como uma acção socioeducativa que visa promover uma cultura de “participação democrática e de construção comunitária” ou, por outras palavras, visa promover o “desenvolvimento comunitário” (Caride, 2007; Ortega, 2003; Sáez e Molina, 2006).

A PS, ao longo destas três fases⁶², podemos concluir que foi entendida, primeiro como socialização, depois como emancipação, finalmente como desenvolvimento (comunitário). O eixo estruturador destas três fases parece basear-se na aposta das potencialidades educativas das dinâmicas culturais, com vista à promoção do “autodesenvolvimento social” das comunidades (Caride, 2005; Dumazedier, 2002; Gillet, 2006; Molinam 2003; Ruiz Rodrigo *et al.*, 2003; Sáez, 2007).

Estas três fases, entendidas aqui como as principais correntes da Pedagogia Social, remetem-nos para a função que o “Educador Social” (Especializado)

⁶² Dado o âmbito da nossa problemática e tendo presente a complexidade da história da Pedagogia Social, limitámo-nos a evidenciar alguns dos elementos que marcam estas três fases. Para um aprofundamento destas três fases, *vide* (entre outros): Caride (2005); Feroso (2003); Gillet (2000, 2006); Sáez (2007); Trilla (1997, 2003); Ventosa (2002); Viché (1999).

desempenhou quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista das modalidades de acção conjugadas na actualidade.

Numa primeira fase, o Educador (Especializado) foi percebido como agente de socialização, visando a integração social (ou, nalguns casos, de ressocialização); numa segunda fase, o Educador (Social) configura-se, sobretudo, como dinamizador ou animador da cultura numa perspectiva crítica ou emancipadora; finalmente, numa terceira fase, o Educador Social tende a assumir-se como agente de “auto-desenvolvimento social” (Ruiz Rodrigo *et al.*, 2003).

Estamos, deste modo, perante duas tendências que, ainda que distintas, tendem a constituir-se como as duas principais genealogias históricas da actual Educação Social: a Educação Especializada, que centrou a sua actividade profissional numa vertente caracterizada por uma postura de acompanhamento do sujeito-usuário; a Pedagogia Social, que procurou recorrer às potencialidades da cultura como factor de auto-desenvolvimento social. De seguida, iremos aprofundar o papel desta segunda genealogia, procurando convocar alguns elementos epistemológicos que contribuam para a clarificação da **via analítica**.

3.2 – Educação social: a via analítica

A percepção da PS através da “via analítica” (Sáez, 1997, 2003) inscreve-se na problemática da sua fundamentação disciplinar e científica. Para além das suas genealogias históricas, importa reflectir sobre o tipo de conceptualização que se tem vindo a efectuar desta actividade educativa, privilegiando o seu sentido social.

Antes de mais, convém ter presente a distinção que Sáez (2007) introduz no uso que se tem vindo a fazer do conceito de PS. Para este autor, não se deve confundir o campo do conhecimento teórico-científico com o campo profissional dos Educadores Sociais. A PS procura constituir-se como a matriz disciplinar específica da ES. Esta, por sua vez, tende a ser o objecto de estudo (e de investigação) da PS. Organizar, conceptualizar e transmitir uma teoria da actividade educativa, no contexto da intervenção socioeducativa ou sociocomunitária, tal pretende ser o papel da PS, para este autor.

Por sua vez, para autora, Glória Pérez Serrano (2003), quando se fala em “ciência” no âmbito da PS, está-se a referir à organização e transmissão de uma teoria da actividade educativa. Assim, quais são os elementos que configuram a **actividade profissional** do ES? Em que medida podem ser estruturados e conceptualizados numa disciplina?

Pérez Serrano (2003) considera que há um conjunto de elementos epistemológicos invariantes que estruturam, conceptualmente, a PS: (a) o carácter axiológico e normativo da acção educativa; (b) a educabilidade / sociabilidade do indivíduo; (c) a transformação da realidade social na qual indivíduo está inscrito. Pró conseguinte, a PS é uma teoria que assenta (entre outros) em três princípios epistemológicos: valores, atitudes e comportamentos.

Assim, para esta autora (Pérez Serrano, 2003) a PS, enquanto disciplina científica, organiza e transmite um saber teórico que deve estar na base de qualquer prática educativa: (a) o referencial normativo (valores); (b), o tipo de socialização (cultura); (c) e a possibilidade de produzir uma melhoria ou a transformação da realidade (projecto).

Enquanto actividade de investigação (conceptualização), procura sistematizar uma epistemologia própria a partir da reflexão sobre (e a partir de) a prática educativa e mediante a importação (recontextualização) de outros saberes disciplinares (psicologia, sociologia, história, filosofia, etc.) (Pérez Serrano, 2003).

Esta teoria da actividade profissional educativa, dependendo dos modelos que lhes estão subjacentes, vai dar origem às várias concepções ou paradigmas que parecem estar na base da PS (Pérez Serrano, 2003): (a) a PS entendida como “tecnologia social” (paradigma do neopositivismo); (b) a PS compreendida na óptica da corrente “interpretativo-simbólica” (paradigma da hermenêutica); e (c) a PS apreendida no quadro da “teoria social crítica” (paradigma sociocrítico).

O paradigma identificado como “raciocínio crítico” (Pérez Serrano, 2003) assume-se predominantemente numa orientação racional-tecnológica. A PS é percebida como uma tecnologia social com o intuito de impor uma normalização (controlo social) nos comportamentos dos indivíduos. Em muitos casos, esta concepção de PS esteve associada a um modelo de intervenção social baseado na gestão de indivíduos ou grupos categorizados como “inadaptados”, “conflituosos”, “delinquentes” ou “excluídos” (Molina, 2003). Mobilizando uma postura de neutralidade, a finalidade da intervenção visa “modificar atitudes e a conduta dos indivíduos. Baseia-se numa actividade planificada, sistemática e regulada mediante a utilização de técnicas concretas” (Pérez Serrano, 2003: 228). Neste sentido, a PS perspectiva-se, essencialmente, como uma actividade educativa que visa uma socialização a partir da norma vigente, configurando-se o ES como um Técnico.

O paradigma denominado “interpretativo-simbólico-hermenêutico” (Pérez Serrano, 2003) representa uma tendência da PS alicerçada no papel dos significados produzidos no contexto da vida simbólico-cultural de uma comunidade (identidade, linguagem, valores, tradições...): como **lugar** do viver juntos, como **espaço** de socialidade, ou como **mediação** do simbólico. A finalidade da PS, neste paradigma, visa **inserir** o sujeito na sociedade, como refere José Molina (2003: 70): a ES tem como propósito articular a “individualidade subjectiva (do sujeito) no marco referencial cultural e social que estabelece certas pautas de pertença, permanência, circulação e promoção”. Neste paradigma, a PS assume-se como uma instância de **mediação** entre o sujeito e a cultura, promovendo um espaço de “participação democrática” e de “construção comunitária” (Caride, 2002). O ES é considerado como um Mediador.

O paradigma denominado como “sociocrítico” ou “emancipador” (Pérez Serrano, 2003), preconizando uma abordagem dialéctica, inscreve-se na problemática da emancipação das lógicas de dominação social que alienam o indivíduo. Este modelo da PS visa a “crítica das estruturas da sociedade que geram condutas desviantes, de delinquência e de inadaptação social” (Pérez Serrano, 2003: 231). A Pedagogia Crítica, para Quintana Cabanas (1995: 319), “parte da ideia de que toda a prática social concreta se inscreve numa estrutura de poder e de igualdade social, e de que a sociedade está dominada por uma cultura hegemónica que nos impede de perceber determinadas situações de injustiça e possíveis caminhos para uma transformação social”. O paradigma sociocrítico entendido no quadro da PS, incorporou alguns dos princípios da chamada escola

Alemã de Frankfurt⁶³ que postulava uma teoria crítica social (Pérez Serrano, 2003): (a) conhecer e compreender a realidade como *praxis*; (b) articular teoria-prática; (c) orientar o conhecimento para melhorar ou transformar a realidade. O ES, neste paradigma, é percebido como promotor de mudança social.

Concluindo, consideramos que a via analítica procura realçar o papel da PS numa tripla vertente (Pérez Serrano, 2003): (a) como **teoria conceptual** da prática educativa exercida pelos Educadores Sociais (b) como **instância reflexiva**, recorrendo a metodologias de investigação-acção a partir da (desde a) prática educativa; e (c) como **postura ética**, reabilitando a singularidade das situações educativas. De seguida, tentaremos descrever, mais aprofundadamente, o papel da dimensão praxeológica da PS.

3.3 – Educação social: a via prática

Para além destas duas vias (histórica e analítica), Juan Sáez (1997, 2003) apresenta uma terceira: a “via prática”. Esta, procurando dar conta de vários elementos emergentes na actualidade, assenta numa concepção da PS que valoriza, acima de tudo, a experiência, a prática ou a própria dinâmica da actividade profissional. Esta via, partindo, sobretudo, da investigação **da** prática e **a partir da** prática, intenta construir o perfil profissional do ES mediante a “caracterização do tipo de actividades que os profissionais desenvolvem no contexto laboral “ (Sáez, 2003: 65). Para Sáez (2003) a profissionalização do ES, para além das duas vias

⁶³ Entre outros, os principais representantes desta Escola são: Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas (*vide* Pérez Serrano, 2003)

anteriores (histórica e analítica), constitui-se a partir de um movimento dialéctico em torno dos actores mais relevantes neste processo: (a) os profissionais; (b) o Estado e as suas administrações; (c) as Universidades; (d) o Mercado; (e) os usuários/clientes; (f) outros profissionais.

Esta **construção** dialéctica incorpora as genealogias históricas (educação especializada, animação sociocultural e educação de adultos), as conceptualizações analíticas (tecnológica, hermenêutica e sociocrítica), e as dinâmicas actuais (políticas sociais e culturais, formação, mercado de trabalho e a situação laboral). Estes, segundo Sáez (2003), são os principais elementos que configuram os processos de profissionalização⁶⁴.

A **via prática** introduz-nos no cerne da problemática da profissionalização da actividade do ES. Face à complexidade atrás referida, como estabelecer um critério organizador que procure dar sentido a esta heterogeneidade? Como organizar, sistematizar e conceptualizar numa teoria a actividade (profissional) plural na qual se inscreve o ES? Como organizar e gerir, do ponto de vista científico e disciplinar esta actividade desenvolvida em contextos laborais considerados “difusos”?

A **via prática** constitui uma aproximação privilegiada de toda esta problemática relacionada com os processos de profissionalização, sem, no entanto, descurar as outras duas vias. Se, em relação a estas duas últimas (via história e via analítica), o destaque vai para o processo de conversão que se operou no quadro desta actividade e da sua conceptualização, que se baseou essencialmente na importação e na aplicação de saberes disciplinares (oriundos sobretudo da psicologia e da sociologia), no que toca à via prática, o repto deixa de ser

⁶⁴ No capítulo 5, procederemos à revisão conceptual deste conceito.

disciplinar para passar a ser **experiencial**. Por outras palavras, para além do papel da história (as genealogias) e das disciplinas (psicologia, sociologia, outras), a PS necessita de ser repensada à luz dos contributos que vão emergindo na actualidade no contexto das dinâmicas laborais e a partir do sentido **construído** pelos profissionais no quadro da sua acção socioeducativa (Sáez, 2003).

Estamos, deste modo, segundo alguns autores (nomeadamente: Autès, 1999; Le Boterf, 1999), perante a necessidade de passarmos de uma Lógica de Qualificação para uma Lógica de Competências⁶⁵.

O debate em torno desta dicotomia (qualificações *versus* competências), para além do seu carácter polémico, introduz-nos no campo da necessidade de rever a formação dos profissionais que trabalham no campo da “Intervenção Socioeducativa” (Sáez, 2007). Assim, para o exercício desta actividade profissional, para além de uma qualificação académica, tende-se, cada vez mais, a exigir um outro tipo de requisito: a formação experiencial, em contexto laboral, numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (Pineau, 2000).

Estas três vias de aproximação à PS e as principais genealogias históricas que tendem a estar na base da construção da actual figura profissional do Educador Social, permitem-nos fazer a transição para a secção seguinte, onde procuraremos sistematizar os principais elementos que podem estar na base do processo de (re)configuração do actual perfil profissional dos Educadores Sociais.

⁶⁵ O termo “Competência” (Competências) reveste-se de uma polissemia de significados (Bellier, 1999; Jobert, 1999; Le Boterf, 1995, 1997, 1999; Molina e Sáez, 2006; Perrenoud, 2001). Para já, o sentido que lhe atribuímos, neste contexto, é o seguinte: a capacidade para mobilizar um conjunto de recursos (uns incorporados, outros contextualizados) de forma eficiente e integradora, a partir dos contextos situacionais. Neste sentido, não é a acção em si que pode indicar o sentido daquelas, mas o que está subjacente a esta, isto é, a competência remete para um saber agir em situação, procurando produzir inteligibilidade no contexto das próprias situações laborais.

CAP. 4 – EDUCAÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

Partindo dos pressupostos apresentados no capítulo precedente, vamos procurar fazer uma aproximação ao perfil profissional do ES tendo como base de discussão algumas das dicotomias que o estruturam. Numa primeira secção, destacamos alguns dos elementos compreensivos em torno do conceito de profissionalização. Numa segunda secção, articulamos os vários elementos que integram o processo de configuração do perfil profissional do ES. Finalmente, numa terceira secção, induzimos alguns dos traços específicos que parecem caracterizar o novo perfil profissional do ES.

4.1 – O conceito de profissionalização

O conceito de “profissionalização” apresenta uma polissemia semântica que remete para uma multiplicidade de significações associadas às várias perspectivas defendidas por diferentes autores (Burrage e Torstendahl, 1990; Dingwall e Lewis, 1983; Dubar e Tripier, 1998; Freidson, 1986; Hébrard, 2004; Martínez, Sáez e Svensson, 2003).

Seguindo de perto os autores Hébrard (2004) e Sáez (2003), o sentido que, desde já, atribuímos a este conceito remete para três acepções: (a) a **profissão**: articulação de um conjunto de competências profissionais (saberes, capacidades e atitudes) organizadas e estruturadas num *ethos* profissional (cultura profissional);

(b) a **formação**⁶⁶: convocação de recursos (cognitivos, afectivos e sociais) trabalhados a partir de ferramentas conceptuais e metodológicas; (c) a **actividade**: capacitação para o exercício profissional (mobilização de competências e recursos **em situação laboral**).

O conceito de Profissão, no quadro das “profissões sociais” (Dubar, 2003; Dubar e Tripier, 1998; Fraisse, 2004; Martínez, Sáez e Svensson, 2003), reporta-se para uma actividade laboral marcada por uma contradição fundamental: **a actividade técnica está sempre inscrita numa actividade normativa (moral ou ética)**. Isto significa que a profissionalidade desta actividade está, quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista da actualidade, imersa numa imbricação que a constitui e que lhe dá sentido (ainda que um sentido paradoxal): a **implicação pessoal** (ética) constitui um dos traços específicos que configuram o perfil profissional dos profissionais que se inscrevem na “intervenção social” (Dubet, 2002; Karsz, 2004; Ion e Ravon, 2005).

Falar de uma actividade profissional, neste sentido, não é preconizar uma postura de neutralidade (axiológica), como na maioria das profissões, mas procurar construir uma relação de equilíbrio entre uma “postura de implicação” e uma “postura de distanciamento” (Autès, 1999; Karsz, 2004; Sáez, 2003). A **pessoa** do profissional, na sua “globalidade concreta” (Josso, 2002), encontra-se sempre implicada directamente na actividade que realiza. Daí que alguns autores (Dubar e Tripier, 1998) classifiquem esta actividade laboral como sendo uma “semi-profissão”. A dimensão técnica desta actividade está, em grande parte, dependente

⁶⁶ A temática da Formação ou do conceito de Autoformação (dada a sua importância) serão desenvolvidos no capítulo 6.

da forma como ela é mobilizada ou projectada num **estilo próprio**; como é incorporada e reapropriada numa dinâmica subjectiva; no tipo de valores que são mobilizados; numa palavra, como é re-apresentada pelos que dela fazem uso.

A competência científica e técnica, no sector das Profissões Sociais, depende, em grande parte, da forma como aquelas são articuladas com a competência social e ética dos próprios actores profissionais (Martínez, Sáez e Svensson, 2003; Lorenz, 2002). A Personalidade (ético-moral) dos profissionais parece constituir uma condição *sine qua non* no quadro dos processos de profissionalização. Basta, a título de exemplo, ter presente que na génese destas profissões, em ligação às suas origens confessionais, o exercício destas dependia, essencialmente, das “disposições pessoais”, traduzidas naquilo que se designava, na altura, por “vocação” (Dubar e Tripier, 1998; Dubet, 2002; Vilbrod, 1995).

Profissão *versus* vocação, tal foi a oposição que se constituiu, não só desde as suas origens confessionais, mas também, ainda hoje, embora numa lógica de laicização (Gauchet, 1989, 1998). Que se fale de “disposições pessoais”, “realização pessoal” ou “saber-ser” (personalidade, carácter) são outras formas de expressar o sentido originário do vocábulo “vocação” (Dubet, 2002; Vilbrod, 1995).

Esta **dicotomia** (profissão *versus* vocação) assumiu-se como eixo estruturador da profissão quer dos “trabalhadores sociais”, quer dos “profissionais de educação” (ou dos “profissionais de saúde”) (Dubet, 2002). Neste sentido, falar de profissão, no contexto da Intervenção Social, é assumir esta contradição fundamental, constituindo a mesma a especificidade desta actividade profissional. Esta ideia está

patente ao longo da história desta cultura profissional (sobretudo no Trabalho Social), como é referido por alguns autores⁶⁷.

O conceito de profissionalização traduz, deste modo, uma primeira característica: a profissão, entendida no quadro da cultura profissional dos Trabalhadores Sociais (ou no nosso caso dos ES) e que se constituiu a partir das suas origens confessionais, apesar de ter sofrido um processo de secularização, assume-se como uma actividade eminentemente ética (para além da dimensão técnica) (Dubet, 2002). É este *ethos* profissional, assumido e configurado no exercício desta actividade (no quadro do Trabalho Social ou da Pedagogia Social), que parece expressar o sentido do conceito de Profissão. Neste contexto, e numa óptica de profissionalização, como conciliar, do ponto de vista da formação ou das práticas profissionais, estas duas dimensões: técnica *versus* ética?

Quanto à Formação (Inicial), sendo um dos elementos configuradores dos processos de profissionalização, introduz-nos num outro nível de complexidade. Como integrar as Disposições Pessoais na dinâmica formativa dos ES?

Se, na verdade, a “personalidade” (ético-moral) destes futuros profissionais se constitui como principal traço específico da sua profissionalidade (Dubet, 2002), como mobilizá-la, actualizá-la e projectá-la nos próprios processos de profissionalização? Estas interrogações são incontornáveis no quadro da formação (inicial e contínua). Assim, importa conceber dispositivos de formação que

⁶⁷ Para um aprofundamento desta problemática *vide* (entre outros) os autores: Autès (1999); Dubar e Tripier (1998); Dubet (2002).

procurem acompanhar os futuros profissionais no seu próprio processo de “autoformação”⁶⁸ (Pineau, 1998; 2000).

A Formação, para gerar as potencialidades necessárias à apropriação do poder para que cada um se possa formar, implica convocar uma óptica de **alternância** entre “situações de formação” e “situações de trabalho” (Canário, 2003; Carré e Caspar, 1999). Não basta, por isso, apostar numa Qualificação (de nível superior), expressa num **diploma** ou numa **certificação** formal, mas importa promover condições laborais (numa óptica de iniciação à prática profissional) propícias à mobilização de vários recursos (uns incorporados, outros contextualizados), isto é, favoráveis à emergência de uma dinâmica de aprendizagem numa lógica de “competências” (Perrenoud, 2001; Le Boterf, 1999).

No que diz respeito à actividade profissional, em si, esta instaura-se como a “forma simbólica” privilegiada a partir da qual cada futuro profissional se produz a si próprio como actor-autor do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Autès, 1999). É nesta actividade simbólica que se realiza a aprendizagem experiencial (Josso, 2002: 28): “Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos”.

Sendo assim, aquilo que caracteriza esta profissão, os seus processos de autoformação e a sua actividade laboral é esta capacidade de **combinar** um

⁶⁸ Num dos capítulos seguintes procederemos à análise do conceito de Autoformação, que tem sido objecto de vários estudos, no âmbito da corrente das Histórias de Vida e da Formação Experiencial (entre outros, Dominicé, 2000; Josso, 2002; Pineau, 1983, 1999, 2000, 2006).

conjunto de elementos que se jogam numa dialéctica paradoxal: por um lado, a necessidade de convocar as “Disposições Pessoais” como elemento específico do perfil profissional dos ES; por outro lado, a exigência de “Profissionalidade” que passa pela mobilização de uma “Competência Técnica e Científica”.

Como teorizar e organizar uma actividade profissional que tende estar associada ao sentido **construído** a partir das dinâmicas laborais e do investimento subjectivo dos próprios actores profissionais? Como gerir uma postura de neutralidade (dimensão técnica), exigida por qualquer profissão, com uma postura de implicação (dimensão pessoal), própria do exercício desta actividade profissional (dimensão ética)? Como articular e combinar, de forma eficiente, as competências científico-técnicas com as competências relacionais e éticas? Estas e outras interrogações irão ser debatidas de seguida.

4.2 – Combinação sincrética de vários elementos

Os processos de profissionalização, para além das dimensões técnicas ou tecnológicas, englobam outras dimensões, a relacional e a ética, sendo que estas várias dimensões dependem da combinação que é feita pelos próprios actores profissionais, inscritos numa “singularidade existencial”, numa “experiência de vida” ou num “percurso pessoal” (Josso, 2002). Com efeito, não há processos de profissionalização em abstracto. Cada futuro profissional é chamado a reapropriar-se de uma dinâmica dialéctica, combinando-a numa temporalidade subjectiva, como nos diz Marie-Christine Josso (2002: 35): “vivemos uma infinidade de transacções e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiências a partir

do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (...) A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e conscienciais”.

Os processos de profissionalização, nesta perspectiva em análise, conjugam-se numa dinâmica eminentemente pessoal e ética: **dependem do sentido que cada um lhes atribui e do próprio investimento subjectivo produzido no quadro dessa actividade simbólica**. Deste modo, a combinação dos vários elementos que configuram o perfil profissional dos ES está dependente de um critério organizador: a **subjectividade** dos actores profissionais, isto é, o que determina o sentido da heterogeneidade que configura o perfil profissional é a **actividade subjectiva** produzida no contexto de uma relação simbólica (Josso, 2002).

Os processos de profissionalização (no contexto da ES) remetem-nos para a necessidade de convocar uma dinâmica experiencial e autoformativa (Pineau, 1999; 2000). Quais são, então, esses elementos configuradores que cada sujeito-aprendente mobiliza, actualiza e integra na globalidade da sua pessoa? Como é que cada um se converte num profissional no quadro de uma dinâmica existencial?

Alguns autores (entre outros, Autès, 1999; Carré e Caspar, 1999; Josso, 2002; Molina, 2003; Sáez, 2003; Molina e Sáez, 2006) tendem a identificar os seguintes elementos que cada futuro profissional é chamado a integrar e a mobilizar no seu próprio processo autoformativo: (a) a relação dicotómica entre a teoria (saberes constituídos) e a prática (saberes de acção), (b) a tensão entre a dimensão técnica e a dimensão ética, (c) a articulação entre a lógica da Qualificação e a lógica da Competências, (d) a construção de uma dinâmica autoformativa, acompanhada

duma lógica de alternância entre as instituições de formação e as instituições laborais.

Quanto à relação entre teoria-prática, os estudos realizados são quase unânimes em concluir que esta relação sempre foi considerada difícil (Carré e Caspar, 1999). Com efeito, se a lógica não é tanto aplicar as teorias na prática, mas produzir uma teoria no quadro de uma relação singular com as situações concretas (Joubert, 1999), então, o sentido desta relação reporta-se muito mais a uma dinâmica de mobilização de recursos **em situação** do que a uma mera aplicação de saberes já constituídos. Guy Jobert (1999) considera que esta relação assenta, sobretudo, na capacidade para mobilizar uma “inteligência situacional”. É no contexto desta inteligência, produzida na actividade laboral, que ganha relevância o debate em torno da “lógica da qualificação” *versus* “lógica das competências” (Autès, 1999; Chauvière, 2005; Le Boterf, 1999).

Se a lógica de Qualificação assenta na ideia da transmissão de saberes, técnicas e valores próprios de uma profissão que, posteriormente, deverão ser aplicados e transferidos para as práticas profissionais; a lógica de Competências, por seu lado, assenta na ideia de uma mobilização de recursos (saberes, capacidades, atitudes ou valores) no contexto da própria actividade laboral. Trata-se de aprender a profissão a partir dos próprios contextos laborais e numa dinâmica de autoformação ao longo da vida (Delors, 1996; Le Boterf, 1999; Pineau, 2000).

O papel da formação, neste quadro, é, acima de tudo, criar condições para construir metacompetências, ou seja, para gerar condições favoráveis à apropriação (reflexiva) do sentido da própria profissão (Josso, 2002). O que é considerado como formador não é tanto a aplicação de saberes ou técnicas, mas o

“espaço-tempo subjectivo” a partir do qual se articulam os vários elementos configuradores da profissionalidade dos futuros profissionais, como nos diz Marie-Christine Josso (2002: 35): “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência”.

Sendo assim, a formação constitui-se como um espaço de “retroacção reflexiva” (Galvani, 1997, 2002; Pineau, 1999, 2000) sobre a própria experiência singular, a partir de uma dialéctica entre a “dimensão técnica” e a “dimensão ética” (Autès, 1999; Dubet, 2002; Karsz, 2004). Estas duas dimensões, no entender de Michel Autès (1999), constituem o cerne da compreensão da profissionalidade dos Trabalhadores Sociais (em termos clássicos).

Para François Dubet (2002), estas duas dimensões são consideradas o núcleo federador das profissões que ele classifica como **trabalho sobre o outro** (relacional): “trabalhadores sociais”, “profissionais de educação” e “profissionais de saúde”.

Por sua vez, José Molina (2003) considera que, para além das dimensões técnicas (ou tecnológicas), aquilo que parece caracterizar a profissão dos ES são as dimensões “prática”, “política” e “ética”.

O debate, em relação à construção da profissionalidade (no contexto das Profissões Sociais), tem-se centrado na dificuldade em articular estas duas dimensões que temos vindo a evocar. Na verdade, a questão não é tanto se uma é mais importante do que a outra, mas, sendo as duas essenciais para o exercício da actividade, como articulá-las, combiná-las ou geri-las? Daí a importância de

recuperarmos o papel da **via prática** como registo de acesso à profissionalidade destes futuros profissionais.

Compreender as potencialidades da formação numa lógica de alternância torna-se um imperativo para construir o sentido de que se revestem os processos de profissionalização (Clénet, 1998). Dada a complexidade a partir da qual se inscreve a actividade específica destes futuros profissionais, como criar condições favoráveis ao exercício da sua profissão? Sabendo que os saberes teóricos, que são organizados de forma disciplinar, são saberes importados de várias áreas disciplinares e recontextualizados no quadro da actividade profissional, como transmitir esses mesmos saberes? Não havendo uma teoria própria e específica que sustente a profissionalidade destas Profissões Sociais, como construir “dispositivos de acompanhamento” (Ion e Ravon, 2005) que favoreçam a apropriação do sentido de que se revestem os processos de profissionalização?

Para alguns autores, o papel da formação (inicial) consiste na criação de condições que favoreçam a assunção de processos de autoformação (Courtois e Prévost, 1998; Le Bouëdec, 2001; Pineau, 1998, 2000). Considerando que os desafios da formação estão associados à produção de condições pedagógicas e que cabe aos futuros profissionais construir o sentido da sua profissionalidade e apropriarem-se do **poder** de se formarem a si próprios, então o desafio da Formação Inicial será o de mobilizar “dispositivos de acompanhamento” (à medida de cada um)⁶⁹. Estes deverão ser mobilizados no contexto duma lógica de alternância entre as Instituições de Formação e as Instituições Laborais. É nesta

⁶⁹ Devido à importância da “figura de acompanhamento” (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2006), esta será aprofundada no capítulo 6.

articulação que cada futuro profissional poderá apropriar-se do sentido que (re)configuram os seus processos de profissionalização.

Tendo presente o quadro aqui brevemente apresentado, quais são, então, os traços específicos que configuram o perfil profissional destes futuros profissionais de ES? Na secção seguinte, tentaremos aprofundar esta reflexão.

4.3 – Alguns traços específicos do perfil profissional do ES

Recuperando os vários contributos convocados nos capítulos anteriores, consideramos que o perfil profissional dos ES parece estruturar-se a partir de várias tensões que estão na base da sua própria construção. Assumir estas tensões ou contradições, parece ser o desafio com que se deparam os futuros profissionais de ES.

Importa, por isso, clarificar alguns dos principais elementos que integram os processos de profissionalização dos ES. Assim, tendo presente a análise que temos vindo a realizar, destacamos os seguintes: (a) reflectir sobre as ideologias que sustentam a relação entre a dimensão técnica e a dimensão ética (b); convocar as genealogias históricas que estão, em parte, na base da configuração do perfil profissional dos actuais ES; (c) apresentar alguns dos elementos configurativos do perfil profissional emergentes no contexto das práticas profissionais dos actuais ES.

Antes de mais, convém desconstruir as ideologias que estão por detrás da relação entre as dimensões “técnica” e “ética” (Karsz, 2004).

Como anteriormente foi referido, as Profissões Sociais são consideradas por alguns autores (Dubar, 2003; Dubar e Tripier, 1998; Dubet, 2002; Lorenz, 2002; Martínez, Sáez e Svensson, 2003; Sáez, 2003) como sendo “semi-profissões”, uma vez que estas se depararam perante uma tensão entre as suas origens confessionais (lógica da militância) e os processos de laicização (Gauchet, 1989, 1998). Neste contexto, falar de profissão é, sobretudo, falar de um “carisma”, de uma “vocação”, de uma “missão” (Fustier, 1972).

Os processos de laicização desta perspectiva confessional foram desembocando paulatinamente na assunção de uma postura técnica que, ao longo da história, assumiu contornos, por vezes bastante, conflitantes. Se, para alguns autores (Fustier, 1972), a questão está relacionada, precisamente, com esta passagem de uma “postura confessional” para uma “postura técnica”, para outros (Dubar e Tripier, 1998), o problema nunca esteve associado a esta superação, mas à integração daquela postura (confessional) numa cultura de laicização progressiva do sentido que se procura atribuir ao termo de “Educação”.

A passagem de uma postura para outra verifica-se, sobretudo, ao nível da formação escolar (institucional), que tende a autonomizar-se face à socialização das práticas profissionais. Neste contexto, a lógica confessional tende a ser substituída pela “lógica moral laica” (Gauchet, 1998). Contudo, na **relação** que os profissionais estabelecem com o sentido que tendem a conferir aos seus discursos e às suas práticas, estas duas posturas (técnica e ética) constituem um dos traços específicos da profissionalidade destes profissionais (*vide*: Dubet, 2002). Saber articular estas duas dimensões, aparentemente dicotómicas, parece ser o desafio com que estes profissionais se deparam.

Quanto ao papel das genealogias históricas, quer no quadro do Trabalho Social (nomeadamente em relação à Educação Especializada) quer no âmbito da Pedagogia Social, os elementos que se destacam são, principalmente, os seguintes: (a) a “escuta clínica” quer na versão psicanalítica, quer na versão psicossocial (Karsz, 2004; Ravon, 2005; Rouzel, 1997); (b) a “postura pedagógica”, numa primeira fase, entendida como “intervenção psicopedagógica” e, numa segunda fase, percebida como “crítico-emancipadora” (sociocrítica) (Pérez Serrano, 2003; Ravon, 2005); (c) o “posicionamento ético” ou “questionamento ético” (Autès, 1999; Karsz, 2004; Molina, 2003; Rouzel, 1997).

Face a este quadro interpretativo, consideramos que os principais traços específicos que poderão estar na base da configuração do perfil formativo-profissional dos ES poderão ser os seguintes: (a) o papel das Disposições Pessoais (incorporadas através das várias experiências de socialização) (b) o papel da Escuta Clínica (psicossocial ou transdisciplinar); (c) o papel da Pedagogia (relação de acompanhamento) e (d) o papel da Postura Ética (reconhecimento do Sujeito pessoal).

4.3.1 – O papel das disposições pessoais

O papel das “disposições pessoais” (Dubet, 2002) tende a ser considerado como um dos elementos configuradores do perfil formativo-profissional dos Profissionais de Trabalho Social, de Educação ou de Saúde. Esta noção, para alguns autores (Dominicé, 1994; Dubet, 2002; Josso, 2002; Lahire, 1998; Vilbrod, 1995),

procura traduzir o tipo de aquisições feitas na trajectória de vida dos indivíduos: socialização familiar, biografia educativa e experiência social, projecto de vida.

A socialização familiar (ou religiosa) tende a desempenhar um papel fundamental na configuração da personalidade das crianças e jovens (adultos), em matéria de valores, atitudes, concepções de vida ou de ideais educativos (Puig Rovira, 2000). Por sua vez, para Vilbrod (1995) o papel da família na “formação de valores” constitui-se como essencial nas possíveis escolhas vocacionais que mais tarde poderão determinar o indivíduo.

Pierre Dominicé (1994) considera que a “biografia educativa” se torna num dos elementos decisivos no processo de construção identitária da vida pessoal, social e profissional dos indivíduos. A sensibilidade e a experiência singular de cada indivíduo são essencialmente o resultado do capital educativo adquirido ao longo da trajectória educativa.

Já para François Dubet (2002), as “disposições pessoais” são o resultado de uma combinação de sucessivas socializações que se produzem no quadro de uma “experiência social”. A construção situacional deste tipo de experiência assume-se como o eixo estruturador da vida do indivíduo, seja no campo social ou profissional.

Para Josso (2002) as “disposições pessoais” tende a ser reconfiguradas, de forma permanente, no quadro do “projecto de vida” de cada indivíduo. Neste sentido, a socialização tende a reconfigurar-se, de forma pessoal e subjectiva, em torno do sentido que cada um vai construindo face à sua experiência singular.

Para estes vários autores (citados), as Disposições (entendidas quer como socialização familiar, quer como biografia educativa, quer como experiência social,

quer como projecto de vida) não estão associadas ao carácter ou personalidade do indivíduo, enquanto entidade fixa (ou como uma essência que se desenvolve), mas constituem uma matriz herdada que, numa dinâmica experiencial, se vão reconfigurando e recontextualizando ao longo da vida, a partir de vários reajustamentos sucessivos.

4.3.2 – A escuta clínica

A noção de “escuta clínica”, como indica a sua etimologia, reporta-se a uma postura profissional do médico que procurava ir ao encontro do doente junto do seu leito, para aí, *in loco*, poder observar, escutar e diagnosticar os seus sintomas. Esta espécie de escuta recorria, por sua vez, aos conhecimentos, saberes e experiência de que o próprio médico era portador. A sua competência era o resultado da mobilização eficiente, nas situações concretas e singulares, de um conjunto de recursos: cognitivos, afectivos e éticos ((*vide* Karsz, 2004).

Esta Escuta Clínica tem sido abordada a partir de modelos conceptuais distintos: o modelo “transdisciplinar”⁷⁰ (Galvani, 2002; Karsz, 2004; Nicolescu, 1996) ou o “multirreferencial” (transversal)⁷¹ (Ardoino, 2005; Barbier, 1997). Não obstante a utilização de terminologias distintas, tanto Ardoino (2005) como Karsz (2004) preconizam uma abordagem plural das situações (sociais ou educativas) em análise. O pressuposto que está na base desta leitura plural prende-se com o

⁷⁰ Segundo Pascal Galvani, (2002: 337), o prefixo “trans” indica aquilo que está “para além”, “através de” e “entre”. Falar de abordagem transdisciplinar significa situar o processo de autoformação para além, através e entre as disciplinas, as culturas ou as pessoas implicadas no processo.

⁷¹ O termo “multirreferencialidade” (Ardoino, 2005; Barbier, 1997; Cifali, 1991) procura traduzir uma articulação entre uma “escuta sensível” (aliando as dimensões cognitiva, axiológica e afectiva) e uma “inteligência situacional” (mobilizando saberes teóricos, saberes experienciais e saberes de alteridade); entre a dimensão singular (situação concreta) e a dimensão global (a pessoa na sua globalidade existencial).

reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade que são convocadas, quer ao nível da própria realidade em si, quer ao nível da sua representação, quer, ainda, ao nível da própria intervenção. Os fenómenos ou os acontecimentos estão, quase sempre, inscritos nessa **pluralidade**. Compreendê-los e interpretá-los implica reconhecer esses vários níveis de análise.

A “clínica transdisciplinar” (Karsz, 2004) procura traduzir uma escuta que se concretiza em duas modalidades: uma, realçando a singularidade das situações; outra, visando desconstruir as configurações ideológicas e os investimentos subjectivos, mobilizados nas situações em análise.

Nesta perspectiva, Saul Karsz (2004) define a “clínica transdisciplinar” como um tipo de intervenção social que assenta em três registos: (a) o teórico, (b) o ideológico e (c) o inconsciente.

O **registo teórico** coloca a questão do saber, das competências conceptuais ou metodológicas. Reporta-se à exigência teórica e conceptual, produzindo um conhecimento o mais objectivo possível das situações analisadas. Em qualquer profissão, mesmo no sector do social, este registo constitui a ferramenta mais visível de todo o dispositivo de intervenção (dimensão técnica).

O **registo ideológico** introduz-nos no campo dos valores, das representações, dos ideais ou das crenças. Alude à impossibilidade de manter uma postura de neutralidade, uma vez que as situações são atravessadas por determinadas configurações ideológicas. A **parcialidade** das disciplinas, das abordagens ou das leituras da realidade constituem uma invariante no campo das ciências sociais e humanas (dimensão normativa).

O **registo do inconsciente** inscreve-nos na dimensão afectiva, nos investimentos subjectivos conscientes ou inconscientes. A subjectividade dos actores constitui uma condição *sine qua non* no campo da actividade profissional relacionada com a educação ou a intervenção social. Por detrás de cada acção, gesto ou atitude profissional há, quase sempre, uma postura de implicação ou envolvimento afectivos que, por vezes, enviesam a tentativa de exigência de objectividade. Explicitar esta dimensão do inconsciente torna-se num imperativo no exercício de uma determinada actividade profissional (dimensão afectiva).

Estes três registos estabelecem-se e interagem de forma dialéctica, retroalimentando-se, permanentemente, no quadro de qualquer tipo de intervenção social. **Desconstruir** o que há de ideológico e explicitar o que se aloja no inconsciente constituem a primeira tarefa de uma “clínica transdisciplinar”. É neste sentido que Saul Karsz (2004) define esta abordagem clínica, realçando a lógica parcial, provisória e plural de qualquer tipo de intervenção profissional. Ou seja, do que se trata é, por um lado, de **delimitar** o papel de cada área disciplinar, perspectivando-a numa **dinâmica de abertura** face a outras abordagens disciplinares e admitindo a relatividade de cada enfoque mobilizado. Por outro lado, trata-se de reter como fundamental do exercício de qualquer actividade profissional (particularmente no campo da intervenção social) o papel que exercem dimensões como a ideologia (valores) e o inconsciente (afectividade).

Saül Karsz (2004) considera que, perante a análise de uma determinada situação ou experiência, o investigador (ou formador/educador) necessita de convocar vários olhares disciplinares: psicologia, sociologia, história, antropologia... E, dentro destas grandes áreas disciplinares, por sua vez, depara-se

com uma multiplicidade de sensibilidades. Por exemplo, na Psicologia, fala-se em Psicologia Científica (Experimental), Psicologia Clínica (Psicanálise e Psicossocial), Psicologia Narrativa (Cultural), etc..

Assim, quando procuramos estudar ou analisar uma determinada situação (social e educativa) estamos, quase sempre, confrontados perante vários níveis de análise, de interpretação ou de representação daquela. Karsz (2004: 136), ao propor este modelo baseado na Clínica Transdisciplinar, tem como propósito desconstruir as configurações ideológicas mobilizadas. Isto é, antes de intervir o profissional (neste caso, refere-se ao trabalhador social) deve desconstruir as ideologias (normas, valores, ideais, modelos, preconceitos ou categorizações) que configuram as situações, as experiências ou as problemáticas de que os indivíduos são portadores. Assumir uma postura de distanciamento face a estas, pretende ser o primeiro passo de uma possível Intervenção Social.

Qualquer abordagem disciplinar (sociológica, psicológica ou outra), por si só, adopta uma visão monolítica da realidade analisada. Por essa razão, muitos dos estudos ou investigações enfermam quer de um sociologismo quer de um psicologismo (ou outro tipo de ismos). No campo de intervenção ou nas práticas profissionais, o **olhar** exige-se que seja plural, já que a realidade se considera heterogénea e complexa (complexa no sentido de uma teia de ligações). O ponto de vista analítico é, por excelência, **reductor** e **parcial**. Querer perspectivá-lo como absoluto ou acabado (fechado), transforma-se numa **visão totalizadora** e, por isso, ideológica.

Deste modo, Saül Karsz (2004: 138) distingue na “intervenção clínica” três tipos de registo: (a) o registo teórico, que coloca a questão do saber (dimensão

cognitiva); (b) o registo ideológico, que se reporta à implicação pessoal do actor-sujeito (dimensão axiológica); e (c) o registo subjectivo, que traduz os investimentos conscientes e as configurações inconscientes do sujeito (dimensão afectiva).

Em relação ao primeiro registo, a intervenção procura objectivar (desconstruir) as situações que são objecto de análise (ou intervenção). Neste caso, convocam-se as várias leituras disciplinares (psicologia, sociologia, ou outras), de modo a compreender e interpretar, de forma objectiva (distanciada), aquelas. Este trabalho é extremamente complexo, pois, exige uma capacidade de mobilização de vários saberes e competências.

Contudo, é, precisamente neste acto de mobilização, que se coloca a questão da implicação impessoal e, por isso mesmo, da ideologia. Seja qual for a actividade que o actor profissional desenvolva, ele tende a eleger determinados interesses (pessoais ou corporativistas) ou representações (valores, normas ou ideais) que, de certa forma, poderão determinar a sua acção.

A ideia de que o profissional se mantém **neutro** face a esta implicação, parece ser uma questão ultrapassada. Ou seja, querer defender uma postura de neutralidade no exercício deste tipo de profissões inscritas na “intervenção social” (Karsz, 2004), parece ser uma tarefa, se não de todo, quase impossível.

Mas esta implicação remete também para o próprio mundo do afectivo (consciente ou inconsciente). Para além dos valores (representações), o actor profissional depara-se continuamente com a questão dos afectos, das emoções ou das pulsações. Estas, quando não explicitadas e geridas de forma adequada, tornam-se, muitas vezes, num grande obstáculo para este tipo de profissionais (do

social). Todavia, é precisamente esta sensibilidade ou este tacto que constitui o cerne da intervenção destes profissionais, como nos referem Ion e Ravon (2005: 83): “Estes profissionais do social têm como, principal, recurso as suas disposições não profissionais (família, comunidade, emoções). É precisamente a capacidade de converter estes elementos afectivos em dados profissionais que atesta a competência dos trabalhadores sociais”.

Subjectividade *versus* objectividade ou implicação *versus* distanciação, tais são as equações que cada profissional deve combinar na sua Intervenção Social. A especificidade destes profissionais reside, fundamentalmente, nesta capacidade de combinação de uma relação difícil: **objectivar** tanto quanto possível a sua intervenção, mantendo uma postura de **implicação**, de **tacto** ou de sensibilidade (reconhecimento ético) (Van Manen, 1998).

4.3.3 – A relação de acompanhamento

A “relação de acompanhamento” (Clénet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004) revela-se como a ferramenta privilegiada dos profissionais que trabalham directamente **sobre** os outros (Dubet, 2002).

Seja em contexto de educação, enquanto actividade profissional, seja em contexto de formação, enquanto actividade autoformativa, a “figura do acompanhamento” expressa uma certa forma de conceber o papel pedagógico quer da educação quer da formação (Carré e Caspar, 1999): o sujeito-aprendente está no centro do dispositivo.

Sendo assim, falar de acompanhamento pedagógico é pressupor que a actividade transformadora das situações de educação-formação pertence ao

sujeito-aprendente e não ao Educador ou Formador (Pineau, 1998). Este último, revestido de uma sensibilidade ou de um tacto, procura mobilizar condições favoráveis à co-construção do sentido da actividade produzida no quadro de dinâmicas autoformativas (Le Bouëdec, 2001).

O “tacto pedagógico” (Van Manen, 1998) constitui-se como uma modalidade específica da figura do acompanhamento. Van Manen (1998) define o “tacto pedagógico” como a capacidade de mobilizar uma inteligência situacional, aliada a uma intuição moral prática ou uma sensibilidade ética. Face aos desafios das situações concretas e singulares (e por isso imprevisíveis) o Educador (ou Formador) é chamado a construir uma resposta no contexto da sua acção. É este contexto que determina, em grande parte, o sucesso da sua acção educativa (ou formativa). Mas o “tacto pedagógico”, não sendo objecto de transmissão (ensino), introduz-nos num dilema formativo: como investir nas suas disposições pessoais no contexto da formação formal (institucional) se, na maioria das vezes, aquelas não são reconhecidas nem valorizadas por muitos dos formadores (ou instituições)? Mas, ainda que sejam reconhecidas, como geri-las de forma ajustada no contexto dos dispositivos de formação? É neste contexto que importa referir o papel do “posicionamento ético” (Karsz, 2004).

4.3.4 – Questionamento ético

Ética, moral ou deontologia representam termos que, embora, por vezes, se utilizem como sinónimos, traduzem dimensões distintas, quando articulados no contexto normativo.

Ética, no quadro da nossa interpretação, procura traduzir um questionamento ou uma postura reflexiva face a um determinado referencial normativo. Neste caso, trata-se, sobretudo, de enfatizar o papel da reflexividade gerado em torno da elaboração da norma e não tanto de aplicar normas no quadro dos comportamentos concretos dos indivíduos (moral) (Ricoeur, 1990; Simon, 1993).

A ética está relacionada com a decisão que cada sujeito toma face a um determinado referencial normativo; a moral está associada ao conteúdo da decisão assumida por aquele. Assim, a primeira refere-se, sobretudo, a uma postura reflexiva; enquanto que a segunda se traduz por uma “atitude comportamental” (Simon, 1993).

É, portanto, uma experiência de “responsabilidade” (Meirieu, 2001; Molina, 2003; Paturet, 1995), que se traduz por uma resposta mobilizada no contexto de uma implicação pessoal, de um consentimento subjectivo, de uma autorização pessoal (ética) (Canastra, 2005).

Moral, num sentido genérico do termo, reporta-se a um tipo de acção interiorizada (por vezes de forma tácita) no quadro de uma determinada norma ou referencial normativo (Puig Rovira, 2000). É, neste sentido, uma espécie de “*habitus*” (Bourdieu, 1979) incorporado através dos processos de socialização, numa determinada cultura, tradição ou comunidade de valores (Puig Rovira, 2000; Ricoeur, 1990; Simon, 1993).

A relação que se pode estabelecer entre os conceitos de ética e de moral, neste sentido, constitui-se no quadro de uma postura reflexiva que cada actor social deve mobilizar, tendo por base determinados referenciais que estão na base dos comportamentos (ou condutas), cabendo a cada um decidir o tipo de

comportamento que deve assumir, numa determinada situação (Meirieu, 2001). Por isso, se fala em “posicionamento” e não em “conteúdo” ou num “modelo” (Karsz, 2004).

Aplicado ao contexto dos profissionais inscritos na Intervenção Social, a postura ética procura traduzir um questionamento em torno da tomada de posição (do profissional) face à pluralidade de valores, normas, ideais, referenciais, etc.. Neste sentido, a postura requerida por um determinado profissional não é tanto a de manter uma postura neutra, mas uma “implicação distanciada” (Autès, 1999). Isto é, o profissional deve procurar escutar e sentir o sofrimento do sujeito-actor social, mas, em momento algum, se deve substituir à decisão do mesmo. Portanto, trata-se de reconhecimento da **capacidade de decisão e de acção** do sujeito, no quadro da “relação de acompanhamento” (Clénet, 2006; Paul, 2006). A dimensão ética, no contexto do exercício da profissionalidade dos Trabalhadores Sociais (ou ES), tem como papel clarificar e explicitar o que há de ideológico numa determinada decisão (Karsz, 2004). Trata-se, por conseguinte, de efectuar um **questionamento** em torno das configurações ideológicas mobilizadas nas situações ou nas problemáticas de que cada sujeito é portador. Esta postura reflexiva (ou atitude dialógica) visa criar condições favoráveis à assunção de uma “decisão instruída” (Karsz, 2004).

Deontologia, no quadro de uma actividade profissional, procura traduzir um conjunto de regras partilhadas (normas) por um grupo profissional (Altarejos *et al.*, 1998). Neste caso, para além da prescrição normativa exigida no quadro de uma determinada Ordem (classe) Profissional (Códigos), reporta-se ao posicionamento que o actor profissional mobiliza no contexto dos dilemas éticos

ou morais com que se depara no seio da actividade exercida. Deontologia profissional traduz, deste modo, uma postura de questionamento ético, mas enquadrado num determinado referencial, mais ou menos formalizado (Karsz, 2004).

Do ponto de vista profissional (no campo da actividade educativa), a questão ética introduz-nos na problemática da pluralidade de valores (referenciais ético-morais) e no modo como lidar com a mesma (Autès, 1999). A postura ética, neste caso, expressa o **reconhecimento** desta pluralidade ou diversidade normativa, sem, no entanto, cair no “relativismo ético” (Molina, 2003). Daí a importância dos códigos deontológicos como instrumento de autorregulação do exercício profissional. Enquanto a Ética, neste caso concreto, expressa uma postura reflexiva; a Deontologia reporta-se à exigência de cumprir determinadas normas (regras) associadas ao exercício profissional de uma profissão (Altarejos, *et al.*, 1998). A relação entre a dimensão ética e a sua respectiva configuração deontológica constitui um dos traços específicos do perfil profissional dos “trabalhadores sociais” (Autès, 1999).

Concluindo, o sentido que a maioria dos autores citados parece dar ao perfil formativo-profissional desejável para o exercício de uma actividade no contexto da intervenção social ou, mais concretamente, no campo da ES, está associado a um conjunto de traços específicos que configuram o mesmo. Da revisão efectuada, destacamos os seguintes: (a) o papel das **disposições pessoais** (socialização familiar, biografia educativa, experiência social e projecto de vida) nos processos de profissionalização; (b) o papel da **escuta clínica** (transdisciplinar), enquanto ferramenta conceptual e metodológica de intervenção social; (c) o papel da

relação de acompanhamento (tacto pedagógico) na mobilização dos dispositivos quer de formação quer de intervenção; (d) o papel do **questionamento ético** (responsabilidade), como condição estruturante do próprio exercício da actividade formativa ou profissional.

Partindo das implicações evidenciadas em torno dos processos de construção do perfil formativo-profissional, qual poderá ser o papel da Formação Inicial? Se as disposições pessoais são o resultado de sucessivas experiências socializadoras que se actualizam permanentemente nos vários contextos de vida do sujeito-aprendente, como trabalhá-las no quadro de uma formação inicial? Se a escuta clínica constitui a principal ferramenta conceptual e metodológica deste tipo de profissionais, como organizar e gerir os dispositivos de formação de modo a permitirem uma abordagem transdisciplinar dos saberes disciplinares? Se a postura de acompanhamento ou o tacto pedagógico e a ética da responsabilidade constituem os traços específicos do perfil formativo-profissional, e, se os mesmos são, sobretudo, o resultado da experiência social do sujeito-aprendente, como validá-los nos dispositivos de formação?

Estas são algumas questões que estarão na base do próximo capítulo, dedicado à Formação, aos seus Modelos e Dispositivos.

CAP. 5 – FORMAÇÃO, MODELOS E DISPOSITIVOS

Antes de apresentarmos os Modelos de formação dos ES ou os Dispositivos de intervenção (acompanhamento), importa convocar alguns elementos reflexivos em torno do paradigma de formação (inicial) adoptado neste estudo. Estamos a referir-nos à “abordagem ternária” da formação, preconizada por Gaston Pineau (1998, 1999, 2000) e seus seguidores⁷². Deste modo, começaremos, numa primeira secção, por apresentar os principais elementos epistemológicos e metodológicos que constituem a teoria da Abordagem Ternária da formação. Posteriormente, numa segunda secção, apresentamos a “figura de acompanhamento” (Clenet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Paul, 2006) como a nova ferramenta dos dispositivos de formação. Finalmente, numa terceira secção, partindo dos elementos reflexivos produzidos em torno dos vários modelos existentes, procuraremos construir as bases de um modelo de formação para os ES.

5.1 – A abordagem ternária da formação

O debate em torno da “abordagem ternária” da formação (Carré e Caspar, 1999; Pineau, 2000; Galvani, 1997, 2002) inscreve-se numa dicotomia clássica: saberes teóricos *versus* saberes de acção. Os primeiros, traduzidos ou importados de diversos campos disciplinares, constituem a base de legitimação da maioria dos

⁷² A abordagem ternária da formação é inspirada nos trabalhos de Gaston Pineau e seus seguidores. Para além da extensa bibliografia que existe em torno deste movimento, mencionamos algumas das obras mais emblemáticas de alguns dos autores que têm trabalhado nesta área: Albero (2000); Carré *et al.* (2002); Carré e Caspar (1999); Galvani (1997, 2002, 2006); Pineau (1989, 2000, 2002, 2006).

cursos que assentam numa lógica de Qualificação (por exemplo, as figuras profissionais associadas ao Trabalho Social) (Ion e Ravon, 2005). Os segundos, produzidos e formalizados a partir da singularidade da experiência, dão hoje origem a uma multiplicidade de novas figuras profissionais no campo da Intervenção Social (Carballeda, 2002; Chopart, 2000, 2003).

O estado da questão, para além de se saber se estamos perante uma deslocação da lógica de Qualificação para uma lógica de Competências, circunscreve-se no quadro da relação entre a teoria e prática (Chauvière, 2005). Ou seja, estando perante Profissões Sociais que não detêm um quadro teórico próprio, como articular determinados saberes disciplinares com a socialização prática dos profissionais que trabalham nas dinâmicas laborais? Como conceber um modelo que procure integrar e resolver esta dicotomia clássica? Como inscrever a (auto)formação no trabalho?

O modelo da “abordagem ternária” da formação parece dar uma resposta a esta velha dicotomia, equacionado a formação numa perspectiva **ternária**: “heteroformação”, “ecoformação” e “autoformação” (Carré *et al.*, 2002).

A abordagem ternária da formação procura gerar uma dinâmica autoformativa em torno de três lógicas: a pessoal, a social e a didáctica (Fabre, 1994). Esta dinâmica triangular constitui-se a partir de três níveis ou condições necessários para construir os processos de aprendizagem: (a) psicossocial (nível micro); (b) técnico-pedagógico (nível meso); (c) sócio-económico (nível macro).

Em relação ao primeiro nível ou condição, realça-se o papel do sujeito com as representações, afectos, desejos, motivação. Nesta linterpretação do papel da formação, o que determina o processo das aprendizagens é a “visão

individualizadora ou psicologizante” do sujeito. Quando se ignoram os outros dois níveis ou condições da aprendizagem, estamos perante uma perspectiva denominada por “psicologismo” (Carré e Caspar, 1999).

Quanto ao segundo nível ou condição, evidencia-se o papel das mediações, designadamente através da pedagogia, tecnologia e a didáctica. Nesta leitura da formação, a dinâmica determinante dos processos de aprendizagem está associada a uma “visão pedagogizante”⁷³ dos dispositivos de acompanhamento. Quando se ignoram os outros dois níveis ou condições da aprendizagem, entramos no “pedagogismo” (Carré e Caspar, 1999).

No que diz respeito ao terceiro nível ou condição, salienta-se o papel do contexto (situações, interacções, estruturas). Nesta leitura da formação, as determinantes dos processos de aprendizagem reportam-se à “visão socializadora” das condições sócio-organizacionais e económicas. Quando se ignoram os outros dois níveis, caímos no “sociologismo” (Carré e Caspar, 1999: 9).

Psicologismo, pedagogismo ou sociologismo são três formas de compreender os processos de aprendizagem numa lógica redutora. Conjugar as “condições psicológicas e sociais, biográficas e situacionais dos fenómenos da formação” (Carré e Caspar, 1999: 10), tal é o propósito da abordagem ternária da formação.

A formação é um processo complexo pilotado por três pólos: **si próprio** (autoformação), **os outros** (heteroformação) e **as coisas** (ecoformação) (Galvani, 2002). O processo de formação pilotado pelo pólo **hetero** inclui a educação, as influências sociais herdadas da família e do meio sociocultural (experiência social). Quanto ao pólo **eco**, é composto pelas influências físicas, climáticas e peas

⁷³ Tradução literal da obra coordenada por Carré e Caspar (1999).

interacções físico-corporais a partir das quais o sujeito se enforma. Finalmente, a formação pilotada pelo pólo **auto** visa a tomada de consciência e a retroacção reflexiva sobre as influências heteroformativas e ecoformativas (para um aprofundamento *vide* Galvani, 2002: 320-321).

Esta dinâmica ternária é traduzida por Gaston Pineau (2000) por “três movimentos” e “dois tempos”. Três movimentos: “personalização”, “socialização” e “ecologização”. Dois tempos: “formação formal” (registo diurno) e “formação experiencial” (registo nocturno).

Os três movimentos traduzem uma dinâmica de aprendizagem que se operacionaliza numa dialéctica entre o sujeito, os outros e as coisas. Aprender, é aprender numa relação consigo, com os outros e com o seu ambiente. Esta interacção constitui o cerne desta nova epistemologia.

Mas este movimento ternário acontece numa temporalidade alternada: tempo formal e tempo experiencial. Aprender é aprender em contexto formal (institucional), mas, também, é aprender em contexto informal (experiencial).

A autoformação, seguindo a perspectiva de Pineau (2000), traduz, deste modo, uma nova concepção da aprendizagem: aprendemos a partir de uma **dialéctica** (eu, os outros e as coisas), de uma **dinâmica** temporal (formal e experiencial) e, conseqüentemente, numa lógica de formação ao longo da vida.

Se, durante muito tempo, formação era sinónimo de heteroformação, isto é, o papel era, sobretudo, atribuído à educação (formal); com este movimento ternário, a formação perspectiva-se como autoformação, entendida como o poder que cada um dispõe para “se formar” ou “autodirigir” nos vários contextos de vida (Carré *et al.*, 2002). Assim, a formação é o resultado da articulação entre diferentes fontes de

formação (Clénet, 2006): (a) **uma dimensão experiencial**, prática e social, articulando o pólo **eco** e o **auto**, em situação de (iniciação à) prática profissional; (b) **uma dimensão didáctica**, articulando o pólo **hetero** e o **auto**, em situação de alternância entre (iniciação à) prática profissional e formação formal; (c) **uma dimensão existencial**, que engloba e dá sentido às outras duas.

A autoformação é um processo mediante o qual cada sujeito-aprendente reflecte sobre a sua própria experiência, recorrendo a vários momentos ou tempos de formação (uns formais, outros experienciais), explorando e explicitando os seus próprios saberes de acção e produzindo, a partir destes últimos, saberes teóricos (Clénet, 2006).

Neste contexto, a formação inicial deixa de ser concebida como uma etapa de preparação para o exercício de uma determinada profissão e o papel da formação teórica deixa de ser encarado como algo que deve ser aplicado (ou executado), para passar a ser um espaço-tempo aberto e flexível de compreensão (fenomenologia) e de análise da actividade inscrita nos processos de socialização (pré)profissional (Pastré, 1999).

O sentido que veicula o conceito de autoformação introduz-nos numa outra lógica dos processos de formação (Tremblay, 2003): da “aplicação” ou “execução” de saberes teóricos passa-se para a “produção” e “conceptualização” da experiência singular que se joga no seio das dinâmicas laborais. É esta relação com a actividade concreta e situacional e a experiência que se produz no contexto desta última que constitui o momento da aprendizagem.

O “paradigma da autoformação” (Tremblay, 2003) evidencia o papel da actividade e da experiência como o lugar privilegiado da produção de

competências profissionais. Atribui-se importância a quem pilota esta **acção transformativa**, ou seja, ao “sujeito social aprendente” (Dumazedier, 2002). É este quem toma consciência das pessoas, coisas ou espaços que o formaram ou formam (sobretudo, numa determinada fase da sua vida). É este sujeito-aprendente que se apropria do poder de **se** formar a si próprio a partir de uma “retroacção reflexiva” exercida no quadro das suas “interacções sociais” e do seu “ambiente físico e simbólico” (Galvani, 2002).

A retroacção reflexiva e a pilotagem desta pelo sujeito-aprendente imbricam-se de tal forma que se constituem num só movimento (dialéctico). Para Pascal Galvani (2002), a reflexividade e a interacção são os dois princípios basilares deste novo paradigma de aprendizagem. Aprendemos, **reflectindo** sobre o que nos forma, mas, ao mesmo tempo, aprendemos, **retroagindo** sobre o que nos formou, e assim sucessivamente, ao longo da vida.

Entendida nesta concepção, a Formação Inicial assume-se como um “espaço-tempo subjectivo” (Pineau, 2000) favorável à criação de condições de uma prática reflexiva (de interlocução) e de apropriação, pelo sujeito social aprendente, do seu poder de **se** formar a si próprio.

Nesta perspectiva, a formação tende a ser considerada como um dispositivo de acompanhamento do próprio processo de autoformação do aprendente, a partir de uma dialéctica: (a) uma tomada de consciência do papel formativo que os outros e as coisas exercem sobre o si próprio; e (b) uma apropriação do poder de formação sobre si próprio e aplicado a si próprio, tendo como base da sua acção uma retroacção sobre estas influências (Clénet, 2006).

Considerar que a formação deve ser entendida como autoformação é deslocar a acção transformativa dos Educadores para os Sujeitos-aprendentes. Aos primeiros, cabe-lhes acompanhar; aos segundos, compete-lhes agir. A equação formativa passa a ser esta: (a) o papel dos formadores, através de dispositivos de acompanhamento, visa criar e favorecer condições para ajudar o sujeito-aprendente a mobilizar os seus próprios recursos, de modo a apropriar-se do seu poder de se formar; (b) o papel dos formandos, através de uma prática reflexiva, visa pilotar a sua própria acção transformativa (autotransformação) (Clénet, 2006).

Neste contexto, o vocabulário tende a privilegiar a linguagem das Competências, em detrimento da lógica da Qualificação. Enquanto que esta se centrava fundamentalmente na Certificação de um saber-fazer, aquelas tendem a centrar-se na capacidade de investimento subjectivo, a partir da análise e reflexão da actividade desenvolvida nas dinâmicas laborais. A lógica qualificativa realça o papel da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, a lógica competencial evidencia o questionamento que cada um faz sobre a sua experiência, sobre o seu saber agir em situação. A lógica de Qualificação equaciona-se com base na dialéctica entre conhecimentos *versus* aplicação; a lógica das Competências equaciona-se a partir da mobilização de recursos *versus* contextos (Leclerq, 1999).

Estamos, assim, perante a emergência de um novo modelo de formação centrado sobre o **investimento subjectivo** do sujeito-aprendente. A lógica explicativa tende a dar lugar a uma lógica construtivista e dialógica. Se, no primeiro caso, “formar, é explicar alguma coisa a alguém” (pedagogismo) (Leclerq, 1999: 425); no segundo caso, “formar, é colocar alguém em situação de se explicar

a si próprio” numa dinâmica de interacção com outros (sócio-construtivismo) (Leclerq, 1999: 426).

Formar, numa lógica de competências, é ajudar o sujeito-aprendente a mobilizar-se para o processo autoformativo. Isto implica, em termos práticos, revalorizar a “relação do acompanhamento” (personalizado ou individualizado) como “dispositivo de formação” (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004).

Este novo paradigma de formação assenta em dois pilares: (a) a autoformação e (b) o acompanhamento. O primeiro coloca-nos perante uma inflexão: a acção transformativa desloca-se do “programa institucional” (Dubet, 2002) para o “sujeito social aprendente” (Dumazedier, 2002), que se institui como “agente de si próprio” (Carré *et al.*, 2002); o segundo reabilita uma antiga prática pedagógica: a “figura de acompanhamento”⁷⁴ (Le Bouëdec, 2001, Paul, 2004).

Em termos de implicações retiradas desta abordagem ternária da formação, destacamos as seguintes (Albero, 2000; Bézille e Courtois, 2006; Boutinet, 1999; Carré e Caspar, 1999; Pineau, 2000; Tremblay, 2003): (a) a formação deixa de ser considerada uma acção externa, vindo de fora ou de cima para baixo (instituições) para se recentrar no sujeito, de dentro para fora (sujeito-actor); (b) a formação deixa de ser considerada exclusivamente como educação formal e escolar para se tornar em autoformação (existencial, social ou educativa); (c) a formação deixa de ser percebida como um fenómeno de transmissão para enfatizar o papel dos dispositivos de acompanhamento a partir dos quais o sujeito social aprendente se forma; (d) a formação deixa de estar confinada a uma fase (socialização primária

⁷⁴ De seguida, iremos desenvolver este conceito.

ou secundária) para se transformar numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (socialização experiencial).

5.2 - A figura de acompanhamento

A figura de acompanhamento não é, propriamente, uma novidade. Aliás, segundo Guy Le Bouëdec (2001), ela, ao longo da história, foi assumindo várias modalidades: como “companheiro” (que partilha o pão⁷⁵), como “director” (espiritual) ou, mais recentemente, como “conselheiro” (jurídico), como “guia” (empresarial), como “facilitador” (formação), como “tutor” (educação), como “mediador” (social), etc..

O acompanhamento, para além dos efeitos de moda, constitui-se como uma modalidade pedagógica, cada vez mais, utilizada nos mais diversos sectores profissionais. No caso concreto, evocamos esta figura como a nova ferramenta com que trabalham os Formadores ou os Educadores.

Alguns autores (entre outros, Carré e Caspar, 1999; Fabre, 1994; Le Bouëdec, 2001; Nègre, 1999; Paul, 2004; Pineau, 1998) consideram que a difusão de práticas de acompanhamento traduzem uma mudança de paradigma de formação: de um “paradigma transmissivo” (explicativo) para um “paradigma de autonomia” (construtivo e dialéctico). O conceito de autoformação, como vimos, tenta expressar esta transição paradigmática, colocando o sujeito social aprendente no cerne do acto educativo. Esta ideia-chave introduz-nos perante uma profunda alteração em relação aos vários papéis que desempenham os diversos actores implicados. Assim, com o conceito de autoformação, contrariamente ao que alguns

⁷⁵ Relembre-se o clássico episódio bíblico dos “Discípulos de Emaús”.

veiculam, a ideia não é eliminar o papel dos formadores, mas, pelo contrário, situá-los na vertente que mais importa valorizar: a “relação de acompanhamento” (Paul, 2004). Os Formadores (ou Educadores) deixam de exercer uma acção **sobre** o outro, para se recentrarem numa acção que se joga numa relação **com** o outro. Por outras palavras, o seu papel focaliza-se, não numa “pedagogia do modelo”, mas numa “pedagogia das condições” (Meirieu, 2001). **Acompanhar o sujeito-aprendente**, esta é a nova filosofia educativa. Mas em que é que consiste esta actividade de acompanhamento?

A “figura de acompanhamento”, para Guy Le Bouëdec (2001), procura reabilitar, não o papel de uma determinada metodologia, mas uma “postura” (literalmente, uma posição do corpo) existencial atravessada por um “questionamento ético”. Acompanhar, para este autor, não é uma função ou um instrumento, mas uma “atitude de escuta” que procura ajudar o outro a partir de um “clima de aceitação incondicional” (Rogers, 1978). A “postura de acompanhamento” revela uma compreensão de fundo: **acompanhar a pessoa na globalidade da sua existência** (Le Bouëdec, 2001). Por este motivo, o autor mostra-se um crítico em relação à utilização deste tipo de prática numa perspectiva “funcionalista” ou numa “lógica instrumental”. Acompanhar implica sempre uma decisão ética.

Numa primeira aproximação a este conceito, torna-se evidente a necessidade de proceder a uma clarificação conceptual, de modo a evitar algumas das ambiguidades que lhe estão associadas.

O conceito de “acompanhamento” (Lhotellier, 2001), no contexto da formação, não é sinónimo do que numa acepção anglo-saxónica se designa por *coaching*. Este

visava a mudança de atitude por parte dos seus acompanhantes, tendo em vista uma determinada inserção (sobretudo, do ponto de vista profissional). A figura de acompanhamento, afastando-se desta última aceção, centra-se no **devir** da pessoa, enquanto portadora de vários registos (existenciais, sociais ou profissionais). Assim, mesmo quando se trata de acompanhar a pessoa num momento de transição ou de inserção profissional, o que está em jogo é a **pessoa na sua existência global**. A dinâmica de acompanhamento, para além de incidir na singularidade de uma determinada situação, reporta-se, sempre, a um contexto mais global, que é a própria pessoa no seu todo. As dimensões experiencial, didáctica, social ou profissional, na perspectiva de quem acompanha e de quem é acompanhado, estão sempre inscritas no sentido existencial que lhe confere cada pessoa.

A “postura de acompanhamento” (Lhotellier, 2001) inscreve-se numa dinâmica dialógica com o intuito de co-construir o sentido com alguém. Contudo, como refere Alexandre Lhotellier (2001: 189), “o dialógico não significa estar de acordo, mas respeitar as diferenças e de torná-las criativas. (...) É a capacidade de confrontar linguagens diferentes e até contraditórias, e de as articular para construir um sentido partilhado”.

A “postura de acompanhamento” (Lhotellier, 2001) procura, deste modo, acompanhar a pessoa na co-construção do seu sentido, numa dinâmica de **transições** constantes. Isto é, devido à precarização laboral (quase permanente) e à vulnerabilidade estrutural dos laços sociais, os especialistas do social são chamados, cada vez mais, a exercerem esta “postura de acompanhamento”, tendo que saber gerir as várias implicações resultantes deste trabalho. Acompanhar,

neste contexto, significa ter em linha de conta a situação singular de cada pessoa, mas que nos transporta sempre para outros registos (nomeadamente, o registo existencial). Esta exigência coloca-nos perante um imperativo ético.

A “figura de acompanhamento” (Le Bouëdec, 2001) não só nos introduz numa vertente ética, mas apela a um bom senso, a uma sabedoria de vida, a um tacto pedagógico. Falar em “tacto pedagógico”, no entender de Van Manen (1998), é convocar uma postura que procure articular uma inteligência situacional ou praxeológica com uma sensibilidade ética. Considerando que, acompanhar é defrontar-se com uma singularidade e que cabe a cada um assumir-se como responsável da sua decisão, então quem acompanha deve revelar um **tacto**, isto é, uma presença que acolhe, interpela, sugere, e, sobretudo, procure mobilizar o outro para o seu processo de autoformação, sem nunca o substituir ou falar em nome dele (ou por outras expressões: cuidar de, pôr-se no lugar de, etc.) (Karsz, 2004). O acompanhamento pressupõe sempre promover e reconhecer a autonomia do sujeito-aprendente (entendida, não como uma autossuficiência ou independência, mas como “autoria” das suas das suas escolhas, das suas decisões ou das suas experiências de vida (Canastra, 2005).

Falar de formação, no contexto de uma “postura de acompanhamento” (Lhotellier, 2001: 195), é promover uma “conscientização de todas as dimensões da existência, activá-las e mobilizá-las. Isto implica desenvolver, ao mesmo tempo, o imaginário, o emocional e o conceptual de cada tarefa. É a centração activa, pela ética, que pode dar sentido ao agir. A ética é o poder do sentido personalizado em cada situação da vida”.

Portanto, a “figura de acompanhamento” realça uma dinâmica compósita de vários elementos que interagem de forma idiossincrática (Le Bouëdec, 2001): (a) acolhimento do outro na globalidade da sua existência; (b) trabalho de co-construção do sentido da vida; (c) reconhecimento da capacidade de escolha, decisão e acção do sujeito.

A postura, mais do que uma metodologia, remete-nos para uma forma de relação de acompanhamento que privilegia uma **atitude fundamental**: a “aceitação incondicional do sujeito” (ausência de julgamento moral), a “escuta global da pessoa” (registos existencial, social e profissional), a “mobilização do sujeito para a presença de si próprio” (a apropriação do seu poder de se formar) (Josso, 2002).

5.3 – Um modelo de formação para os Educadores Sociais

A Formação Inicial dos ES, segundo Juan Sáez (2003), constitui uma das variáveis que estruturam os **processos de profissionalização**, para além de outras: a história, as políticas sociais e culturais, o mercado de trabalho e a situação laboral no emprego⁷⁶.

A Formação (no quadro da Educação Social), no contexto da convergência do ensino superior na (Europa), tende a ser perspectivada como um espaço de construção reflexiva em torno dos processos de profissionalização de uma determinada Profissão. Para além da sua função qualificadora (através de um certificado ou um diploma), cada vez mais se preconiza um Modelo Formativo assente num determinado perfil profissional. No caso dos ES, a formação visa o

⁷⁶ Para um aprofundamento destas últimas variáveis ver a obra de Juan Sáez (2003: 95-174).

desenvolvimento de uma “competência educativa qualificada” e “profissionalizada” (Sáez, 2003).

Deste modo, a formação tende a deslocar-se da sua função de certificação de saberes científicos ou técnicos para uma outra função: a “construção de competências profissionais” (Carré e Caspar, 1999). Contudo, pondo de parte a ideia de que a formação deve estar inscrita numa lógica regida, exclusivamente, pelo Mercado de Trabalho⁷⁷, o papel dos “dispositivos de formação” (inicial) (Carré e Caspar, 1999) assume-se, cada vez mais, como uma plataforma de mobilização de competências reflexivas, críticas ou hermenêuticas.

A formação, neste quadro interpretativo, mais do que “aprender um ofício” ou “preparar-se para exercer uma profissão”, visa promover uma relação personalizada entre os “saberes constituídos” e os “saberes de acção” (Barbier, 1996). No caso específico da ES, os Dispositivos de Formação correspondem à criação de condições favoráveis para reflectir em torno das relações entre a teoria⁷⁸, a cultura⁷⁹ e a prática⁸⁰. Entre os recursos conceptuais (teoria crítica), as potencialidades educativas da cultura (no sentido amplo e plural) e a actividade produzida no contexto desta relação (Núñez, 2002). Para Violeta Núñez (2002:

⁷⁷ Ainda que este seja um indicador importante, como nos refere Juan Sáez (2003).

⁷⁸ O termo Teoria, neste contexto, procura traduzir uma forma de organizar e conceptualizar a actividade reflexiva produzida em torno de uma determinada prática social (ou educativa) (Flik, 2005).

⁷⁹ A noção de Cultura traduz uma semântica plural e uma polissemia de significações (Geertz, 1987). Para Antonio Ariño (1997) a “cultura” é uma forma de constituição simbólica da sociedade. Para este autor (Ariño, 1997: 9), “é precisamente porque queremos enfatizar que não é possível pensar a estrutura à margem da cultura, o material à margem do ideal; que não é possível explicar o comportamento humano sem ter em conta que os actores sociais, além de posições em redes e estruturas, além de indivíduos racionais e maximizadores, são agentes produtores de significado, usuários de símbolos, narradores de histórias com as que produzem sentido e identidade”. Cultura, neste contexto, procura traduzir esta constituição simbólica, a partir da qual cada indivíduo se produz como sujeito da sua vida pessoal, social ou profissional.

⁸⁰ Entendida como a actividade produzida no contexto desta relação (teoria-cultura).

47): “Isto leva-nos a pensar a formação inicial a partir de uma perspectiva diferente, já que não se trata de aprender conhecimentos para reconhecer-resolver certos problemas, mas de desenvolver certas capacidades, consideradas essenciais, que permitam orientar e mobilizar os próprios profissionais nos contextos complexos e situações imprevisíveis”.

Assim, estes recursos conceptuais e metodológicos têm como finalidade reflectir as práticas de educação social, a partir dos contextos situacionais, evitando a etiquetagem ou categorização do público-alvo⁸¹. De facto, o propósito desta acção educativa é, a partir das potencialidades educativas (preventivas) da cultura, criar condições para que os sujeitos articulem a “individualidade subjectiva no marco referencial cultural e social que estabelece certas pautas de pertença, permanência, circulação e promoção” (Molina, 2003: 70).

Formar profissionais para trabalhar com a cultura, do ponto de vista educativo, implica apostar, mais do que na preparação de um especialista profissional, numa sólida cultura geral e na mobilização de recursos conceptuais e metodológicos que permitam aprender a aprender ao longo da vida. Como referem Orte e March (2005: 90): “Trata-se de – a partir de um enfoque formativo – construir um educador social que seja capaz de desenhar as suas próprias estratégias numa lógica situacional. Isto é, trata-se de construir um educador social que seja capaz de elaborar o seu próprio modelo de acção; trata-se de construir um educador social

⁸¹ José Molina (2003: 72-75) considera que se deve evitar o “intervencionismo” baseado quer no sociologismo, quer no psicologismo. Tanto um como outro tendem a reduzir o sujeito a um diagnóstico que assentam em determinismos sócio-económicos ou psico-individuais. A pedagogia-educação social não visa uma “intervenção” (vocabulário próprio dos sectores médico, terapêutico, militar ou administrativo), mas uma acção transformadora das realidades individuais e sociais, a partir das potencialidades educativas da cultura.

que saiba avaliar a sua própria praxis; trata-se de construir um educador social que seja capaz de sonhar e de desenhar o seu próprio futuro profissional”.

A formação (inicial) dos ES visa uma formação metodológica e uma “autoaprendizagem permanente” (Orte e March, 2005). Estamos, deste modo, perante a necessidade de passar de um modelo de formação centrado na “instrução” para um modelo de formação centrado na “autonomia” (Albero, 2000).

Por conseguinte, como nos refere Violeta Núñez (2002: 48), “a formação inicial não deve orientar-se para a **aprendizagem do ofício** (aplicação de soluções conhecidas a problemas conhecidos), mas para a aquisição e uso de ferramentas (teóricas e metodológicas) que possibilitem a definição e a abordagem de problemas (velhos ou inéditos) que contribuam com algo de novo. Cada estudante, mas também cada profissional, tem sempre diante de si o desafio de adequar o saber adquirido às situações concretas e particulares com que se depara”.

O verdadeiro desafio do papel da formação dos futuros ou actuais profissionais de ES reside nesta capacidade para importar e mobilizar os **saberes constituídos** de várias áreas disciplinares (multi-referencialidade), ajustando-os e recontextualizando-os às situações singulares a partir dos quais o ES interage. É nesta dialéctica que se joga entre “saberes constituídos” e “saberes de acção” (Barbier, 1996) que os futuros profissionais de ES fabricam a sua profissionalidade. Esta dialéctica é, para Clénet (2006), o espaço autoformativo privilegiado, uma vez que é nesta relação que se estabelece entre a pessoa (na sua globalidade existencial) e as situações de vida (singularidade) que se operacionaliza a “transformação da experiência”.

Aprender ou formar-se é “transformar a sua perspectiva” (Mezirow, 1991) em relação à sua vida pessoal, social ou profissional. É um “trabalho sobre si próprio”, implicando um investimento subjectivo e a apropriação do poder de cada um se formar com base na sua biografia, na sua experiência e no seu projecto de vida (Clénet, 2006; Carré, 2002). Formar-se é, deste modo, autoformar-se a partir de um movimento ternário: “hetero”, “eco” e “auto” (Pineau, 2000).

A formação (inicial) dos ES constitui-se a partir de diferentes fontes de formação, combinadas mediante uma alternância, por cada sujeito-aprendente: (a) uma dimensão didáctica, (b) uma dimensão experiencial e (c) uma dimensão existencial (Clénet, 2006).

A dimensão didáctica reporta-se à alternância entre a formação formal (escolar, institucional) e a formação experiencial (social, ecológica); a dimensão experiencial remete para a alternância entre a socialização experiencial (cultura profissional) e a formalização experiencial (teorização); a dimensão existencial que se joga na alternância entre a formação formal, experiencial e existencial (Clénet, 2006).

A Formação Inicial deve, segundo Pineau (2000) promover uma matriz de alternâncias possíveis que são organizadas e geridas, de forma pessoal, entre dois tempos (formal e experiencial) e três movimentos (personalização, socialização e ecologização).

Formar-se, neste sentido, é gerir uma multiplicidade de registos (existencial, social e profissional) e combinar (numa dinâmica autoformação permanente) várias alternâncias entre espaços, tempos e dispositivos (Clénet, 2006, Pineau, 2000). A formação tende a implicar uma actividade complexa (e até contraditória)

que se declina de forma pessoal (articulando a dimensão didáctica, experiencial e existencial), numa “sincronização de várias temporalidades formativas” (registo diurno e registo nocturno) e numa combinação entre diversas alternâncias (personalização, socialização e ecologização) (Pineau, 2000).

Esta concepção, também partilhada por Gaspar e Carré (1999), recentra o acto educativo ou formativo em torno do próprio sujeito-aprendente; é ele que age e retroage (pilota) sobre os seus próprios processos de formação (autoformação), cabendo às escolas de formação ou instituições a missão de o “acompanhar” (Gaspar e Carré, 1999).

A formação é, por conseguinte, um espaço de mobilização de Dispositivos de Acompanhamento de Processos de Autoformação, pilotados pelo próprio sujeito-aprendente.

A formação dos ES, para Orte e March (2005) é, cada vez mais, entendida como um espaço de “auto-aprendizagem” através da “mobilização de ferramentas metodológicas” para aprender a aprender, numa dinâmica de formação ao longo da vida (Orte e March, 2005).

A Formação Inicial de ES, não sendo um momento de aprendizagem de um ofício (Núñez, 2002), constitui-se como um momento de aprendizagem de produção de ferramentas conceptuais e metodológicas (Orte e March, 2005), para, posteriormente, cada um construir a sua profissionalidade na própria dinâmica das situações laborais.

Neste contexto, o papel da socialização (pré)profissional constitui, apenas, uma primeira etapa no quadro de uma longa trajectória profissional (Sáez, 2005). A

profissão de ES aprende-se em contacto directo com as realidades socioeducativas, requerendo “uma socialização profissional constante” (Sáez, 2005: 104).

A identidade profissional dos ES inscreve-se, deste modo, numa acção integrada e global que cada futuro ou actual profissional pilota no contexto da sua própria actividade (Caride, 2003). Assim, a construção da identidade profissional equaciona-se numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida, sendo a formação inicial considerada uma primeira etapa onde o futuro profissional de ES investe subjectivamente no seu processo de autoformação, isto é, na sua capacitação para aprender a autoformar-se, a partir da mobilização de vários recursos: (a) a sua “biografia” (Lesourd, 2006); (b) a sua “experiência” (Clénet, 2006); (c) a sua “actividade” (Debon, 2006).

A biografia do sujeito-aprendente torna-se, neste modelo de formação, um dos principais recursos formativos. Entre outras razões, devido ao facto de a competência dos ES estar associada, em parte, às suas disposições pessoais ou à sua personalidade⁸². Para além da dimensão didáctica (ou técnico-pedagógica), os ES mobilizam, sobretudo, recursos associados à sua dimensão existencial e pessoal, à sua biografia, à sua socialização (outros referem-se à qualidade moral). Isto mesmo é referido por vários actores que têm reflectido sobre a formação dos Trabalhadores Sociais (Autès, 1999; Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Nègre, 1999, entre outros), salientando a “competência relacional e ética” como sendo a competência que caracteriza a especificidade da actividade destes profissionais.

⁸² Puig Rovira (2000: 184) fala mesmo de personalidade moral, querendo com isto traduzir um conjunto de recursos mobilizados no processo de construção da personalidade moral do sujeito: “Ao falar de recursos referimo-nos tanto às capacidades ou procedimentos da consciência moral (juízo, compreensão e autorregulação), como aos guias culturais de valor (normas, valores, e ideias morais, modelos pessoais, acordos e leis, instituições sociais) que formam e orientam os indivíduos na sua trajectória biográfica inscrita nas colectividades sócio-históricas”.

Assim, ter em conta a dimensão biográfica (existencial) no contexto da formação inicial, é encarar o sujeito-aprendente na sua globalidade existencial. Isto implica, entre outros aspectos, apostar na emergência de uma “cultura do sujeito pessoal” (Touraine, 2005).

Quanto ao papel da experiência, como temos vindo a referir, esta constitui-se como uma condição essencial no processo de autoformação (Bézille e Courtois, 2006; Gaspar e Carré, 1999; Pineau, 1999). Aprendemos, sobretudo, a partir da nossa experiência singular, recorrendo a uma postura reflexiva e crítica (Sáez, 2003). A experiência permite-nos elaborar o sentido da nossa acção, da nossa actividade. Com efeito, o significado que atribuímos a esta última vai depender da relação singular que estabelecemos com cada situação de vida em particular (Clénet, 2006). Assim, a eficácia da mobilização de determinadas técnicas ou metodologias depende muito mais da forma pessoal com que cada sujeito-aprendente investe no próprio acto de se formar, do que da *performance* daquelas. Falar de experiência, nos processos de formação, é referir-se ao **quem** da acção, mais do que ao **quê** ou ao **como**. Estamos sempre perante um **sujeito pessoal** que aprende de uma forma singular, que se implica subjectivamente e que é chamado a investir na sua capacidade de mobilizar “os seus próprios recursos de acção” (Clénet, 2006).

Em relação à acção ou actividade, enquanto estratégia formativa, esta dimensão introduz-nos numa lógica diferente na maneira de entender a identidade profissional (ou pessoal e social). Identidade, neste sentido, é, mais do que uma “herança que se transmite”, uma “acção que se mobiliza” (Débon, 2006). Identidade tende, desta forma, a ser percebida a partir da actividade que se

joga no seio de uma diversidade de “transacções simbólicas” (Autès, 1999). Falar de identidade, no contexto da formação inicial, é sinónimo de mobilizar recursos de acção, mais do que transmitir saberes, competências ou experiências profissionais. Esta actividade que cada sujeito-aprendente pilota constitui o **lugar** privilegiado onde cada um pode construir a sua “identidade profissional” (Débon, 2006).

Assim, o papel da formação inicial, no âmbito da ES, mais do que a preparação de especialistas, visa a mobilização de recursos de acção pilotados por cada sujeito-aprendente, que, face aos mesmos, lhe dá um sentido singular no quadro da sua globalidade existencial. Acção, experiência e biografia são três dimensões que integram nos processos de profissionalização, no contexto da formação inicial. Apropriar-se do poder da sua formação (autoformação) e dotá-la de sentido à luz da sua experiência (singularidade) e da sua biografia (existencialidade), tal é, segundo Marie-Christine Josso (2002), o desafio da Formação Inicial, que, no caso concreto, se reporta à formação inicial de ES.

Chegados a este ponto e tendo presente os vários elementos reflexivos construídos ao longo destes cinco capítulos, procuraremos, no capítulo 7, convocar alguns elementos configuradores de uma possível teoria da actividade profissional, no campo da intervenção socioeducativa.

CAP. 6 – PARA UMA TEORIA DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL NO CAMPO DA ES

A actividade profissional dos ES (ou, em termos clássicos, dos Educadores Especializados) reveste contornos específicos, em relação a outras profissões, como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a partir da convocação de alguns dos autores que têm vindo a investigar esta temática (entre outros, Autès, 1999; Dubar, 2003; Dubar e Tripier, 1998; Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Nègre, 1999; Sáez, 2003, 2005, 2006).

O nosso propósito, neste último capítulo do enquadramento teórico, é procurar articular, organizar e sistematizar alguns dos elementos reflexivos que fomos produzindo ao longo dos capítulos anteriores. Assim, numa primeira parte, procederemos à revisão dos principais elementos epistemológicos que podem constituir uma base possível de conceptualização de uma teoria da actividade profissional no campo da ES. Posteriormente, numa segunda parte, partindo da identificação desses elementos, procuraremos organizá-los e conceptualizá-los em torno das implicações associadas a uma possível Teoria⁸³ produzida em torno de uma prática profissional protagonizada pelos Educadores Sociais.

⁸³ O conceito de Teoria, no registo que temos vindo a privilegiar (enfoque fenomenológico ou hermenêutico), procura traduzir uma actividade de conceptualização produzida no contexto da relação entre uma experiência concreta e o sentido que lhe é atribuído (e partilhado) pelos actores ou sujeitos implicados, à luz de um determinado referencial conceptual ou mediante uma multi-referencialidade conceptual (Bolívar, 2001; Flick, 2005). Não partilhamos, deste modo, o sentido que outros autores conferem a este conceito, se com o mesmo quiserem deduzir/induzir uma espécie de explicação da realidade social, descontextualizada da lógica subjectiva dos seus produtores (enfoque positivista) (Pérez Gomez, 1998; Sáez, 2005).

6.1 – Alguns elementos epistemológicos

Começamos por afirmar, logo de entrada, que a actividade profissional do ES carece de uma teoria disciplinar própria e específica. Se exceptuarmos o caso espanhol (referenciado na tradição germânica), que procura inscrever a intervenção socioeducativa no quadro conceptual da Pedagogia Social (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2003; Sáez e Molina, 2006), a actividade socioeducativa é, habitualmente, referenciada no campo do Trabalho Social (tradição francófona) (Ion e Ravon, 2005). Desta feita, quando se fala da actividade profissional no campo socioeducativo, estamos, essencialmente, perante duas tradições e dois modelos de Intervenção Social (ANECA, 2005; Carballeda, 2002; Ortega, 2005).

Reportando-nos ao âmbito do Trabalho Social, consideramos que a actividade socioeducativa se perspectivou a partir da influência que as várias correntes da Psicologia (experimental, psicanálise ou psico-social) exerceram nas práticas profissionais dos Educadores Especializados. Como foi referido, esta actividade, do ponto de vista das representações associadas às práticas dos desses profissionais, foi evoluindo ao longo da história (Nègre, 1999).

Contudo, se procurarmos inferir, de forma resumida, os principais elementos que marcam esta evolução, deparamo-nos com este possível consenso: a Educação Especializada, numa primeira fase, foi perspectivada como reeducação ou ressocialização da infância inadaptada, visando uma integração social (Chauvière, 1980); numa segunda fase, foi entendida como uma educação do sujeito (Rogers, 1978), visando a sua emancipação das lógicas de dominação social (Ravon, 2005); numa terceira fase, tem sido compreendida, essencialmente, como escuta clínica

(quer na sua vertente psicanalítica, quer na sua vertente psicossocial) e como acompanhamento social personalizado, no quadro de uma cultura marcada pela ascensão de um “indivíduo negativo” (Castel, 1995), portador de um “sofrimento social” (Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005).

Assim, ao referirmo-nos à dimensão educativa no contexto do Trabalho Social, pensamos que esta foi, fundamentalmente, entendida como uma intervenção psicopedagógica no campo das dificuldades ou conflitos relacionados com a população infantil-juvenil (Ravon, 2005). Foi, por isso, entendida como uma acção pedagógica que, recorrendo a determinados contributos oriundos da Psicologia (experimental ou clínica), visava corrigir os desvios ou as falhas produzidos no quadro da socialização normativa vigente, com o propósito de fabricar um indivíduo autónomo. Neste caso, a matriz disciplinar que orientou a acção educativa foi, sobretudo, a Psicologia (entendida na sua pluralidade disciplinar interna).

Por outro lado, inscrevendo-nos na tradição da Pedagogia Social (no contexto da tradição germânica e hispânica), a actividade socioeducativa foi caracterizada como uma intervenção no âmbito da chamada “educação não formal” (Caride, 2005)⁸⁴, assumindo várias modalidades: Pedagogia dos Tempos Livres, Animação Sociocultural ou, ainda, Educação Popular. Estamos, por conseguinte, perante um conceito evolutivo: numa primeira fase, foi entendida, de um modo geral, como

⁸⁴ Hoje, esta expressão revela-se ambígua, uma vez que a “Educação” é uma actividade que atravessa tanto a realidade propriamente escolar como a realidade sociocomunitária (e familiar). O mesmo acontece com a denominação “Educação Social” que, naturalmente, não se confina ao campo estritamente comunitário ou familiar. São muitos os Educadores Sociais que, também, trabalham no âmbito escolar (ou instituições educativas). A expressão Educação (sem adjectivação) traduz uma acção educativa global e transversal (Caride, 2005; Ortega, 2005). Talvez por isso, alguns considerem que falar de Educação Social não deixa de ser tautológico, já que a educação é tanto pessoal, como social ou ainda comunitária. No entanto, por uma questão analítica, vamos procurar manter as várias distinções.

uma forma de socialização (ou ressocialização) de populações classificadas como excluídas (do progresso sócio-económico) da sociedade (Petrus, 1997); numa segunda fase, parece ter sido percepcionada como uma forma de emancipação (ou sócio-crítica) das lógicas de dominação social (Caride, 2005; Pérez Serrano, 2003); finalmente, numa terceira fase, tende a ser perspectivada, essencialmente, como uma forma cívico-social (ou participação democrática) com vista à produção de um sujeito pró-activo e responsável da sua própria vida (Caride, 2002, 2005; Molina, 2003; Núñez, 2002).

A chamada “Educação Não Formal” tem vindo a afirmar-se, cada vez mais, como uma dinamização das potencialidades educativas da cultura. Esta concepção da Educação como transmissão cultural (Molina, 2003) realça o papel das potencialidades educativas da cultura como condição favorável para uma “construção comunitária” e uma “participação democrática” (Caride, 2002). Educar, neste sentido, é promover condições favoráveis à assunção de uma literacia inclusiva e de uma cultura de participação cívica (ou educação para a cidadania) (Caride, 2005; Molina, 2003).

Tende-se, por conseguinte, a perspectivar a actividade socioeducativa a partir de duas concepções: uma mais voltada para as dificuldades (conflitos) de uma determinada população específica (infância ou juventude); outra, sobretudo, focalizada na promoção de uma cultura de prevenção que implica, envolve e compromete toda a comunidade em geral. Estas duas concepções têm como traço comum o facto de se centrarem numa actividade educativa que não se confina, exclusivamente, dentro dos “muros da escola” (as intituladas “actividades extra-escolares”) ou, de forma mais integradora, que não se reduz a esta dimensão

“escolarizada”. Por conseguinte, trata-se de “amplificar” o sentido que se atribui ao conceito de Educação, podendo-se, neste caso, falar de forma explícita em Educação Social, como sendo a actividade educativa que privilegia os múltiplos processos de socialização (Caride, 2005; Ortega, 2005; Sáez, 2005).

Assim, um dos primeiros elementos que, desde já, recuperamos desta análise é a ideia de que este tipo de actividade educativa privilegia uma “forma não-escolar” (Canário, 1999), ainda que aconteça, também, no seio das instituições educativas (formais). É uma actividade que, recorrendo a vários contributos disciplinares, a Psicologia e a Sociologia, e particularmente a Pedagogia Social, se perspectiva como uma actividade socioeducativa. É uma actividade que visa a “articulação da individualidade subjectiva num marco referencial cultural e social, que estabelece certas pautas de pertença, permanência, circulação e promoção” (Molina, 2003: 70).

O primeiro elemento epistemológico que queremos destacar prende-se com esta dimensão de **interface** entre o sujeito e a sua configuração simbólico-cultural. Importa, todavia, ter presente que esta “dialéctica entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável)” (Josso, 2002: 52) se produz num contexto social marcado por uma crescente pluralidade e complexidade (Lahire, 1998). Para Lahire (1998) estamos perante um “indivíduo plural” (Lahire, 1998), que tende a fabricar-se numa lógica de autonomização em relação às agências clássicas de socialização (família, escola, igrejas...), mas que, ao mesmo tempo, se depara com um contexto que alguns (entre outros, Castel, 1995; Touraine, 2005) interpretam

no quadro de uma cultura marcada pela ruptura de laços sociais ou pela dessocialização.

Este novo indivíduo, denominado por “indivíduo negativo” (Castel, 1995), tende a estabelecer um outro tipo de relação com o seu mundo simbólico⁸⁵ de referência, que outrora se transmitia numa lógica predominantemente homogénea e a partir de um sistema monolítico (Lahire, 1998).

É na sequência deste quadro interpretativo que alguns autores (Castel, 1995; Joubert, 2005; Ravon, 2005) consideram que mais do que prevenir ou educar, do que se trata é de escutar e reconhecer o “sofrimento social” que afecta muitos dos indivíduos. Parece ser nesta perspectiva que Alain Touraine (2005) considera que, hoje, estaremos perante a decomposição de um determinado modelo de sociedade. Segundo este autor, o que está em causa é um processo, progressivo, de erosão do sentido que se dava ao edifício simbólico colectivo.

Face a este cenário, a interrogação que se pode formular poderá ser esta: como articular a **individualidade subjectiva** do sujeito no marco de uma multiplicidade de **referenciais socioculturais** que circulam de forma contraditória e até paradoxal? Deixando de haver um centro unificador transcendental (edifício simbólico colectivo como um todo coerente), como legitimar uma determinada acção socioeducativa? Ou, como conclui François Dubet (2002), como desenvolver um “trabalho sobre o outro” num contexto de **declínio** do “programa institucional”?

⁸⁵ Parece cada vez mais evidente que não estamos perante uma crise de valores ou de referências, entendido esta como falta de, mas, pelo contrário, do que se trata é do declínio de uma **visão homogénea e unitária** da realidade social. A erosão do **edifício simbólico colectivo** traduz muito mais uma fragmentação ou uma liquidez (Bauman, 2003) que uma ausência ou desaparecimento de valores ou de um quadro simbólico de referência. Esta interpretação é partilhada por alguns autores (entre outros, Bauman, 2003; Dubet, 2002; Kaufmann, 2004; Martuccelli, 2005).

Estas questões colocam-nos perante a necessidade de clarificar o papel da Educação. Assim, se educar tende a deixar de ser uma acção “sobre o outro” com o propósito de o transformar ou de o converter (Durkheim, cit. em Dubet, 2002), então em que consiste esse papel? Que tipo de função pode exercer, actualmente, um Educador (social)?

Como é óbvio, este tipo de interrogações assume-se, cada vez mais, como aproximações conceptuais de uma realidade construída pelos actores, numa lógica experiencial ou, por outras palavras, a partir da interpretação subjectiva de cada actor social (Dubet, 1994). O trabalho a produzir neste domínio é, mais do que “dar respostas definitivas”, explicitar e confrontar as várias perspectivas que estão em jogo numa determinada situação em análise.

Por conseguinte, um dos elementos epistemológicos que pode estar na base de uma possível teoria da actividade, relacionada com o exercício da profissão no contexto da ES, parece ser a falência de uma certa concepção da educação entendida, exclusivamente, na sua “forma escolarizada” (Canário, 1999).

A Educação tende nesta análise a passar de uma lógica institucional para uma lógica experiencial (Dubet, 1994, 2002). Assim, epistemologicamente, o que está em causa é a **deslocação** do poder que cada um dispõe para se formar (Carré, *et al.*, 2002). O **agente de educação** deixa de ser o actor institucional para passar a ser o actor social. Entre outras implicações, isso significa que o “agente de educação” é o próprio indivíduo ou sujeito-usuário (Carré, 1999).

Esta deslocação do trabalho sobre o outro para o trabalho sobre si próprio (Dubet, 2002), coloca os dispositivos de formação face a um novo desafio: o de

passarem de uma “lógica instrutiva” (ou transmissiva) para uma “lógica de autonomia” (ou construtivista e dialógica) (Albéro, 2000; Leclerq, 1999).

Assim, um dos elementos epistemológicos, que parece estar na base de uma nova teoria da actividade socioeducativa, está relacionado com a mudança de paradigma da própria educação: a passagem de uma teoria da formação explicativa para uma teoria da formação construtivista ou dialógica (Leclerq, 1999). A educação, nesta leitura, é entendida como uma actividade que cada sujeito constrói numa relação dialógica: entre si próprio, os outros e as coisas (Pineau, 2000).

A Educação é uma actividade relacional que se situa entre os processos de subjectividade e as suas formas de simbolização (social, cultural, linguística, histórica...) (Molina, 2003). Este **entre** traduz e expressa um “princípio relacional” (Ortiz-Osés, 2000) que se joga numa dialéctica, permanente, entre uma existência singular e uma socialidade simbólica. Tornar-se pessoa é, segundo Ortiz-Osés (2000), implicar-se nesta expressão simbólica como a forma que nos constitui como pessoas singulares. Isto significa que o indivíduo se torna sujeito (pessoa) no acto de se **relacionar com** (consigo, com os outros e com o mundo). Ele não existe senão nesta relação. Por isso, falar de individualidade *versus* socialidade, como duas entidades separadas que devem harmonizar-se é algo que não corresponde ao sentido antropológico atribuído ao ser humano.

A pessoa só é pessoa porque se relaciona numa imbricação permanente entre o acto de existir e a consciência desse acto. Como no diz Paul Ricoeur (1990): ser “si próprio a partir do outro”, isto é, o indivíduo torna-se pessoa quando se apropria da sua existencialidade através da interpretação que faz da mesma mediante o recurso a uma linguagem (social, cultural, histórica...).

O sentido que produzimos, enquanto pessoas, inscreve-se nesta relação entre uma existencialidade singular e a sua configuração simbólico-cultural (Ortiz-Osés, 2000). Ser pessoa é ser-em-relação. O que nos constitui como ser humanos, para além da racionalidade, é a “relacionalidade” (Ortiz-Osés, 2000). Tornamo-nos pessoas numa dialéctica permanente entre “interiorização (impressão, introspecção) e exterioridade (expressão, projecção)” (Ortiz-Osés, 2000: 160).

A falência de uma certa concepção da actividade educativa baseada na “instrução” ou “escolarização” (Durkheim, cit. em Ravon, 2005), coloca-nos perante uma outra óptica do que deve ser o sentido desta actividade educativa. A Educação é, acima de tudo, uma **actividade relacional** que se joga entre uma individualidade subjectiva e uma socialidade inscrita numa determinada configuração simbólico-cultural. Reconhecem-se, deste modo, como princípios organizadores desta relação, a singularidade, a diversidade e a pluralidade que assume esta actividade simbólica.

Neste sentido, educar é aprender a relacionar-se com o simbólico que se joga numa lógica plural e, cada vez mais, multicultural (intercultural)⁸⁶. Todavia, isto coloca-nos perante algumas interrogações: **quem** determina a relevância de um determinado conteúdo cultural, num contexto de pluralidade axiológica? Como **aprender a viver juntos** num contexto de diversidade cultural, étnica ou

⁸⁶ Embora muitos autores (entre outros, Abdallah-Pretceille, 1999; Wiervorka, 2001) considerem que há que fazer uma distinção entre estes dois termos, do nosso ponto de vista, a questão que deve ser debatida reporta-se a um outro nível: o sujeito tende, cada vez mais, a fabricar-se a partir de uma multiplicidade de referenciais socioculturais. É neste sentido que Lahire (1998) coloca a questão das relações entre culturas, ou seja, como é que o sujeito se forma no seio de uma pluralidade de referenciais e culturas? Nesta interpretação, o que se evidencia não é a pluralidade ou a diversidade cultural (que aliás, sempre existiu), mas o tipo de transacções identitárias que cada um produz em contacto com este mosaico de culturas, de valores, ou de tradições. Isto é, cada indivíduo é portador de uma pluralidade de referenciais, valores, culturas (familiar, escolar, social, etc.)...

religiosa? Se, como vimos, ser pessoa é relacionar-se com um determinado sentido do simbólico, como é que cada um se apropria dessa actividade? Como é que cada um **age** sobre essa relação?

Este parece ser o cerne do significado que se dá ao acto de educar ou da Educação. Com efeito, a crise que alguns (entre outros, Dubet, 2002; Ravon, 2005; Touraine, 2005) detectam na Educação não parece estar relacionada com o seu “desaparecimento”, mas com a recomposição da própria relação educativa. A ênfase tende a centrar-se não no papel atribuído ao *quê* (conteúdo) e ao *onde* (território), mas ao papel atribuído ao **quem** (agente), ao **como** (método) e ao **para quê** (finalidade). **Quem** detém o poder de se formar? **Como** o pode fazer? Com que **finalidade**? Estas são algumas interrogações que podem contribuir para aprofundar o papel e a relevância de um profissional no quadro da ES.

A Educação, nesta perspectiva, é entendida como uma actividade dialógica que se joga entre um sujeito-agente e um mediador-acompanhador. Em relação ao primeiro elemento (sujeito-agente), considera-se que a acção de transformação pertence sempre ao sujeito de educação, que é ao mesmo tempo agente de educação. Nesta relação, o sujeito-aprendente tende a tornar-se sujeito e agente de educação. É ele que pilota e dirige (autodireccionalidade) o seu processo de autotransformação, cabendo ao educador o papel de mediador e de acompanhador deste sujeito (Carré, *et al.*, 2002). O educador deixa de ser considerado como **agente de transformação** para passar a ser o agente que mobiliza “dispositivos de acompanhamento” (Clénet, 2006; Paul, 2004). A acção educativa, rigorosamente falando, reporta-se ao sujeito-aprendente. Quanto ao Educador (Social) o seu papel

tende a definir-se em torno da “figura do acompanhamento” (Clénet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004).

A actividade educativa é, neste quadro interpretativo, percebida quer como uma acção que cada sujeito-aprendente pilota ou autodirige (autoformação) (Carré, *et al.*, 2002) quer como uma relação de acompanhamento que visa promover um “espaço de escuta dialógica” (Lhotellier, 2001) favorável à apropriação do poder de formação por parte de cada um, a partir de um movimento ternário (socialização, personalização e ecologização) e de uma alternância temporal (tempo formal e tempo experiencial) (Pineau, 2000).

Um dos primeiros elementos epistemológicos que queremos evidenciar, e que pode contribuir para a construção de uma teoria da actividade profissional (no campo da ES), prende-se com esta **dimensão relacional**, que temos vindo a enunciar. Esta tende a expressar essencialmente dois sentidos: um primeiro, relacionado com a acção educativa **apropriada** pelo sujeito-aprendente; um segundo, enquadrado no tipo de acompanhamento efectuado, pelo educador, no contexto desta acção autodirigida (pilotada) por aquele. Como refere Philippe Meirieu (2001), o papel do educador consiste na mobilização de uma “pedagogia das condições”.

A **figura de acompanhamento** tende a ser a expressão de uma viragem na Educação: o sujeito de educação institui-se como produtor de si próprio; enquanto que o educador tende a desempenhar funções de mediação e de acompanhamento no seio de uma relação educativa (ou pedagógica) (Baietto, Barthelemy e Gadeau, 2003; Clénet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Nègre, 1999; Paul, 2004). Esta figura tende a traduzir um sentido muito preciso, não se confundindo com uma “postura

instrumental ou funcional”, como nos refere Guy Le Bouëdec (2001: 137) “o próprio da postura de acompanhamento é a centração incondicional da pessoa do outro na sua globalidade existencial”.

Partindo da ideia de que o **poder** de formação se encontra no sujeito-aprendente (Carré, *et al.*, 2002), o educador recentra-se nesta postura global de acompanhamento. Todavia, acompanhar pessoas revela-se uma actividade que exige “tacto”, “sensibilidade” e “ética” (Van Manen, 1998). Três termos que procuram expressar o tipo de trabalho e o tipo de exigência que os educadores (sociais) devem incorporar numa postura dialógica.

Deste modo, o papel do educador, enquanto especialista de acompanhamento, procura recuperar uma prática muito em voga em vários sectores da sociedade (Le Bouëdec, 2001). Para Van Manen (1998) este tipo de postura pode ser traduzida por aquilo que ele qualifica de “tacto pedagógico”. O tacto pedagógico procura traduzir uma postura que implica a pessoa na sua globalidade existencial. Acompanhar, neste sentido, é articular as **dimensões didáctica, social e experiencial** e inscrevê-las na globalidade da existência do sujeito. É esta **inscrição** que caracteriza o tacto pedagógico, uma vez que alia a “inteligência situacional” (dimensão didáctica e experiencial) a “uma sensibilidade ética” (dimensão existencial e social) (Clénet, 2006; Van Manen, 1998).

A evidência deste primeiro elemento epistemológico coloca-nos face à necessidade de percepcionar a Educação como uma actividade relacional articulada numa perspectiva ternária: sujeito-aprendente, educador-acompanhador e quadro simbólico de referência. Concretizando, a actividade relacional consiste: (a) numa acção de autotransformação pilotada e autodirigida

pelo sujeito-aprendente; (b) numa acção de acompanhamento protagonizada por um educador-profissional; (c) numa acção de co-construção de sentido no quadro de determinadas configurações simbólico-culturais.

Formamo-nos numa implicação directa com o nosso poder de formação, mas, ao mesmo tempo, necessitamos do outro (o exterior a nós) para tomarmos consciência desse poder que temos dentro de nós. Identidade e alteridade são dois elementos indissociáveis que se declinam num mesmo processo dialéctico (Ortiz-Osés, 2000).

A Educação inscreve-se essencialmente numa “relação educativa” (Molina, 2003; Sáez, 2003). Mas essa relação, sobretudo em situações de dificuldade ou de vulnerabilidade (exclusão social), necessita de um acompanhamento personalizado. É aqui que faz sentido falar de um profissional, isto é, de um Educador Social⁸⁷ que esteja habilitado para intervir nessa relação, mas sem nunca **se substituir** ou **se pôr no lugar** da acção do sujeito-aprendente (Karsz, 2004).

O primeiro elemento epistemológico, evidenciado nesta interpretação, parece, por conseguinte, estar associado a uma **actividade relacional ou dialógica** configurada a partir de uma dialéctica: (a) uma relação educativa, traduzindo uma actividade de autotransformação por parte de um sujeito social aprendente e uma actividade de acompanhamento no quadro dessa relação, por parte de um profissional (ES); (b) uma configuração simbólica, expressando o sentido co-construído (negociado e não transmitido) no quadro simbólico de referência,

⁸⁷ Seria mais ajustado, conceptualmente, falar, apenas, em Educador. Este realiza a sua actividade de acompanhamento tanto em contexto escolar, como em contexto familiar ou ainda em contexto sociocomunitário. O que importa, do nosso ponto de vista, é evidenciar o tipo de actividade que o educador realiza nos vários contextos de vida dos indivíduos ou dos grupos. Esta tese é defendida, entre outros, por José Ortega Esteban (2002, 2005).

caracterizado, hoje, numa óptica de individualização crescente e consequentemente assumindo, cada vez mais, uma lógica plural (democrática).

Contudo, esta relação (ou actividade relacional), evitando quer o “psicologismo”, quer o “sociologismo” (Molina, 2003), configura-se numa dinâmica que a alimenta: a **cultura**⁸⁸. É esta que constitui o conteúdo da relação educativa (Molina, 2003; Sáez, 2003).

A cultura, neste contexto, surge como o elemento de mediação entre o sujeito-aprendente e o educador-acompanhador. O mediador desta relação não é o educador, mas a cultura ou, por outras palavras, a vida simbólica de que todos somos portadores, ainda que cada um lhe dê um significado próprio e singular (Ariño, 1998).

Todavia, esta mediação simbólico-cultural não se constitui de uma vez por todas e nem tão-pouco se transmite como algo já feito que se dá ou que se ensina. O tipo de relação que cada um estabelece com esta mediação assume um significado singular. Assim, educar a partir de uma cultura não é transmiti-la aos outros, mas, estando inscritos simbolicamente na mesma, trata-se de, através de uma actividade relacional, partilhar significados sempre singulares e situados na experiência de vida de cada sujeito-aprendente (Bárcena e Mélich, 2000).

Estando todos inscritos nesta mediação colectiva (simbólica, cultural), ela é perpetuada na história através de “relatos”, de “textos” ou de “vozes”⁸⁹ (Ricoeur,

⁸⁸ No sentido antropológico do termo, como já foi referido atrás.

⁸⁹ “Relatos”, “narrativas” ou “textos”, na compreensão que lhe dá Ricoeur (1990), traduzem a mediação da vida simbólico-cultural que se perpetua numa permanente “recriação”, a partir do significado que cada um lhe atribui. Importa por isso, situar esta análise no contexto da hermenêutica, traduzindo esta uma compreensão plural: dependendo do “leitor” do texto e de acordo com a sua situação (sócio-histórica), o significado assume-se, sempre, como polissémico e

1990). Assim, “educamo-nos num mundo que nos é narrado” (Bárcena e Mélich, 2000: 92) e mediado por textos. Os relatos, as narrações ou os textos são as formas privilegiadas de transmissão da cultura ou da vida simbólica de uma determinada comunidade, região ou país.

A relação educativa e a relação de acompanhamento acontecem no seio desta configuração simbólico-cultural e ganha sentido de acordo com as transacções identitárias que circularem ou atravessarem esta relação.

Isto significa que, para além de um primeiro elemento epistemológico, referido anteriormente (a educação como actividade relacional), estamos perante um outro: a configuração simbólico-cultural a partir da qual acontece essa actividade relacional (autoformação e acompanhamento).

A importância desta mediação é essencial no acto educativo, se não a quisermos reduzir a uma mera técnica psico-relacional (psicologismo), como, por vezes, foi o caso no contexto da Educação Especializada (fase rogeriana). Por isso, como nos dizem Fernando Bárcena e Joan-Carles Mèlich (2000: 99): “Não nos compreendemos directamente, mas através da interpretação de signos, da cultura e da história, passando pela linguagem e, sobretudo, mediante o seu potencial mais rico: os símbolos e os mitos. (...) Para conseguirmos uma compreensão de nós próprios, devemos assumir uma postura reflexiva, e circular através das estruturas objectivas da cultura, da sociedade, da religião, da linguagem. Como seres interpretativos, em busca de sentido e de compreensão, o ser humano é um ser hermenêutico, ou o que é o mesmo, um mediador, um ser que tem que transitar

plural. O significado em si (em termos abstractos) não é relevante; o que se torna significativo é a “leitura” que fazemos da vida inscrita num determinado contexto social ou cultural.

espaços intermédios, espaços textuais mediante os quais se produz a si próprio. Tem, pois, que aprender a arte de decifrar as significações indirectas, a arte própria da hermenêutica”.

Educar, neste sentido, é uma actividade relacional inscrita em determinadas configurações simbólico-culturais. Este constitui o segundo elemento que, do nosso ponto de vista, é necessário ter em conta na elaboração de uma teoria da actividade profissional, no campo da ES.

Importa, todavia, face a estes dois elementos epistemológicos (actividade relacional inscrita em configurações simbólico-culturais), ter presente que a compreensão destes só ganha relevância a partir do significado que assumem no quadro de uma visão ética. Sendo a educação uma relação inscrita em determinadas configurações simbólico-culturais, e remetendo estas para valores, ideais ou normas, como educar no seio desta diversidade? Como articular (gerir) esta pluralidade (interna e externa ao indivíduo) com o reconhecimento de que cada sujeito é **portador** de mundividências idiossincráticas próprias e que a sua expressão pública tem direito de estatuto?

Educação, no contexto desta interrogação, procura traduzir uma modalidade de acção centrada numa actividade relacional e organizada em torno da figura do sujeito (do trabalho sobre o outro ao trabalho sobre si próprio). Este constitui-se como o produtor-autor do sentido que quer atribuir à sua vida. É nesta perspectiva que Bárcena e Mèlich (2000) definem a educação como um “acontecimento ético”.

Face à pluralidade de referenciais (valores, ideais ou normas), importa criar um espaço de interlocução favorável à discussão, à argumentação ou deliberação democráticas. Educar é educar para o confronto saudável de valores; educar é criar

um espaço de diálogo favorável à assunção de uma cultura de sujeito, entendido como **autor-produtor** das suas escolhas, decisões ou acções; educar é criar um espaço de ética, um espaço de questionamento ou espaço de reflexão, um espaço de “reconhecimento do sujeito” (Meirieu, 2001).

Sendo assim, não é possível falar de educação sem a inscrevermos no registo da ética, entendida como uma “ética procedimental”⁹⁰, isto é, como uma postura ética que acompanha as decisões de cada sujeito, no quadro de uma interlocução ou de uma “atitude dialógica” (Meirieu, 2001). A ética neste sentido reporta-se ao “reconhecimento” do Sujeito pessoal (Honneth, 200, Touraine, 2005).

A par dos dois elementos epistemológicos enunciados atrás, pensamos que estes só ganham relevância a partir de uma “postura ética” (Karsz, 2004), sendo esta traduzida, não por uma imposição, mas por um posicionamento. O que significa que, face a determinados referenciais normativos, a postura mobilizada por parte dos implicados se refere ao modo como reflectem sobre os mesmos. A reflexividade é uma componente essencial daquilo que designamos por ética. Relembre-se que, como refere Paul Ricoeur (cit. em Simon, 1993), a “ética” distingue-se da “moral” precisamente por aquela se constituir como uma instância reflexiva desta, que está mais relacionada com a conduta concreta dos indivíduos. Mas num trabalho educativo ou pedagógico, não se trata de impor determinados referenciais normativos, mas de mobilizar uma atitude reflexiva sobre as razões que nos devem levar a cumprir determinadas regras (ou normas).

A postura ética expressa, deste modo, uma postura de reconhecimento da capacidade de agir (escolher e decidir) de cada sujeito, face a determinados

⁹⁰ Como foi referido por Puig Rovira (2000). *Vide* nota 82.

valores, normas ou ideais. Quando se afirma que a Educação é uma actividade normativa, o que se pretende dizer é que a educação é um espaço de interlocução, de debate, de discussão, de confronto, de argumentação, de diálogo no quadro de determinados referenciais que devem orientar a vida das pessoas, dos grupos ou da comunidade. Para além desta postura reflexiva, corre-se o risco de se enveredar para uma “postura de endoutrinamento” (Reboul, 1992).

Concluindo, destacamos os seguintes elementos configuradores de uma possível teoria da actividade educativa no contexto da ES: (a) a educação como actividade autoformativa, inscrita numa determinada matriz simbólico-cultural; (b) a educação como uma relação de acompanhamento do sujeito-aprendente, visando a globalidade da sua existência; (c) a educação como um acontecimento ético, reconhecendo a capacidade de acção do sujeito-aprendente e o sentido que cada um lhe confere a partir da sua experiência singular.

São estes alguns dos elementos epistemológicos, que, do nosso ponto de vista, e sem serem exaustivos, podem estar na base da elaboração de uma teoria da actividade profissional, no contexto da ES. Na secção seguinte, procuraremos sistematizar e conceptualizar esta possível teoria.

6.2 – Uma teoria da actividade profissional no contexto da ES

As principais implicações que evidenciámos da análise efectuada reportam-se quer aos processos formativos de qualquer sujeito-aprendente quer aos dispositivos de formação, propriamente ditos. A formação de futuros profissionais e a sua actividade educativa futura fazem parte do mesmo processo. Formam-se

numa determinada concepção formativa que, por sua vez, vai ser a mobilizada na sua própria actividade. Ser educador ou ser formador é mobilizar o que se aprendeu, o que se experienciou ou viveu.

Mas, para além da necessidade de uma formação escolar ou académica (formal ou institucional), importa referir que este processo formativo remete para uma experiência (social) mais vasta, revestindo, sempre, “ressonâncias singulares” (Dominicé, 2006). Aprende-se numa relação que se estabelece com algo ou com alguém. Aprende-se sobretudo com a vida (e na), numa “experiência social” (Dubet, 1994). A este processo, Gaston Pineau (2000) chama “autoformação educativa, social e existencial”.

O acto de aprender, para além do papel que os outros exercem sobre nós (autoformação educativa) e da relevância de que se revestem as experiências sociais colectivas (autoformação social), implica, sempre, um trabalho reflexivo em torno das ressonâncias singulares associadas a um indivíduo concreto (autoformação existencial). Por isso, aprender (ou formar-se) é um acto que depende sempre da implicação e do investimento de cada sujeito. É esta relação pessoal, numa determinada situação de aprendizagem, que constitui o cerne do acto educativo. Assim sendo, a **experiência**⁹¹ traduz, neste quadro interpretativo, a implicação pessoal e o sentido existencial que conferimos à realidade (Dubet, 1994; Fedman, 2006; Pineau, 1999). Falar de experiência é, neste sentido, fazer experiência (e não tanto ter experiência) de algo; é abrir-se ou sair de si (ex-istir).

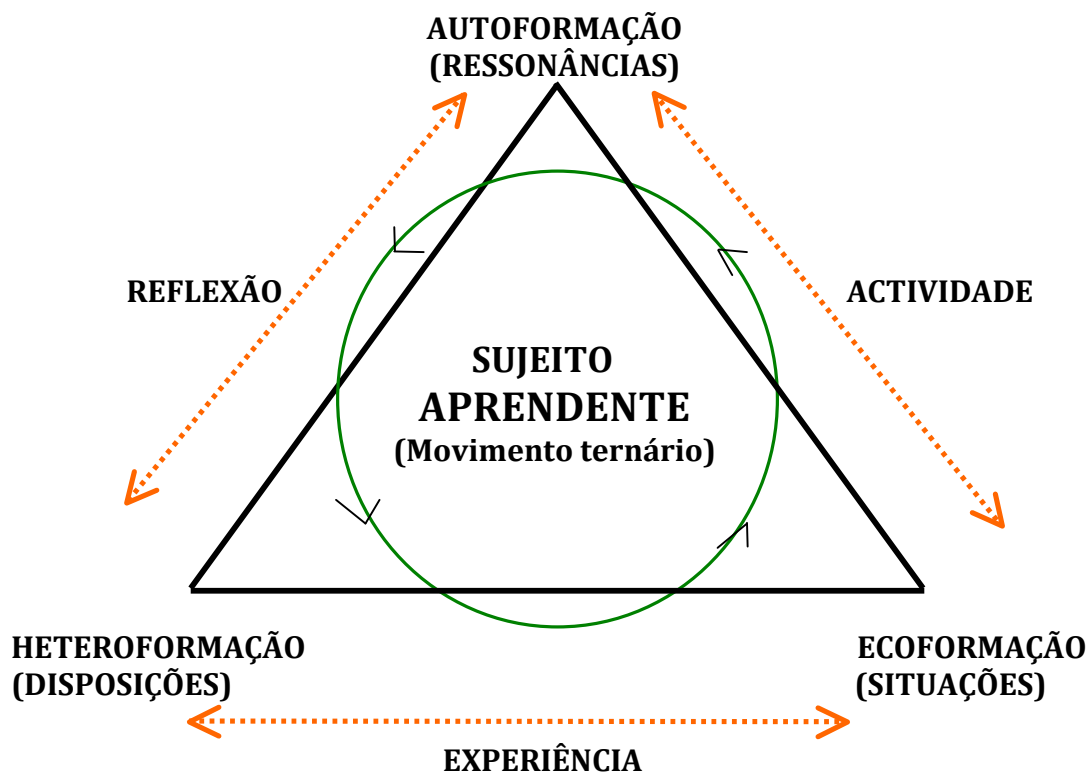
⁹¹ O termo Experiência, neste quadro interpretativo, refere-se à experiência de vida (no sentido fenomenológico ou hermenêutico) e não à experimentação ou validação científica. Para um aprofundamento desta distinção veja-se, entre outros, os trabalhos de François Dubet (1994, 2002) e de Jacqueline Feldaman (1996, 2000, 2006).

Fazer experiência é acolher a dimensão de alteridade que nos constitui como “seres relacionais” (Ortiz-Osés, 2000).

Recuperando um dos elementos epistemológicos referidos atrás, consideramos que a autoformação, como poder de cada um se formar através de si próprio, só é possível mediante a transformação da sua experiência (Pineau, 2000), isto é, através da relação singular que se produz entre o sujeito-aprendente e a sua situação de aprendizagem. Mas esta relação, como já foi referido, é atravessada por determinadas “configurações simbólico-culturais” (Autès, 1999; Molina, 2003; Ortiz-Osés, 2000; Ricoeur, 1990). É nesta interacção e nesta inscrição simbólica (relação experiencial e singular) que cada sujeito-aprendente é produzido e, ao mesmo tempo, se produz. O sentido, construído no seio desta relação, é o produto de uma reflexividade que o próprio sujeito realiza no quadro da sua experiência singular. O sujeito-aprendente apropria-se do sentido da sua vida na medida em que retroage reflexivamente sobre a sua experiência singular. Esta postura reflexiva (distanciada), em relação à sua própria experiência, constitui a condição *sine qua non* do acto de autotransformação, pilotado (autodirigido) por cada sujeito singular (Carré, 2002; Galvani, 2002).

A autoformação é, deste modo, um processo de interacção e de reflexão sobre a experiência que cada sujeito-aprendente pilota ou autodirige mais ou menos acompanhado, no contexto da sua actividade (Clénet, 2006). Esta dinâmica pode ser ilustrada através da figura (6.2.1) seguinte:

Figura 6.2.1 – O triângulo da dinâmica de autoformação



Fonte: elaboração própria com base em alguns autores (Bézille e Courtois, 2006; Carré, *et al.*, 2002; Clénet, 2006; Dubet, 1994, 2002; Galvani, 1997; Josso, 2002; Le Bouèdec, 2001; Pineau, 1999, 2000...)

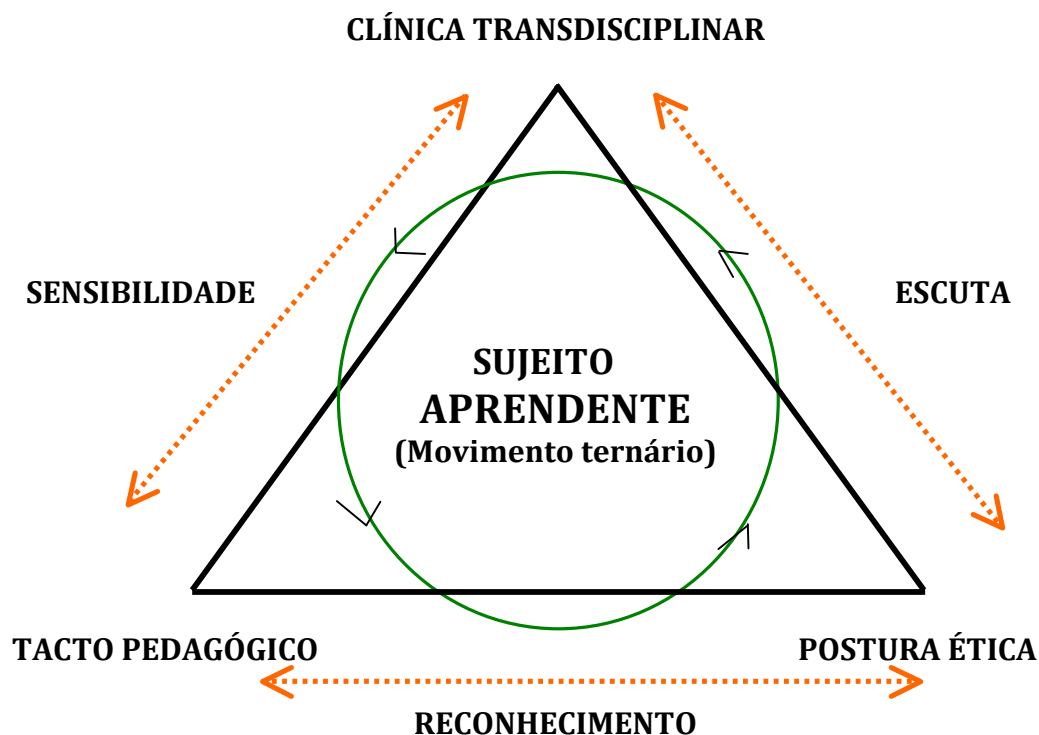
Este triângulo formativo ilustra o tipo de dialéctica que se produz no contexto da actividade formativa e/ou educativa: (a) heteroformação, representando as disposições pessoais adquiridas ao longo da trajectória de vida de um determinado indivíduo; (b) ecoformação, caracterizando o sentido de que se revestem estas disposições pessoais à luz de uma experiência social vivida num determinado contexto situacional; (c) autoformação, traduzindo uma retroacção reflexiva sobre o papel (e a partir de) que desempenham as disposições pessoais mobilizadas no contexto de uma experiência social (ou educativa).

A autoformação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica **reflexiva** e **apropriativa** em torno: (a) do papel das transacções identitárias que estabelecemos com os outros (família, educação, amigos...) e que ressoam de forma singular em nós (disposições pessoais); (b) do papel das experiências sociais (ou educativas) que incorporamos nos vários contextos de vida (formal, não-formal e informal) (Bézille e Courtois, 2006; Galvani, 2002; Pineau, 2000).

Contudo, consideramos que, quer na fase da socialização primária quer na fase da socialização secundária⁹², esta actividade (autoformativa) é co-produzida numa relação educativa, hoje, preferencialmente, traduzida na “figura de acompanhamento” (Clénet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004). Esta ideia está representada na ilustração da figura (6.2.2) seguinte:

⁹² Hoje, são muitos os autores que põem em causa estas terminologias, advogando por uma “socialização permanente”, isto é, uma socialização que acontece numa dinâmica ao longo da vida, através de um processo contínuo de composição, descomposição e recomposição da experiência social (Boutinet, 1999).

Figura 6.2.2 – O triângulo da figura de acompanhamento



Fonte: elaboração própria com base em alguns autores (Barbier, 1997; Bárcena e Mèlich, 2000; Bézille e Courtois, 2006; Carré, *et al.*, 2002; Clénet, 2006; Karsz, 2004; Le Bouëdec, 2001; Meirieu, 2001; Pineau, 1999, 2000; Van Manen, 1998...)

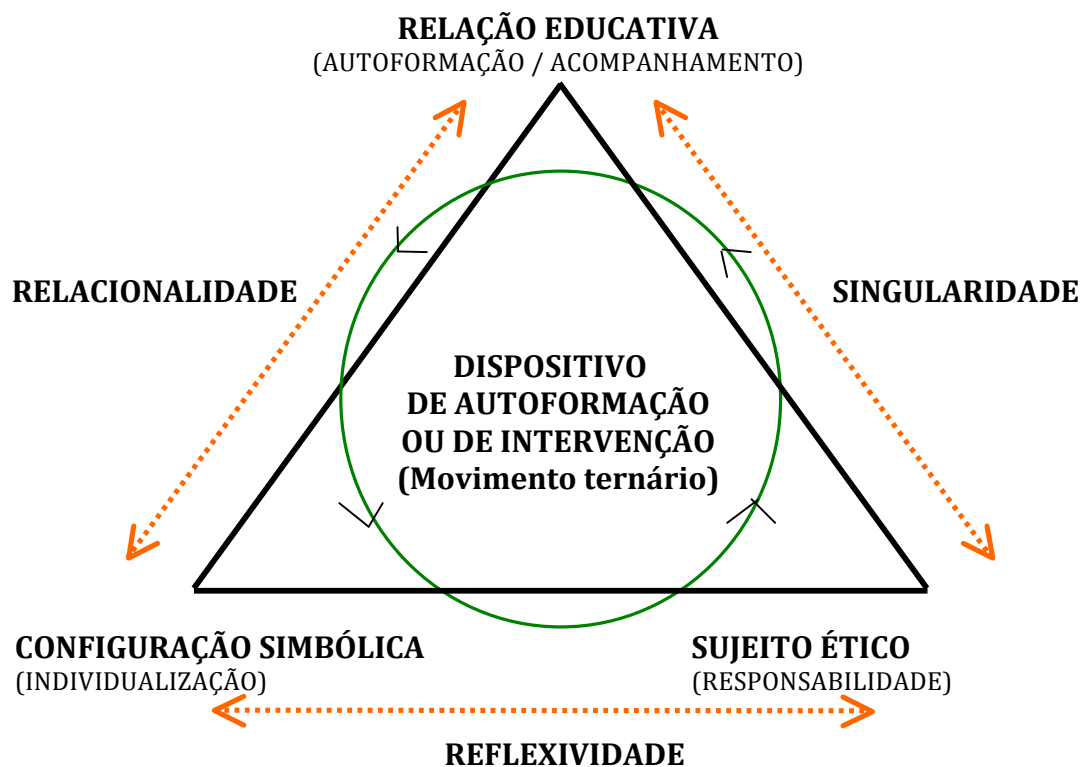
A **figura de acompanhamento** é a outra face da autoformação. Com efeito, embora quem detenha o poder de se formar seja o sujeito-aprendente, esta actividade formativa e educativa acontece numa relação de acompanhamento, sobretudo, em certos períodos da vida (infância, juventude, inserção profissional ou outro tipo de transições) ou em momentos de dificuldade (precarização laboral, ruptura de laços sociais, sofrimento social...) (Castel, 1995, 2003; Joubert, 2005; Ion, *et al.*, 2005).

Esta postura de acompanhamento como já foi referido atrás, assume-se como uma clínica transdisciplinar (escuta), como um tacto pedagógico (sensibilidade) e

como um postura ética (reconhecimento) (entre outros, Barbier, 1997; Bárcena e Mèlich, 2000; Bézille e Courtois, 2006; Carré, *et al.*, 2002; Clénet, 2006; Karsz, 2004; Le Bouëdec, 2001; Meirieu, 2001; Pineau, 1999, 2000; Van Manen, 1998).

Concluindo, os principais elementos (que destacamos como resultado da revisão da literatura efectuada) que podem estar na base da construção de uma teoria da actividade profissional pode ser ilustrado a partir da figura (6.3.3) seguinte:

Figura 6.3.3 – O triângulo⁹³ de uma teoria da actividade profissional no campo da ES, baseada no Modelo Dialógico



Fonte: elaboração própria com base em alguns autores (Bárcena e Mèlich, 2000; Bézille e Courtois, 2006; Carré *et al.*, 2002; Dubet, 2005; Galvani, 1997, 2002; Josso, 2002; Karsz, 2004; Lahire, 1998; Le Bouëdec, 2001; Charlier, 1998; Meirieu, 2001; Molina, 2003; Ortiz-Osés, 2000; Paturet, 1995; Pineau, 1999, 2000, 2002; Van Manen, 1998...)

A teoria da actividade profissional, no campo da ES, combina, numa dinâmica dialógica, três princípios fundamentais: (a) uma **relação educativa**, que se concretiza numa actividade de autoformação pilotada e autodirigida pelo próprio sujeito-aprendente e numa actividade de acompanhado mobilizada pelo educador (ou formador), através de uma escuta clínica, de um tacto pedagógico e de uma postura ética; (b) uma **configuração simbólica** (cultural), que se constitui como

⁹³ Para Fabre (1994: 265) “o triângulo da formação traduz não uma figura estável, mas uma dinâmica”.

mediadora da relação educativa e que, na actualidade, tende a individualizar-se e, por isso mesmo, a reconhecer a singularidade de cada sujeito, mas portador de uma identidade plural (ou indivíduo plural, Lahire, 1998): socialização familiar, biografia educativa, experiência social, projecto de vida, etc.; (c) um **sujeito ético**, que se institui como autor-produtor da sua vida (pessoal, social ou profissional) e que, por isso mesmo, é chamado a tornar-se responsável da sua vida.

A **autoformação**, enquanto actividade de retroacção reflexiva do sujeito-ético sobre a sua experiência (educativa, social ou profissional) e enquanto apropriação do poder de se formar a si próprio a partir desta; aliada à **figura de acompanhamento** entendida como uma escuta clínica, tacto pedagógico e postura ética, que o educador (formador) mobiliza no quadro de uma **relação simbólica** (cultural) singular e plural (individualização); constituem os principais elementos epistemológicos que elegemos para caracterizar a especificidade do exercício da profissionalidade dos ES.

6.3 – Implicações produzidas

Os elementos epistemológicos que destacámos desta construção conceptual, em torno da actividade profissional no campo da ES, colocam-nos perante algumas implicações produzidas ao longo da construção do nosso enquadramento teórico:

(a) **A falência de um determinado modelo educativo**, baseado numa socialização normativa (actividade moral), orientado a partir de um programa institucional (reprodutor do sentido colectivo do mundo simbólico), e incorporado,

predominantemente, mediante a actividade exercida pelas instituições clássicas de socialização (família, escola e igrejas);

(b) **A deslocação do actor institucional para o actor social** (ou profissional), que se traduziu por uma crescente individualização quer ao nível da apreensão da realidade (representações) quer no que diz respeito ao próprio agir (intervenção), por parte de actores sociais ou profissionais;

(c) **A crescente individualização das práticas sociais**, que nos coloca perante um paradoxo: o reforço de uma postura reflexiva (distanciação) ou de uma maior autonomização em relação às **estruturas sociais**, por parte dos indivíduos, mas, ao mesmo tempo, a generalização de fenómenos como a precarização social (laboral), a vulnerabilidade de massas (ou exclusão social) ou o sofrimento social;

(d) **A emergência de uma cultura da subjectivação**, que, embora se traduza por uma maior responsabilidade face à produção de si próprio e da sociedade, acaba, muitas vezes, por levar o indivíduo a ter que se responsabilizar por tudo aquilo que lhe acontece (tanto ao nível de êxitos como de fracassos), mesmo quando o mesmo é portador de problemáticas que têm uma origem externa a si próprio (como por exemplo, os efeitos de uma certa concepção ideológica associada ao neo-liberalismo);

(e) **Dois tendências evidenciadas no exercício profissional**, no campo da intervenção social: uma associada ao papel da territorialização dos dispositivos de desenvolvimento comunitário (figura histórica do Animador Sociocultural), outra privilegiando uma postura psicologizante no campo do acompanhamento social personalizado, em situações de dificuldade (figura histórica do Educador Especializado);

(e) **A especificidade da actividade profissional do(a) educador(a) social**, traduzida por uma actividade simbólica (plural e singular), relacional (autoformativa e de acompanhamento) e ética (reconhecimento da capacidade de decisão e de acção dos actores);

(f) **O sentido de que se revestem os processos de profissionalização** (no âmbito da formação inicial) depende, sobretudo, da capacidade de articulação entre o investimento subjectivo (socialização familiar, biografia educativa, experiência social e projecto de vida) mobilizado nas **situações de formação** (formal) e a exploração, explicitação e confrontação da experiência singular de cada (futuro) profissional nas situações de (iniciação) à prática profissional

(g) **A construção do perfil profissional**, no campo da ES, que se configura a partir de uma tríplice competência: escuta clínica (transdisciplinar), tacto pedagógico (sensibilidade) e postura ética (responsabilidade).

Partindo deste quadro teórico, procuraremos, na segunda parte deste trabalho (parte empírica), convocar, articular e contrastar estas asserções epistemológicas com as evidências empíricas construídas no decurso do processo investigativo (escolha da metodologia, recolha e análise de dados, interpretação e discussão dos resultados).

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

**CAP. 7 – OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS
GERAIS**

As nossas opções epistemológicas e metodológicas inscrevem-se no movimento que se tem gerado, por um lado, em torno da **recomposição** das ciências humanas e sociais, e, por outro, no processo de **autonomização** da investigação no âmbito do campo sócio-educativo, que, neste estudo, se reporta à emergência do *enfoque* “biográfico-narrativo” (Bolívar, *et al.*, 2001).

7.1 - Opções epistemológicas

A emergência de um **enfoque**⁹⁴ biográfico-narrativo, no contexto sócio-educativo actual, inscreve-se na **viragem** produzida, em termos de amplitude, a partir da década de setenta, e consistiu na assunção de uma perspectiva **compreensiva, interpretativa** ou **hermenêutica**, na qual o significado dos agentes (actores) se constitui no foco central da investigação (Pérez Gómez, 1998).

Falar de investigação biográfico-narrativa em formação e educação, só é possível devido ao diálogo frutuoso que se tem estabelecido, do ponto de vista interdisciplinar, entre as diversas perspectivas oriundas das ciências sociais e humanas: a “teoria linguística” e a “literatura”, “antropologia social e etnografia”, “sociologia”, “história oral”, “psicologia narrativa” e “filosofia hermenêutica”

⁹⁴ Tenha-se presente que, embora no campo das ciências sociais, já se utilize o **método** biográfico há já algum tempo, do que agora se trata é de erigir um Enfoque Próprio no campo da investigação biográfico-narrativa (*vide*: Bolívar *et al.*, 2001; Peneff, 1990; Nóvoa e Finger, 1988).

(Bertaux, 1997; Bourdieu, 1993; Bruner, 2000; Geertz, 1994; Gergen, 1992; Lejeune, 1980; MacIntyre, 1987; Peneff, 1990; Pérez Gómez, 1998; Ricoeur, 1990; Taylor, 1996; Thompson, 1988; Vattimo, 1995).

No campo, propriamente, educativo e formativo, nomes como Dominicé (1994), Nóvoa (1992), Pineau e Le Grand (1993), Canário (1999), Connelly e Clandinin (1995), Bolívar e *et al.* (2001), Ferreira-Alves & Gonçalves (2001), Josso (2002) são, entre outros, representantes desta nova abordagem, que, utilizando a designação de René Barbier (1997), privilegiam uma “abordagem transversal”, capaz de mobilizar uma **escuta sensível** no seio das ciências humanas e sociais. Mas antes de traçarmos as linhas gerais desta abordagem emergente, no campo sócio-educativo, vamos, de forma sucinta, aventurar-nos na difícil tarefa de nos aproximarmos da polissemia de significados expressos em torno das várias definições que foram surgindo no quadro de uma abordagem biográfico-narrativa.

7.1.1- O enfoque biográfico-narrativo

A tentativa de procurar dar conta das noções, conceitos ou termos associados à problemática que nos ocupa, não nos autoriza a tecer considerações em profundidade, acerca de uma problemática tão vasta e complexa⁹⁵. Deste modo, o nosso propósito é o de procurar enunciar alguns elementos contraditórios que circulam nos discursos produzidos em torno do debate sobre o papel da abordagem biográfico-narrativa.

⁹⁵ Para um aprofundamento desta problemática *vide*: Bolívar e Domingo (2006).

Um dos conceitos mais utilizados é o de “Histórias de Vida”. Cada autor atribui um significado particular a este termo (Denzin, 1989; Lainé, 1998; Valles, 1997). Para uns, a noção de Histórias de Vida indica quer o percurso/trajectória da vida de um indivíduo singular, quer o próprio acto de narrar a experiência humana sob a forma de relato. Para outros, tal designação remete-nos para o processo investigativo, propriamente dito, aparecendo como mais um método de recolha e análise de dados, no quadro de uma Investigação Qualitativa⁹⁶.

Procurando evitar este tipo de ambiguidades, Denzin (1989) propõe, no contexto da língua inglesa, uma distinção, do conceito de *histórias de vida*: (a) “life-story” (relato de vida, autobiografia, escrita ou oral), que indica o processo de constituição das narrativas experienciais de que cada sujeito é protagonista; (b) “life-history” (história de vida, abordagem biográfica), que nos remete para o próprio processo de investigação, que, alguns autores, designam por Método Biográfico. O termo “Histórias de Vida”⁹⁷ utilizado correntemente pode introduzir-nos em lógicas contraditórias, caso não se proceda a uma clarificação destas duas dimensões (autobiografia/relato de vida e histórias de vida/método biográfico).

Quanto a nós, partindo do posicionamento de Connelly e Clandinin, (1995) e Bolívar *et al.* (2001), optamos pela designação de “abordagem biográfico-narrativa”. Estes autores, inscrevendo-se numa abordagem de “tipo transversal” ou “experiencial” (Barbier, 1997; Josso, 2002) das Histórias de Vida, procuram

⁹⁶ A denominação Investigação Qualitativa (ou Métodos Qualitativos) é ela própria ambígua. Se se entende por investigação qualitativa (como habitualmente se constata), o processo de recolha de dados (entrevista, observação naturalista...), e não como uma abordagem de carácter mais compreensivo, interpretativo (tanto na recolha, como análise e interpretação de dados), então a designação mais apropriada poderia ser a que propõem Denzin e Lincoln (1994) e Filck (2005): “investigação hermenêutica” ou “interaccionismo interpretativo”.

⁹⁷ Sobretudo, no caso português, pode gerar alguma confusão, uma vez que o conceito Histórias de Vida assume vários sentidos (vide: Nóvoa, 1992; Nóvoa e Finger, 1988).

integrar contributos, não só da área das ciências sociais, particularmente referenciados na história oral, antropologia e sociologia, mas ampliando o seu enfoque, para o campo da literatura, da semiótica, da psicologia narrativa e da hermenêutica filosófica.

Preconiza-se, deste modo, uma abordagem mais integrada, holística e transversal das ciências humanas e sociais, aplicadas ao campo sócio-educativo⁹⁸. É, sobretudo no campo das práticas sócio-educativas, que a “abordagem biográfico-narrativa” pode vir a revelar-se bastante promissora. Autores como Van Manen (1998), Clandinin e Connelly (2000), Bruner (2000), Bolívar *et al.* (2001), Josso (2002) e Lainé (1998), entre outros, advogam por uma abordagem das Histórias de Vida, não apenas como um **método** (a captação dos significados produzidos), mas também como um **fenómeno** (a produção da experiência humana narrada e relatada) e um dispositivo de **autoformação** (a acção humana escrita num texto e interpretada à luz de uma experiência singular).

Estes elementos que foram emergindo na nossa reflexão, colocam-nos perante uma possível definição que tende a constituir-se no referencial conceptual da “abordagem biográfico-narrativa” (Connelly e Clandinin, 1995: 12):

- a) O **fenómeno** que se investiga: a experiência humana narrada (auto-biografia, oral ou escrita);
- b) O **método** que se utiliza na investigação: a captação (colheita de dados) e interpretação (construção da acção humana num *texto*: biografia) da experiência humana;

⁹⁸ Para um aprofundamento desta problemática *vide*: Bolívar e Domingo (2006); Pérez Gómez (1998); Van Manen (1998); Clandinin e Connelly (2000); Creswell (2002).

- c) O **uso** que se faz da narrativa/biografia em contexto educativo-formativo (melhoria/transformação das práticas sócio-educativas).

Para além de se considerar as Histórias de Vida enquanto mais um método de investigação, enquadrado na chamada Investigação Qualitativa, procura-se abordar o fenómeno em si mesmo da experiência humana (o conhecimento humano constrói-se a partir de uma estrutura narrativa, como refere Bruner, 1988), no contexto de uma hermenêutica dialógica (Ricoeur, 1990, McIntyre, 1987, Taylor, 1998, Van Manen, 1998). Por conseguinte, do que se trata, não é apenas de **captar** os significados dos agentes educativos, mas de se estabelecer como que uma plataforma onde se **combinam / conjugam / coproduzem** a perspectiva dos “actores” (em presença)⁹⁹.

O objectivo não é apenas **representar** a realidade captada no campo e tratá-la a partir de procedimentos metodológicos, no quadro de uma análise orientada por **métodos qualitativos** e/ou **quantitativos** (exercício típico de uma Investigação Qualitativa), mas tentar **(re)construir** o sentido das experiências vividas, narradas e interpretadas numa relação dialógica, dando origem a um **texto** co-produzido por investigador/sujeitos de investigação (Bolívar *et al.*, 2001).

Nesta perspectiva, o objecto de uma investigação empírica são as percepções que se jogam num determinado contexto “natural” (Bogdan e Biklen, 1995). As metodologias adequadas são aquelas que procuram compreender estes processos de (re)construção da experiência social (ou educativa), tendo como mediação os “discursos” dos actores implicados (Flick, 2005; Guba, 1983).

⁹⁹ A designação de “actores”, no contexto deste trabalho, procura integrar a perspectiva de dois tipos de actores: o grupo de Sujeitos de investigação e o Investigador.

Partindo destes pressupostos fundamentais, o paradigma em que sustentamos a nossa opção metodológica, tende a inscrever-se no paradigma **interpretativo, qualitativo, naturalista** ou **construtivista**, que, como refere Pérez Gómez (1998:60-61), “ênfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre o investigador e a realidade investigada, as exigências e os constrangimentos que determinam a investigação, a componente valorativa presente em todo o processo de investigação. Por isso, a produção de conhecimento válido e relevante concebe-se como um processo de construção de novos significados e representações, a partir do contraste das interpretações que os diferentes sujeitos participantes oferecem da situação em que vivem”.

Este tipo de abordagem predominante e globalmente qualitativa, não exclui outro tipo de abordagens, mais de carácter quantitativo, e que complementam o processo investigativo (Cook e Reichardt, 1986; Merriam, 1998; Miles e Huberman, 1984). O objectivo é privilegiar, em termos globais, abordagens que permitam desencadear processos hermenêutico-reflexivos, de modo a re-construir os significados vinculados a uma realidade (inter)subjectiva (Bolívar, *et al.*, 2001; Flick, 2005; Pérez Gómez, 1998; Pineau, 1999).

7.2- Procedimentos metodológicos

Relativamente à pesquisa efectuada no âmbito do Trabalho de Campo (durante três anos lectivos), optámos pela metodologia “biográfico-narrativa” (Bolívar, *et al.*, 2001). O nosso propósito foi procurar compreender e interpretar o processo de (re)configuração do perfil formativo-profissional de um grupo de

Sujeitos de investigação, tendo como suporte reflexivo as suas narrativas experienciais.

Como já tivemos oportunidade de referir, o processo de investigação empírica teve como vector a seguinte pergunta de partida: *De que forma um grupo de Sujeitos de investigação tende a (re)apropriar-se do sentido que foi atribuindo ao seu perfil formativo-profissional, tendo como dinâmica autoformativa as suas narrativas experienciais?* Assim, de modo a clarificar e delimitar o âmbito da pesquisa produzida no âmbito do “trabalho de campo” definimos os seguintes objectivos de investigação: (a) compreender e interpretar o modo como este grupo de Sujeitos de investigação explicitam as suas **disposições pessoais**, enquanto (re)configuradoras do sentido que atribuem aos seus processos de profissionalização; (b) compreender e interpretar o significado que conferem ao papel da **retroacção reflexiva**, exercida no quadro da sua experiência singular, enquanto ferramenta de autoformação, quer no contexto de iniciação à prática profissional, quer, posteriormente, no processo de transição para a sua inserção profissional; (c) compreender e interpretar o sentido de que se revestem os processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional de cada Sujeito de investigação (d) contribuir para a conceptualização de uma teoria da actividade profissional, no campo da educação social.

Quanto aos procedimentos metodológicos, partindo de alguns dos contributos provenientes da obra de Paul Ricoeur (1990), em relação ao papel da “hermenêutica” (Bolívar, *et al.*, 2001; Flick, 2006), procurámos constituir um *corpus* de dados a partir de um conjunto de Narrativas Experienciais co-produzidas

no quadro de uma relação dialógica entre um grupo de Sujeitos de investigação e o próprio investigador.

A recolha de dados¹⁰⁰ consistiu na co-produção de um conjunto de “textos” (Bolívar, *et al.*, 2001; Flick, 2005) que procuraram expressar o vivido no quadro de várias trajectórias singulares de “autoformação experiencial” (Pineau, 1999, 2000, 2006) de um grupo de (futuros) profissionais de ES.

Os “textos”, na perspectiva de Paul Ricoeur (*vide*: Bolívar, *et al.*, 2001; Flick, 2005), constituem-se como uma mediação simbólica entre o discurso e a acção. Para este autor a acção é sempre mediada textualmente. Os relatos-textos assumem-se, desta forma, como **intérpretes** da cultura, da sociedade, da religião, da linguagem, numa palavra, da “vida simbólica” dos indivíduos ou comunidades. É a partir destas **mediações simbólicas** que os seres humanos co-produzem o sentido da actividade humana.

Partindo deste quadro interpretativo, optámos por explorar o recurso das “vozes” re-flectidas e (re)actualizadas nos textos co-produzidos ao longo do processo investigativo. Assim, o nosso método privilegiado foi procurar estabelecer uma “conexão dialéctica” (Bolívar, *et al.*, 2001) entre as **vozes** captadas e os **textos** escritos, no quadro das “temporalidades subjectivas” (Pineau, 2000).

Este propósito permitiu-nos compreender o modo como cada um dos participantes, neste processo investigativo, se foi (re)apropriando do sentido que

¹⁰⁰ Embora seja esta a expressão usual preferida por muitos investigadores, quanto a nós, utilizamos a expressão “narrativas experienciais” (Bolívar, *et al.*, 2001; Josso, 2002). Consideramos que esta traduz, de forma mais fidedigna, os significados co-produzidos no contexto deste processo investigativo. Assim, procuramos dar ênfase ao processo de “construção subjeectiva” da realidade social (Flick, 2005), que se perspectivou (no nosso caso) no quadro da interlocução (dialógica) entre um grupo de Sujeitos de investigação e o próprio investigador (Pineau, 1999).

viveu subjectivamente e que procurou (re)interpretar nos textos co-produzidos numa dinâmica dialógica (Pineau, 2000).

7.2.1 – Técnicas de recolha de dados

Com base nestes pressupostos, procederemos, de seguida, à apresentação dos principais instrumentos de recolha das “narrativas experienciais” (Bolívar, *et al.*, 2001; Carmo e Ferreira, 1998; Flick, 2005; Josso, 2002):

(a) A técnica de Entrevista, aplicada numa modalidade tipo biográfico-narrativo;

(b) A conversação informal, praticada quer na modalidade presencial quer virtual (através do Correio Electrónico);

(c) O Diário (ou Relatos Autobiográficos), utilizado com um carácter, predominantemente, narrativo, reflexivo ou hermenêutico;

(d) A Pesquisa Documental, reportada a um conjunto de documentos produzidos no contexto da (iniciação) prática profissional do grupo estudado;

(e) A subjectividade do Investigador que, na abordagem Hermenêutica (ou Qualitativa), atravessa todo o processo investigativo.

7.2.1.1 – Entrevista tipo biográfico-narrativa

Quanto ao recurso à técnica da entrevista, a nossa opção centrou-se num tipo particular de entrevista: a entrevista tipo “biográfico-narrativa” (Bolívar, *et al.*, 2001: 158-172). Este tipo de entrevista procura construir um relato em torno da

narrativa de vida dos indivíduos, com o intuito de compreender o modo como um grupo de Sujeitos de investigação foi dando sentido aos seus acontecimentos e experiências de vida. Este procedimento, como refere Paul Ricoeur (1990), tem como propósito proceder-se a uma “unificação” de várias experiências que se fazem no decurso da vida.

Os procedimentos que utilizámos na aplicação desta modalidade de entrevista tiveram por base as recomendações sugeridas por Bolívar *et al.* (2001: 161-163): (a) **planificação da entrevista**, que consistiu na elaboração de um guião (organizado em torno das finalidades, dos objectivos e das questões inquiridas); (b) **realização da entrevista**, aplicada de acordo com a disponibilidade dos inquiridos, de acordo com os locais sugeridos pelos próprios e salvaguardando o anonimato, quando solicitado; (c) **transcrição da entrevista**, caso tenha sido gravada em áudio.

Quanto à elaboração do guião (*vide* anexo 2), no nosso caso, seguimos os seguintes procedimentos: (a) numa primeira fase, o guião estruturou-se em torno da indagação de alguns elementos de carácter biográfico; (b) posteriormente, numa segunda fase, numa perspectiva mais narrativa, explorámos o sentido que o grupo foi dando à sua experiência autoformativa, tendo como suporte reflexivo a experiência de iniciação à prática profissional; (c) finalmente, numa terceira fase, em jeito de balanço global, procurámos efectuar uma retrospectiva sobre o percurso de autoformação, ao longo deste processo investigativo.

A primeira fase da aplicação das entrevistas (de carácter biográfico) teve como objectivo compreender o papel das disposições pessoais (socialização familiar, social e/ou religiosa) na escolha vocacional e profissional. Concretamente

tentámos revisitar alguns dos acontecimentos significativos da trajectória de vida destes Sujeitos de investigação e que possivelmente estiveram na génese da sua motivação quer em relação ao percurso escolar (educativo), quer em relação às experiências de socialização (familiar, social ou religiosa). Por outro lado, procurámos compreender como é que este grupo de Sujeitos de Investigação tentou decifrar e explicitar o papel que estas disposições pessoais tiveram no seu processo autoformativo.

A segunda fase das entrevistas (de carácter narrativo) teve como propósito indagar sobre o papel das transacções simbólicas. Procurámos compreender de que forma as interacções produzidas nos contextos situacionais (de iniciação à prática profissional) contribuíram para a (re)configuração do perfil formativo-profissional deste grupo de Sujeitos de investigação. Para além desta preocupação central, as entrevistas (desta segunda fase) tiveram ainda os seguintes objectivos: (a) Compreender as implicações autoformativas das práticas de iniciação à prática profissional; (b) Compreender o papel da relação pedagógica no quadro dos dispositivos de acompanhamento; (c) Compreender o sentido dos processos de profissionalização, tendo como articulação o papel da teoria-prática (ou da relação entre prática-teoria-prática).

A terceira fase da aplicação das entrevistas (de carácter retrospectivo) teve como finalidade captar o olhar singular de cada Sujeito de investigação em relação a este percurso autoformativo, tendo como suporte reflexivo a sua experiência de inserção no mercado de trabalho. Os principais objectivos da aplicação destas entrevistas (terceira fase) foram: (a) Compreender as principais dificuldades sentidas no seu processo de inserção profissional; (b) compreender o tipo de

competências necessárias para o exercício da profissão de ES; (c) Compreender alguns dos traços específicos da (re)configuração do perfil formativo-profissional, tendo como referencial o tipo de actividade exercida (âmbitos profissionais).

No que diz respeito à realização das entrevistas, adoptámos vários procedimentos de acordo com os interesses de cada entrevistado: (a) umas foram efectuadas por escrito (sobretudo em relação às duas primeiras fases, acima referidas); (b) outras foram registadas via áudio.

S.1¹⁰¹ participou apenas na aplicação das duas primeiras entrevistas (primeira e segunda fases). A primeira entrevista foi realizada na Instituição Formadora. Optou-se por escolher um sítio agradável (uma sala de aulas) onde pudemos conversar de forma aberta e flexível ainda que tendo por base o guião (semi-estruturado) da entrevista. Entregámos previamente o guião, uma vez que nos foi solicitado por este Sujeito de investigação. Depois de estabelecermos as condições necessárias para a realização da entrevista (nomeadamente em relação à salvaguarda do anonimato), o S1 concordou que a entrevista fosse registada sob a forma áudio. Quanto à segunda entrevista, esta foi realizada numa esplanada perto da residência do investigador. O ambiente tornou-se propício à realização desta segunda entrevista devido, em parte, à proximidade que entretanto se foi gerando ao longo do Projecto de Investigação. De mútuo acordo optou-se por gravar a entrevista sob a forma áudio.

S.2 participou apenas nas duas primeiras fases da aplicação das entrevistas. A pedido deste Sujeito de investigação, estas duas entrevistas foram realizadas a partir do Correio Electrónico. Assim, depois de termos enviado os guiões (em

¹⁰¹ A partir de agora a sigla S1 (ou outra numeração) significa Sujeito de investigação.

momentos diferentes) e de o próprio ter respondido às questões que formulámos, houve necessidade de clarificar algumas das respostas produzidas. Mais uma vez o meio utilizado foi o Correio Electrónico dada a falta de disponibilidade do mesmo.

S.3 participou nas três fases da aplicação das entrevistas. A primeira entrevista foi realizada na residência do próprio Sujeito de investigação. Depois de me ter apresentado alguns membros da família, procedemos então à realização da entrevista. Esta decorreu de uma forma tranquila ao longo de uma tarde. No fim da mesma, a sua família fez questão de nos presentear com um lanche. Quanto aos procedimentos da aplicação da entrevista, depois de termos apresentado os objectivos da mesma, procedemos à sua operacionalização. De mútuo acordo, optou-se por gravar a entrevista sob a forma de registo áudio. Relativamente à aplicação da entrevista, na segunda fase, esta foi realizada no local de trabalho do mesmo. Depois de ter conhecido alguns dos funcionários da Instituição (Lar de Acolhimento), nomeadamente, a Directora da mesma, procedeu-se à operacionalização da entrevista. Esta realizou-se na Sala de Visitas, tendo decorrido num ambiente calmo. No final, tivemos oportunidade de conhecer os vários espaços do Lar. Do ponto de vista do registo dos dados, optou-se por gravar a entrevista sob a forma áudio. Relativamente à terceira fase, a entrevista foi realizada na residência do investigador. Assim, depois de termos almoçado, e tendo em conta os vários procedimentos referidos anteriormente, optou-se mais uma vez por gravar a entrevista sob a forma áudio. Tendo em conta a relação de confiança e de proximidade que se foi consolidando entre investigador e entrevistado, a entrevista decorreu num ambiente descontraído.

S.4 pelo facto de ter ido para o estrangeiro, não nos foi possível realizar nenhuma entrevista.

S.5 participou apenas nas duas primeiras fases da aplicação das entrevistas. A primeira entrevista foi realizada na Instituição de Formação, numa sala de aulas. Depois de termos explicado os objectivos e os procedimentos a aplicar, procedemos à aplicação da entrevista. Esta foi registada sob a forma áudio (com autorização do Sujeito de investigação). Quanto ao ambiente onde decorreu a mesma, apesar de no início se ter verificado alguma tensão (devido em parte ao nevorsismo do entrevistado), à medida que fomos avançando, o ambiente tornou-se mais calmo e sereno. Quanto à aplicação da segunda entrevista, esta decorreu no local de trabalho do Sujeito de Investigação (Lar de Terceira Idade). Depois de termos explicitado os vários procedimentos relativos à operacionalização da entrevista, esta foi gravada sob a forma áudio. Quanto ao ambiente em que decorreu, este foi bastante agradável (na Sala de Visitas), tendo havido oportunidade ainda para no final realizarmos uma visita guiada ao Lar.

S.6 participou nas três fases da aplicação das entrevistas. Quanto às duas primeiras entrevistas (aplicadas em momentos diferentes), por conveniência do próprio (Sujeito de Investigação), foram realizadas através do Correio Electrónico. Quanto à terceira entrevista, esta teve lugar numa esplanada (Cidade de Lisboa). Por conveniência do Sujeito de investigação, a entrevista não foi gravada. Por isso, para além do investigador, este contou com ajuda da sua esposa que tentou registar por escrito a conversa que se foi desenrolando num clima de abertura, de confiança e num tom bastante informal. Para além deste Sujeito de investigação,

S.7 participou também nesta conversa (por conveniência e amizade destes dois). Depois de realizada a entrevista, a conversa continuou durante o almoço.

S.7 participou nas três fases da aplicação das entrevistas. A exemplo do que aconteceu com o Sujeito de investigação anterior, este também optou pela realização das entrevistas (em momentos diferentes) sob a forma de Correio Electrónico. No que diz respeito à terceira entrevista, foi realizada numa esplanada (Cidade de Lisboa). Como já foi referido, este Sujeito de investigação também preferiu que a conversa não fosse gravada sob a forma áudio. Depois, juntamente com outro Sujeito de investigação (S.6), fomos almoçar, acabando por se prolongar a conversa iniciada de forma um pouco mais formal. Importa ainda referir que foi sobretudo durante o almoço que estes dois Sujeitos de investigação, num ambiente mais descontraído e informal, acabaram por relatar alguns dos episódios mais significativos da sua experiência profissional.

S.8, por conveniência própria, optou por realizar um Diário (Relatos Autobiográficos) em vez da aplicação de entrevistas.

No que diz respeito ao tratamento das entrevistas gravadas sob a forma áudio, procedeu-se à sua transcrição integral, procurando respeitar tanto quanto possível o sentido co-produzido no quadro das conversas mantidas entre investigador e entrevistados, tendo em conta os gestos, as reacções, os silêncios, etc.. Quanto às entrevistas realizadas através do Correio Electrónico, nalgumas optou-se por pedir esclarecimentos adicionais ou aprofundamento de algumas respostas.

7.2.1.2 – Conversação informal

Um dos instrumentos que, segundo alguns autores (Bolívar *et al.*, 2001; Flick, 2005), tem vindo a ser aplicado no quadro de investigações predominantemente qualitativas diz respeito à técnica de “conversação informal” (Gutnik, 2006). Esta técnica consiste na aproximação à realidade estudada de modo quase natural (na vida do quotidiano). A vantagem desta técnica de recolha de dados prende-se, essencialmente, com a possibilidade de ir estabelecendo uma empatia e uma progressiva confiança com os inquiridos, condições necessárias para compreendermos a realidade estudada a partir do ponto de vista dos mesmos. Esta implicação progressiva torna-se num meio imprescindível para “escutar sensivelmente” (Barbier, 1997) a perspectiva evolutiva dos inquiridos.

No nosso caso concreto, a utilização desta técnica veio a revelar-se essencial, sobretudo como acesso privilegiado ao mundo das emoções, dos afectos e dos sentimentos. Muitos dos registos que possuímos podem ser enquadrados naquilo que Gaston Pineau (2000) denomina por “registo nocturno”. Este registo procura dar conta do **lado experiencial** da vida do quotidiano. Para o autor referido, trata-se de dar importância aos **aspectos informais** que configuram as situações de vida. Aceder a este **registo nocturno** é entrar na intencionalidade dos acontecimentos ou dos fenómenos humanos.

Para além das conversas informais, mantidas, presencialmente (e que, posteriormente, fomos registando no nosso Bloco de Notas), também dispomos de um conjunto de registos enviados via Correio Electrónico. Neste caso, muitos deles

assumem-se como uma via privilegiada de desabafo por parte de várias situações que foram acontecendo no decurso desta investigação.

7.2.1.3 – *Diário de campo*

Segundo Bolívar *et al.*, (2001: 183) “o diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações efectuadas durante um certo período de tempo. Inclui, ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc.. Podem adoptar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo ou reflexivo”.

O diário constitui, deste modo, um instrumento, extremamente, poderoso para captar a transformação de perspectiva do sujeito em relação à sua experiência. Neste sentido, para além de ser um meio eficaz para registar sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, etc., é, também, um suporte anamnético das “temporalidades subjectivas” (Pineau, 2000) de cada indivíduo.

O uso que fizemos deste instrumento assumiu duas vertentes: (a) do lado dos sujeitos de investigação, constituiu-se como uma ferramenta de “retroacção reflexiva” (Pineau, 2000; Galvani, 2002) em torno das suas experiências de iniciação à prática profissional e/ou de inserção profissional, numa perspectiva de autoformação; (b) do lado do investigador, converteu-se num instrumento de **registo de impressões** a vários níveis: nos encontros informais mantidos com os sujeitos de investigação, nas (re)leituras que foram feitas de determinadas obras e, sobretudo, nas ideias soltas que, por vezes, discorriam de forma inspiradora. O

diário, no nosso processo de investigação, assumiu-se, claramente, como um “dispositivo de ressonância” do vivido (Bolívar *et al.*, 2001).

A aplicação do Diário, em relação aos Sujeitos de investigação, assumiu várias modalidades. No caso de alguns (S.1; S.2; S.4 e S.6), o Diário operacionalizou-se a partir de relatos “soltos” que foram acontecendo ao longo desta investigação. Neste sentido, a comunicação dos mesmos ao investigador foi-se desenrolando através do Correio Electrónico. Em muitas situações, depois do envio destes relatos, o investigador devolveu o seu *feedback*. No caso de outros (S.3; S.5; S.7 e S.8), o Diário assumiu a forma de Relato Autobiográfico. Por conseguinte, os textos foram escritos ao longo das várias fases do processo de investigação, tendo assumido um carácter mais descritivo, narrativo e reflexivo. Dependendo ritmo de cada um dos Sujeitos de investigação, os textos produzidos foram sendo comunicados ao investigador.

A principal finalidade desta técnica de recolha de dados consistiu na tentativa de perceber a evolução das perspectivas (temporalidades subjectivas) do grupo de Sujeitos de investigação. A transformação de perspectiva ocorre, em certa medida, a partir da mobilização da capacidade de cada um se distanciar face à sua experiência (emoções, sentimentos, propósitos...). A escrita constitui um instrumento pertinente para criar condições favoráveis a esta postura reflexiva (meta-cognitiva) (Flick, 2005)

7.2.1.4 – Pesquisa documental

A Pesquisa Documental é definida, por Carmo e Ferreira (1998), como uma técnica que visa a recolha e a selecção de vários documentos (pessoais ou oficiais), constituindo-se como fontes complementares, do ponto de vista da informação considerada pertinente para a investigação.

No nosso caso, socorremo-nos desta técnica de recolha (complementar) com o propósito de dar conta do *feedback* da actividade produzida pelos sujeitos de investigação, no contexto da sua experiência autoformativa *versus* experiência (de iniciação) laboral. Concretamente, o recurso a esta técnica consistiu na análise de três documentos: (a) Avaliação Externa¹⁰², (b) Projecto (no contexto do estágio), (c) Relatório (no contexto do estágio) e (d) outros documentos relacionados com a actividade laboral (como por ex., Projectos Educativos das Instituições Laborais). No que diz respeito ao Relatório da Avaliação Externa, este documento veio a revelar-se essencial como primeira abordagem ao Curso de ES. A sua análise permitiu-nos compreender os vários pontos de vista implicados nesta auto-avaliação. Particularmente destacamos os pontos fortes e pontos fracos do Curso de ES. Estes foram o ponto de partida para construirmos algumas das questões formuladas nas entrevistas. Quanto ao Relatório e Projecto (estágio curricular do 5º ano), tendo sido produzidos no quadro de uma investigação-acção, tornaram-se num meio privilegiado para aceder à postura crítica e reflexiva do grupo que acompanhámos neste processo investigativo (excepto no caso dos S.2 e S.4 que não entregaram estes dois documentos).

¹⁰² Refere-se, concretamente, a dois volumes de documentação relacionada com a Avaliação Externa que foi realizada no âmbito do Curso de ES.

A pesquisa documental teve como propósito global captar outras perspectivas complementares do grupo de Sujeitos de investigação. Concretamente possibilitou-nos uma aproximação ao tipo de conceptualização produzida em torno quer da experiência de iniciação à prática profissional, quer (nalguns casos) da experiência actual como profissional de ES. Deste modo, pudemos analisar o discurso pedagógico que este grupo foi construindo a partir da alternância entre teoria e prática.

7.2.1.5 – O investigador

O investigador, enquanto instrumento investigativo, segundo Pedro Silva (2003), é uma realidade incontornável na investigação dos fenómenos educativos ou sociais. Isto porque quer se queira, quer não, o investigador influencia e deixa-se influenciar pela “configuração idiossincrática” que faz dele a pessoa, o investigador e o profissional que é. A forma como lida com esta subjectividade - quer explicitando-a quer controlando-a - irá, em grande parte, determinar os resultados da própria investigação. Importa, por isso, empreender uma densa descrição e contextualização dos processos investigativos.

Reconhecer e explicitar a subjectividade (do investigador) que atravessa o processo de recolha, análise e interpretação dos dados, é, em certa medida, procurar validar os processos de subjectividade, inerentes a qualquer investigação neste domínio (Lessart-Hébert *et al.*,1994; Silva, 2003).

Tendo em conta estes pressupostos, importa realçar algumas das implicações associadas à condição profissional do Investigador. O facto de realizar uma

actividade profissional relacionada com o campo da ES, nomeadamente no sector do acompanhamento de estagiários de um Curso de ES, por um lado, permitiu-lhe desenvolver uma percepção próxima da realidade laboral desta cultura profissional emergente, por outro lado, este envolvimento acabou por dificultar o exercício de distanciamento necessário à condição de investigador.

Importa, por isso mesmo, realçar o papel determinante que o Investigador desempenhou ao longo de todo este processo investigativo, mormente no tipo de implicação (compromisso) que assumiu face às necessidades formativas deste grupo profissional. Sendo formador e investigador, o seu posicionamento situou-se entre a necessidade de “objectivar” (conceptualizar) as narrativas experienciais deste grupo de Sujeitos de investigação e a necessidade de contribuir também para a mobilização de condições favoráveis a uma postura propositiva face ao seu processo autoformativo.

Esta articulação entre investigação e formação esteve ainda patente no próprio percurso autoformativo do investigador. Com efeito, esta experiência contribuiu para transformar a sua perspectiva em relação a algumas pré-concepções que estiveram na génese deste processo investigativo. A mobilização de uma postura de retroacção reflexiva também fez parte do exercício quotidiano do próprio investigador.

7.3 – Modelo de análise dos dados recolhidos

O modelo de análise da recolha de dados (narrativas experienciais) constitui uma das maiores preocupações das chamadas “abordagens qualitativas” (Flick, 2005).

Seguindo de perto Bolívar *et al.* (2001: 192-212), procuraremos estabelecer alguns critérios metodológicos do nosso modelo de análise, tendo por base as Narrativas Experienciais¹⁰³ co-produzidas por um grupo de Sujeitos de investigação. Assim importa, antes de mais, referir que o principal problema metodológico com que o investigador se depara consiste na tentativa de articular e combinar um **estilo mais analítico** com um **estilo mais descritivo e interpretativo**. Como explicar os fenómenos humanos sem colocarmos de parte a estrutura vivida de significado? Como combinar uma análise tipo holístico com uma análise tipo categórico? Como conciliar as unidades categóricas extraídas do texto (redução da informação) com as estruturas narrativas que configuram a produção de sentido? Como representar as vozes expressas num discurso narrativo, tendo como suporte analítico o processo de categorização? Partindo destas interrogações, vamos, de seguida, clarificar o quadro teórico que sustenta o nosso modelo de análise.

¹⁰³ Esta expressão “Narrativas Experienciais” inclui os vários textos produzidos pelos Sujeitos de investigação (entrevistas, conversas informais, diários ou relatos autobiográficos e outro tipo de documentação relacionada com a experiência de iniciação à prática profissional e/ou inserção profissional).

7.3.1 – Modelo paradigmático versus modelo narrativo

Bolívar (2002), partindo dos contributos epistemológicos de Bruner (1988), procura construir um modelo de análise que se ajuste ao método de recolha de dados baseado em entrevistas de tipo “biográfico-narrativas.

Este autor (Bolívar, 2002), reconhecendo o mérito do “modelo paradigmático”, que consiste na análise da informação recolhida recorrendo à formulação de categorias e subcategorias deduzidas *a priori* ou no decurso da análise, propõe complementá-lo com um outro modelo, o “modelo narrativo”. Este modelo considera que as “vozes” dos entrevistados, expressas num discurso narrativo, não devem ser sujeitas a uma extracção (selecção de extractos) do sentido global que perpassa em toda a entrevista.

Estamos, assim, perante duas versões que, no entender deste autor, devem ser complementares, evitando quer a “postura ilustrativa” (modelo convencional da análise de conteúdo) quer a “postura hiperrealista” (modelo narrativo) (Bolívar, 2002). O primeiro modelo, depois de classificar os dados em categorias de análise, colhidos sob a forma de entrevista (mais ou menos estruturada), procura estabelecer um conjunto de conexões entre o sentido prescrito em categorias e os extractos seleccionados dos entrevistados, que procurem traduzir o sentido da sua intencionalidade. Esta operação é denominada de “postura ilustrativa”, uma vez que se recorre a extractos de conteúdo das entrevistas para ilustrar e validar as categorias de análise, definidas *a priori* (ou no decurso da análise), a partir da convocação de “teorias” (Bardin, 1991). O principal argumento contra, que os partidários do outro modelo (narrativo) apontam à “postura ilustrativa”, é que a

experiência singular dos sujeitos entrevistados não pode ser sujeita a uma “verificação experimental”, nem tão pouco ser retirada do seu “contexto global” (Dominicé, 2006).

Ultrapassando esta velha dicotomia entre partidários da “postura ilustrativa” *versus* “postura hiperrealista”, Antonio Bolívar (2002) procura realçar a pertinência de se estabelecer uma dialéctica entre estas duas posturas. Assim, defendendo a tese da compatibilidade, considera que é possível gerar uma articulação entre estas duas vias.

Por conseguinte, não basta testar hipóteses definidas previamente a partir de teorias, recorrendo a extractos de entrevista para a sua validação; mas, também, não é suficiente devolver a palavra aos entrevistados e deixar que cada leitor possa fazer a sua interpretação (Bourdieu, 1993).

A solução passa por adoptar um Modelo de Análise que procure dar conta ao mesmo tempo das “estruturas objectivas” (tradições, linguagens, configurações simbólico-culturais...) e “da experiência singular” dos sujeitos (temporalidades subjectivas). Numa interpretação própria, pensamos que este modelo de análise pode ser denominado por “modelo dialógico” (Bolívar, 2002; Dubet, 2005, Flick, 2005; Pineau, 1999, 2000).

7.3.2 – Modelo dialógico

Recuperando a ideia do “texto como construção da realidade” (Ricoeur, 1990; Bolívar *et al.*, 2001) e de que não existe “uma realidade exterior aos pontos de vista socialmente partilhados» (Flick, 2005: 31), alguns autores (entre outros, Bolívar *et*

al., 2001; Dubet, 2005; Fick, 2005; Pineau, 1999, 2000) preconizam a ideia de uma análise tipo dialéctico, convocando tanto a dimensão conceptual como a dimensão experiencial. Estas duas dimensões constituem-se como a face dupla da mesma moeda. Com efeito, só poderemos captar (no sentido de reconstruir) a realidade idiossincrática de cada indivíduo se a pensarmos a partir da sua inscrição simbólico-cultural. Assim, defende-se a “ideia de que a realidade é activamente produzida pelos participantes, por meio da atribuição de significado a acontecimentos e objectos, e de que a investigação social não pode fugir a estas atribuições de significado, se quiser tratar de realidades sociais” (Flick, 2005: 31).

O cerne da análise centra-se, deste modo, no **quem** (sujeito) da acção mediada textualmente e não no **quê** (objecto) retirado do contexto biográfico e situacional (Ricoeur, 1990, 1999; Bárcena e Mèlich, 2000).

Estamos, desta forma, perante uma abordagem, eminentemente, “hermenêutica” (Ricoeur, 1986, 1990; Bárcena e Mèlich, 2000; Bolívar, 2002; Flick, 2005). Este esquema remete-nos para o papel da “mimética”¹⁰⁴ como construção da realidade do texto (Flick, 2005: 33):

- (a) “Transformação da experiência em narrativa, relatos, etc, pelas pessoas estudadas;
- (b) Elaboração de textos baseados no ponto anterior e a sua interpretação pelos investigadores;
- (c) Finalmente, devolução destas interpretações aos contextos quotidianos, por exemplo, através da leitura do texto que apresenta os resultados”.

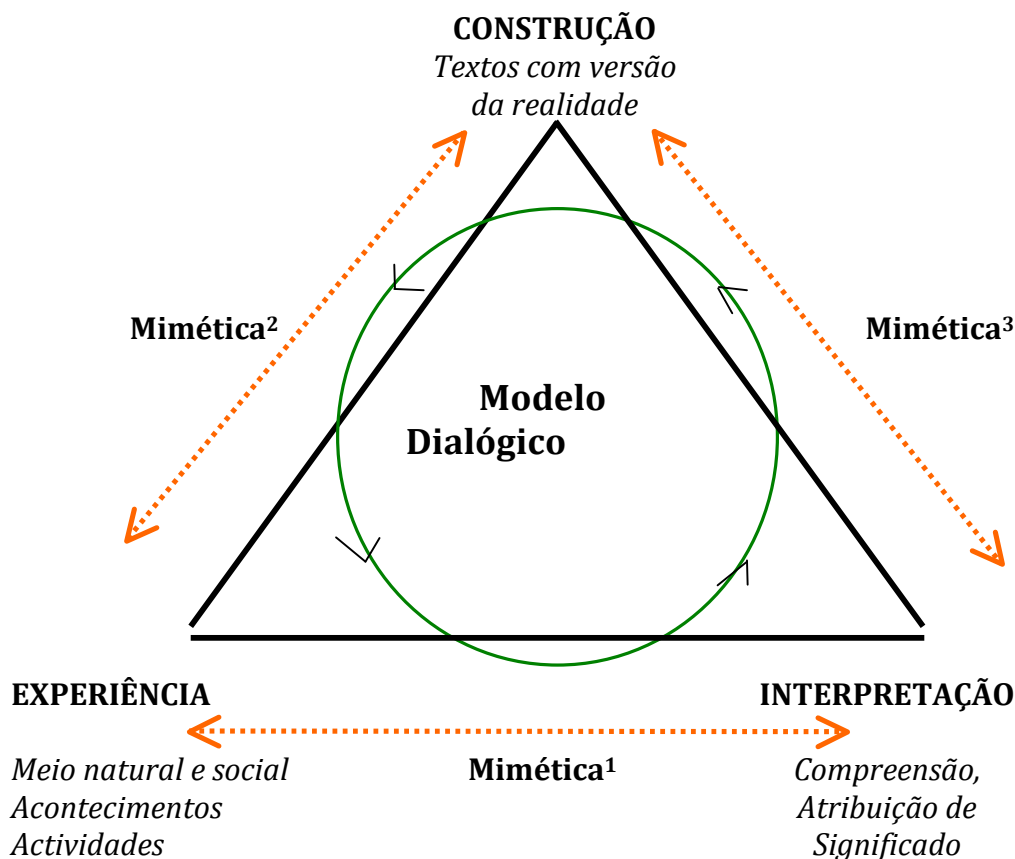
¹⁰⁴ Para um aprofundamento deste conceito (*mimésis*), ver, entre outros, Bárcena e Mèlich (2000), Bolívar (2002), Flick (2005), Ricoeur (1990, 1995, 1996).

A Abordagem Qualitativa coloca-nos perante uma nova exigência do ponto de vista da análise e interpretação das Narrativas Experienciais co-produzidas no contexto de uma investigação (Flick, 2005: 33):

“Ler e compreender textos torna-se um processo activo de produção da realidade, o qual envolve não só o autor do texto mas também aqueles para quem foram escritos e os lêem. Transposto para a investigação qualitativa, isto significa que, na produção de textos (sobre um assunto, uma conversa ou um acontecimento quaisquer), aquele que lê e interpreta o que está escrito está tão implicado na construção da realidade como aquele que o escreveu”.

Consideramos que, do ponto de vista da sua representação gráfica, o Modelo dialógico visa gerar um processo mimético (figura 7.3.2.1):

Figura 7.3.2.1 – O processo mimético



Fonte: adaptado de Flick (2005: 35)

É partir deste Modelo Dialógico que procurámos proceder à análise dos **textos** produzidos ao longo deste processo investigativo. Neste sentido, o nosso propósito não visa representar ou captar directamente a experiência vivida dos sujeitos de investigação, mas tentar **(re)construir** o sentido co-produzido com base num processo mimético (Flick, 2005: 32-37): (a) partimos de uma pré-concepção do(s) significado(s) da actividade humana (o quadro simbólico de referência); (b) posteriormente, realçamos o sentido dessa actividade traduzida e expressa em textos produzidos pelos actores (autores); (c) para, finalmente, procurarmos

(re)construir o sentido da realidade simbolicamente produzida, a partir de uma outra versão subjectiva (intérpretes).

Neste processo, mais do que reduzir a perspectiva dos sujeitos de investigação à perspectiva do investigador, trata-se de organizar, articular e combinar várias versões da mesma realidade, tendo presente que, numa **leitura hermenêutica**, o sentido é co-produzido e remete para **quem** o lê e o interpreta, cada vez que é chamado a confrontar-se com a “realidade simbolicamente produzida” (Flick, 2005).

O olhar privilegiado, convocado nesta investigação, reporta-se, mais do que à “verificação experimental” (Dominicé, 2006) dos factos ou acontecimentos humanos, ao tipo de organização metodológica do sentido (re)construído (construído de forma dialéctica) entre a **relação singular** que cada um estabelece com a sua experiência vivida e a **simbolização** que esta assume no quadro da intersecção das “temporalidades subjectivas” dos implicados no processo (Pineau, 2000).

O nosso interesse procurou incidir no processo de “transformação da experiência” vivida (Courtois, 2006). Neste caso, o que se constituiu como objecto de transformação foi a própria experiência, entendida como “a relação da pessoa com a situação vivida” (Courtois, 2006: 93). Mas esta relação só ganha sentido quando é, por sua vez, questionada e colocada em palavras (simbolização), isto é, para que alguém se compreenda tem necessidade de se distanciar (sair de si) da sua experiência do vivido. Daí a importância da escrita como uma forma privilegiada de auto-confronto ou como um **espaço de interlocução** entre o vivido e o sentido que o mesmo reveste para o próprio (implicação *versus* distanciação).

Assim, para que haja transformação da experiência, importa, antes de mais, que a própria experiência se perspective num acto de simbolização, como nos refere Josso (2002: 117):

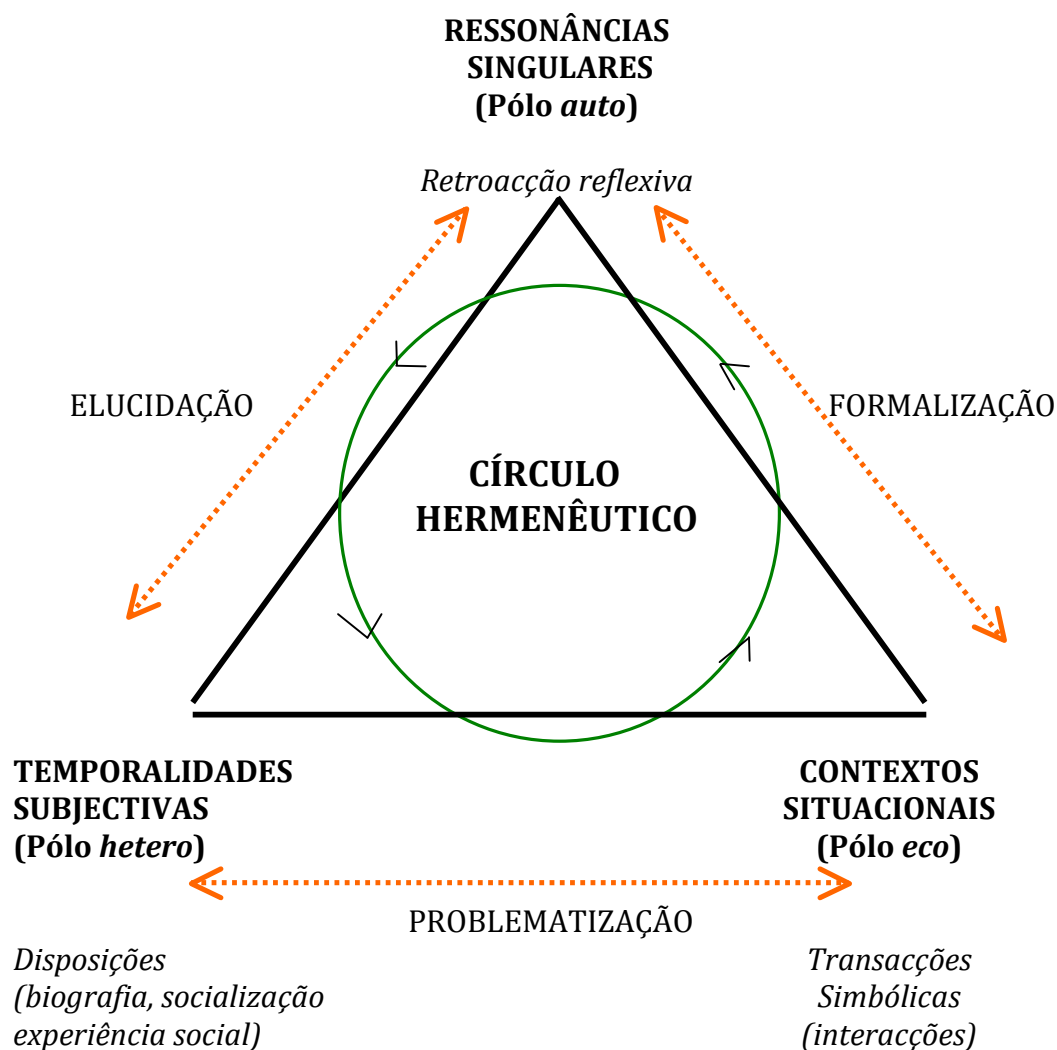
“O efeito transformador reside, sem dúvida, menos na transformação de características do *eu* sociocultural e existencial do que numa transformação da relação consigo mesmo e com a forma de reflectir sobre si e sobre os empenhamentos. *Por outras palavras, é uma mudança de ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo enquanto actor, autor e leitor da sua própria vida.* Mesmo não sendo donos de todos os acontecimentos que constituem uma existência, tentamos instituir-nos como actor-autor do sentido e das lições que retiramos das nossas experiências”.

É neste sentido que os textos são utilizados como material de análise e de interpretação do sentido que reveste a experiência do vivido. Por isso, o sentido que se atribui à experiência do vivido não está, prioritariamente, associado a um “acto de introspecção”, mas a um “acto de interlocução” (Bolívar, 2002; Ricoeur, 1990, 1995, 1996).

Ao longo do processo de Recolha de Dados (Narrativas Experienciais), procurámos adoptar este Modelo Dialógico¹⁰⁵, não só como método de recolha de dados (narrativas experienciais), mas como modelo de análise e interpretação dos textos produzidos, ao longo do processo investigativo. Em termos gráficos, podemos representar este modelo da seguinte forma (figura 7.3.2.2):

¹⁰⁵ Como se pode verificar no anexo 4, apresentamos um exemplo de como aplicámos este Modelo Dialógico: conceptualização da experiência, recorrendo a uma dialéctica entre saberes constituídos (conceitos) e saberes de acção (experiências) (Carré e Caspar, 1999).

Figura 7.3.2.2 – Modelo de recolha e análise dos textos co-produzidos



Fonte: adaptação própria a partir de: Carré e Caspar (1999); Dubet (1994, 2005); Lahire (1998, 2002, 2004); Pineau (1999, 2000); Ricoeur (1990, 1995, 1996)...

O “círculo hermenêutico” propõe uma nova abordagem quer ao nível da co-produção de textos, quer ao nível da (re)apropriação do sentido dos mesmos, privilegiando uma atitude dialógica entre: a elucidação das “temporalidades subjectivas”, a problematização das “transacções simbólicas” e a formalização das “ressonâncias singulares” (Autès, 1999; Bolívar, 2002; Flick, 2005; Pineau, 2000).

Este movimento ternário (personalização, socialização e ecologização), declinado num tempo binário (dimensão formal *versus* dimensão experiencial), constituem uma nova dinâmica quer ao nível da recolha, quer ao nível da análise das Narrativas Experienciais.

7.4 - A triangulação da informação

O processo de triangulação da informação pode ser definido como a utilização de dois ou mais métodos no estudo de um objecto determinado (Portois e Desmet, 1988). A utilização da triangulação nos processos de pesquisa em ciências sociais e humanas permite minimizar a possibilidade dos resultados da pesquisa se poderem dever ao método utilizado. Por tal motivo se refere que a triangulação é uma das estratégias mais utilizadas na validação de dados qualitativos (Portois e Desmet, 1988).

Portois e Desmet (1988) descrevem oito tipos básicos de triangulação:

- ✓ *Triangulação temporal*: avalia a estabilidade dos resultados no tempo;
- ✓ *Triangulação espacial*: permite estudar uma teoria em contextos culturais diferentes ou estudar as diferenças entre grupos sociais utilizando métodos idênticos;
- ✓ *Triangulação por combinação de níveis*: utiliza diversos referenciais, localizados em sistemas cada vez mais amplos;
- ✓ *Triangulação teórica*: permite estudar e comparar teorias alternativas;

- ✓ *Triangulação de observadores*: baseia-se na utilização de mais do que um observador, prevendo estratégias para a resolução de eventuais divergências;
- ✓ *Triangulação metodológica*: utiliza os mesmos métodos em ocasiões diferentes (replicação) ou diferentes métodos na abordagem do objecto de estudo;
- ✓ *Triangulação de fontes*: implica a utilização de fontes diversificadas na abordagem do objecto de estudo;
- ✓ *Triangulação interna*: coloca em relação entre si as informações colhidas, de forma a ter acesso às diferentes vertentes do objecto de estudo; este tipo de triangulação está muito dependente da “transparência do investigador” (Bourdieu, 1984);
- ✓ *Triangulação externa*: coloca em relação as perspectivas dos investigadores com os investigados; é o *processo de intersubjectividade* (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994).¹⁰⁶

Na presente investigação, procurámos ter em conta alguns destes princípios relacionados com a “triangulação de dados” (Portois e Desmet, 1988). Particularmente, atribuímos relevância à dimensão temporal, uma vez que esta investigação se prolongou por quase três anos. Outra dimensão que considerámos importante diz respeito à aplicação da metodologia, utilizando os mesmos métodos (replicação) no decurso da investigação (o caso da aplicação de entrevistas).

¹⁰⁶ Este processo de intersubjectividade foi operacionalizado ao longo da investigação. Por exemplo, na aplicação da entrevista tipo “biográfico-narrativa”, o Investigador foi dando conta da clarificação de conceitos que foram, posteriormente, objecto de inquirição (*Vide* o anexo 4).

Finalmente considerámos ainda relevante salvaguardar os critérios da triangulação externa, uma vez que se procedeu ao processo de intersubjectividade, isto é, depois de analisados e interpretados os resultados, estes foram objecto de validação pelos próprios sujeitos de investigação.

7.5 – Os Sujeitos de investigação

A população-alvo, do nosso estudo, é constituída por oito indivíduos do sexo feminino (*vide* anexo 3). Procedemos à selecção de um grupo de futuros ES, recorrendo ao regime de voluntariado. Após vários contactos institucionais, no âmbito de instituições do Ensino Superior que ministravam o Curso de ES, optámos por um Instituto Politécnico (de ensino público)¹⁰⁷.

As principais razões que presidiram a esta selecção estão relacionadas com os seguintes critérios: (a) A visibilidade do Curso expressa quer pela tradição já instituída no quadro do ensino superior (mais de uma década de ensino) quer nos índices de empregabilidade dos seus diplomados (o sucesso ao nível das saídas profissionais); (b) O Curso ter sido objecto de uma Avaliação Externa, constituindo-se esta como um ponto de partida para a análise desta investigação.

O Curso de ES encontrava-se organizado sob a forma de Licenciatura Bietápica (1º Ciclo – grau de bacharel e 2º Ciclo – grau de licenciado). Os Planos de Estudo estavam estruturados a partir das seguintes áreas científicas:

¹⁰⁷ Por motivos relacionados com a protecção dos dados dos participantes neste estudo, em termos de anonimato, e por decisão dos próprios, não iremos revelar a identidade do Instituto Politécnico em causa.

Quadro 7.5.1 – Áreas Científicas

Áreas científicas do currículo	Siglas
Sociologia e outros estudos	SOE
Psicologia	P
Língua e Literatura Materna	LLM
Línguas e Literaturas Estrangeiras	LLE
Ciências do Ambiente	CA
Ciência Política e Cidadania	CPC
Economia	Ec
História	HÁ
Ciências da Educação	CE
Gestão e Administração	GA
Artes do Espectáculo	AE
Informática na Óptica do Utilizador	IOU
Saúde	S
Belas Artes	BA
Filosofia e Ética	FE

Fonte: Relatório de Auto-Avaliação (2003)

Quanto à componente da iniciação à prática profissional, o curso estava organizado em três momentos distintos: (a) estágio curricular no 2º ano, tendo como objectivo realizar uma observação e caracterização de contextos educativos (formais e não formais); (b) estágio curricular no 3º ano, tendo como objectivo construir um projecto de intervenção numa instituição (numa óptica de observação-participante); (c) estágio curricular no 5º ano, tendo como objectivo realizar um estágio com carácter prolongado (durante um ano lectivo), onde os estudantes são chamados a conceber, implementar e avaliar um projecto de intervenção (acompanhado de Relatório defendido publicamente).

No que diz respeito ao perfil de saída, o curso de ES tem como finalidade proporcionar uma qualificação superior ajustada ao desempenho de “funções educativas não-docentes”, intervindo particularmente junto de populações específicas através de um “acompanhamento permanente ou temporário substitutivo ou complementar da família” (Relatório de Auto-Avaliação, 2003).

Tendo como referência o Relatório de Auto-Avaliação (2003: 161), destacamos seguintes pontos fortes e pontos fracos do curso de ES:

Quadro 7.5.2 – Pontos fortes e pontos fracos do curso de ES

Pontos fortes e pontos fracos do Curso de ES	
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização e funcionamento do curso; ➤ Ênfase na formação especializada; ➤ Componente curricular de estágio; ➤ Funcionamento dos estágios; ➤ Sucesso académico; ➤ Eventos científicos como Encontros, Conferências, Jornadas e Seminários; ➤ Protocolos, acordos e/ou convénios com outras instituições; ➤ Integração dos docentes na Instituição; ➤ Qualificação académica dos docentes; ➤ Relacionamento entre professores, alunos e funcionários; ➤ Abertura do mercado aos graduados.
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de uma estrutura de apoio à inserção dos diplomados na vida activa; ➤ Falta de estrutura de apoio ao estágio; ➤ Acervo bibliográfico específico de Educação Social.

Fonte: Relatório de Auto-Avaliação (2003: 161).

Para além destes pontos fracos referidos pelos avaliadores do curso de ES, consideramos que há, do nosso ponto de vista, uma grave lacuna nos planos de estudo, isto é, a ausência de unidades curriculares específicas (como por ex., a História da Educação Social e a Pedagogia Social). Se tivermos em conta os estudos realizados, ao nível europeu, pela ANECA (2005), a especificidade dos cursos de ES (e afins) está relacionada com as genealogias históricas (Educação de Adultos,

Educação Especializada e Animação Sociocultural) e com a sua fundamentação disciplinar e científica (Pedagogia Social).

Outro ponto fraco que salientamos prende-se com a ausência de um perfil formativo-profissional relacionado com estes diplomados em ES. A tentativa de definir um perfil de saída com base no “desempenho de funções não-docentes” constitui-se como problemática, uma vez que se inscreve na dicotomia entre “educação escolar *versus* educação familiar”. Contudo, os estudos da ANECA (2005) vieram mostrar que o perfil destes profissionais tende a estar associado à necessidade de promover uma “educação ao longo da vida” e que atravessa todos os contextos de vida dos indivíduos (família, escola, sociedade...), numa palavra, o debate do papel da ES inscreve-se na educação para a cidadania.

Feito o balanço da participação deste grupo de voluntários, embora inicialmente se tenham voluntarizado oito Sujeitos de investigação, apenas quatro participaram efectivamente em todo o processo investigativo, que teve início a 30 de Novembro de 2004 e que termina a 17 de Fevereiro de 2007¹⁰⁸.

As desistências do compromisso assumido, inicialmente¹⁰⁹, foram acontecendo entre o *terminus* da conclusão da Licenciatura (ano lectivo de 2004/2005) e o 2º ano do Projecto de Investigação (ano lectivo de 2005/2006). As razões para as desistências, que vieram a concretizar-se, foram as seguintes: (a) O facto de não

¹⁰⁸ As datas precisas têm razão de ser, uma vez que a 30 de Novembro de 2004 foi realizado o primeiro encontro com os sujeitos de investigação, altura em que se disponibilizaram para participarem neste projecto de investigação, formalizando a sua colaboração através de contrato de investigação. Quanto à data de 17 de Fevereiro de 2007, reporta-se ao momento em que foram concluídas as últimas entrevistas que foram aplicadas neste estudo.

¹⁰⁹ O convite para participar nesta investigação foi formalizado com base num contrato instituído entre este grupo de voluntários e o investigador (*vide* anexo 1).

terem conseguido empregar-se na área de formação do Curso (S.2, S.8 e S.5); (b) A desistência, pura e simplesmente, sem ter havido qualquer justificação (S.4)¹¹⁰.

7.6 - Limitações do estudo

O presente estudo, centrado preferencialmente na **perspectiva subjectiva dos actores** que colaboraram no mesmo, revela algumas limitações que passamos a enunciar.

Em primeiro lugar, para além da convocação da perspectiva dos (futuros) profissionais de ES, teria sido pertinente ter em conta também a perspectiva dos Formadores e/ou Supervisores que dinamizaram o Dispositivo de Formação (inicial). Contudo, devido, à falta de tempo e de disponibilidade, esta perspectiva não se concretizou.

Em segundo lugar, para além dos dados colhidos na interacção que se gerou entre este grupo e o investigador, teria sido relevante observar (participar) o tipo de actividade desenvolvida, quer no contexto da iniciação à prática profissional quer no contexto da inserção profissional deste grupo estudado. Esta observação participante tinha-nos permitido o acesso às dinâmicas laborais. Devido aos motivos que já foram referidos, não nos foi possível ter em conta esta perspectiva tão significativa.

Não obstante estas limitações, consideramos que as mesmas não comprometeram os resultados obtidos. Entre outras razões, pelo facto de o próprio

¹¹⁰ No caso deste sujeito de investigação, a partir de Maio de 2005, desistiu do compromisso que assumira, inicialmente, sem adiantar o motivo da sua desistência (*vide* anexo 3).

investigador, enquanto profissional, se constituir como Formador e Supervisor, no quadro do acompanhamento de estágios dos futuros profissionais de ES. Acresce ainda que devido a esta actividade profissional, o investigador é considerado um “prático-téorico” (Houssaye *et al.*, 2004), uma vez que, para além da sua actividade de investigador, também partilha a visão dos que se inscrevem nas dinâmicas laborais. Este “capital experiencial” (Barbier, 2006) teve um papel relevante no modo como o próprio investigador procedeu à análise e a interpretação das Narrativas Experienciais deste grupo de Sujeitos de investigação.

Por conseguinte, apesar destas limitações referidas, consideramos, no entanto, que o capital profissional do investigador terá possivelmente contribuído para a minimização dos vieses inerentes a este tipo de estudo (qualitativo).

CAP. 8 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Neste capítulo, depois de apresentarmos os Sujeitos de investigação, procurámos analisar as suas Narrativas Experienciais. Assim, numa primeira secção, procedemos à apresentação de alguns elementos de carácter (auto)biográfico de cada sujeito de investigação, organizados sob a forma de “biogramas” (Bolívar et al., 2001; Domingo e Fernández, 1999). O propósito desta, primeira secção, consistiu na apresentação global de cada um dos sujeitos de investigação, tendo como perspectiva de análise a sua trajectória de autoformação¹¹¹. É com base nesta compreensão de tipo holístico que posteriormente numa segunda secção, procedemos à análise categorial das Narrativa Experienciais de cada sujeito de investigação.

8.1 – Apresentação dos biogramas dos sujeitos de investigação

O papel dos “biogramas” (Bolívar *et al.*, 2001) visa apresentar alguns dados biográficos, com base na informação recolhida através da aplicação de Entrevistas Biográficas e/ou de Relatos Autobiográficos. Tendo como propósito dar conta da

¹¹¹ Como já foi referido, com este Biograma não pretendemos dar conta da História de Vida de cada sujeito de investigação, mas, tão-somente evocar alguns acontecimentos / experiências que parecem caracterizar, significativamente, o percurso singular de cada sujeito de investigação, do ponto de vista da sua autoformação. Trata-se, deste modo, de realçar o tipo de implicação pessoal e de investimento subjectivo que cada sujeito de investigação mostrou, sobretudo, ao longo deste processo investigativo.

visão global dos sujeitos de investigação (perspectiva holística), os Biogramas procuram realçar a dinâmica evolutiva das suas trajectórias (auto)formativas.

Adoptando o modelo de “biograma”, proposto pelos autores Bolívar *et al.*, (2001), apresentamos alguns dos elementos configuradores das trajectórias de autoformação, de cada Sujeito de Investigação, tendo como referência a sua percepção **construída** no quadro das suas “temporalidades subjectivas” (Pineau, 2000).

S.1 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). A sua escolha vocacional foi-se definindo ao longo da sua trajectória social e escolar. A sua primeira opção esteve relacionada com a área de Sociologia. Contudo, como não conseguiu entrar neste curso, tentou candidatar-se a outros cursos relacionados com a área do social. Foi deste modo que conseguiu entrar para o curso de ES. Partindo de um olhar retrospectivo, considera que o curso de ES se veio a revelar uma boa opção. No entanto, depois de ter já adquirido alguma experiência, acha que este tipo de actividade profissional, para ser exercida, implica “ter vocação”, uma vez que os valores pessoais são o elemento determinante da intervenção profissional. Depois de ter terminado o curso, conseguiu um estágio profissional num ATL. Posteriormente, assinou um contrato com a mesma instituição, por um período de seis meses (em regime de *part-time*). Feito o balanço global desta primeira experiência profissional, considera que, apesar de ter sido uma experiência enriquecedora, não é o tipo de trabalho que pretende fazer. Assim, no momento em que foi realizada a nossa última entrevista, e estando o seu contrato no *terminus*, não tencionava renovar o mesmo. Sente

necessidade de empreender uma nova experiência de trabalho, numa outra área profissional.

S.2 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 40-49 (anos). É, desde 1993, Técnico de Informática, numa Instituição de Ensino Superior. Entretanto, resolveu frequentar, em regime de trabalhador-estudante, o curso de ES. A motivação que esteve na base da escolha deste curso prende-se com a sua formação pessoal e social. Terminado o curso, como não conseguiu emprego na área de formação do curso de ES, continua a exercer funções na mesma instituição, onde já trabalhava anteriormente. Fazendo uma retrospectiva, considera que o curso de ES privilegia sobretudo a via do Trabalho Social (clássico), deixando de parte outros âmbitos, como, por exemplo, o acompanhamento sócio-laboral. Na sua perspectiva e fazendo um balanço de cinco anos de formação (a nível superior), o curso de ES deveria abrir-se a novos âmbitos profissionais, para além dos já clássicos (toxicodependências, abandono, negligência, famílias disfuncionais...). Em parte, acha que esta visão estreita do curso se deve ao facto de na mesma instituição de formação existir um outro curso próximo do curso de ES: um curso de Animação Sociocultural. Quanto à organização e gestão pedagógicas do curso de ES, considera haver algumas lacunas ao nível do acompanhamento de Estágios, como, por exemplo, a falta de apoio institucional na inserção dos locais de estágio, deixando cada estudante entregue a si próprio.

S.3 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). Desde a sua adolescência quis trabalhar com os “excluídos” da sociedade. Praticou voluntariado em diversas associações, com cariz religioso. Antes de ter tomado conhecimento da existência do curso de ES, pretendia ser Assistente Social.

Contudo, no 12º Ano, ao procurar os vários cursos ministrados no ensino superior, deparou-se com o curso de ES. Tendo obtido mais informação sobre as saídas profissionais do mesmo, decidiu que era este o curso com o qual mais se identificava. Depois de ter concluído o curso de ES, considera que, globalmente, ficou muito aquém das expectativas que tinha gerado. Particularmente relembra como negativo a frequência do primeiro ano, que se veio a revelar demasiado teórico. Considera ainda que há falta de articulação entre a componente teórica do curso e a componente prática (estágios). Actualmente, depois de ter realizado um Estágio Profissional numa Instituição de Acolhimento de crianças em risco, conseguiu ser contratada por um ano. Está a realizar um trabalho de Acompanhamento Pedagógico, numa vertente polivalente. Feito o balanço, global, desta experiência, considero-o muito positivo. Contudo, devido ao desgaste físico e psicológico, por vezes, sente-se desalentada. Não obstante este *stress* laboral, ainda assim acha que esta experiência profissional lhe tem proporcionado um verdadeiro sentimento de realização pessoal e profissional.

S.4 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 30-39 (anos). Quis ser Educadora Social devido ao facto de ter mantido um contacto muito próximo com a população imigrante e as minorias étnicas. Esta realidade, na qual estava implicada do ponto de vista da sua situação pessoal, levou-a a apostar numa formação de nível superior, com o intuito de mais tarde vir a trabalhar na área do Trabalho Social. Terminado o curso, como não conseguiu emprego e devido a compromissos familiares, resolveu partir para o estrangeiro (para a sua terra natal). Logo que chegou conseguiu emprego na área da ES. Trabalha numa equipa multidisciplinar (dois Psicólogos, dois Educadores de Educação Especial, dois

Assistentes Sociais e duas Educadoras Sociais), numa instituição de acolhimento de pessoas portadoras de deficiência. Para além do trabalho interno, a missão desta instituição é preparar estas pessoas, com este tipo de características específicas, para o seu processo de transição para a vida activa. Considera que este trabalho lhe dá um prazer enorme, quer ao nível pessoal quer ao nível da satisfação profissional. Numa leitura retrospectiva, acha que o curso de ES a preparou bastante bem para o exercício profissional. Realça o papel positivo das experiências relacionadas com os Estágios (iniciação à prática profissional). Considera o curso de ES globalmente bem estruturado tanto a nível da componente científica como pedagógica.

O S.5 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). A decisão de se tornar Educadora Social surgiu depois de ter feito os testes vocacionais (no Ensino Básico). A partir dessa altura, foi procurando informação sobre a Área do Social. Por motivos de área geográfica concorreu para uma ESE onde havia o curso de ES. Considera, ainda, que a família teve um papel decisivo na escolha do curso, em parte devido ao compromisso cívico dos mesmos com a sua comunidade local. Quanto ao balanço que faz do curso de ES, acha que o mesmo é demasiado longo (cinco anos), sendo que muitas das disciplinas que teve não as considera relevantes. Segundo a sua opinião, era preferível que o curso fosse de três anos e que procurasse contemplar mais áreas ao nível da legislação social. Outra lacuna que evidencia prende-se com a falta de articulação entre as disciplinas teóricas e os Estágios. Muitas das ferramentas metodológicas que precisou de construir no âmbito dos mesmos, foram o resultado de pesquisa própria, quando poderiam ter sido feitas no âmbito das várias disciplinas, ao longo

do curso. Considera que o curso globalmente deveria ser mais curto e mais orientado para a formação técnica e prática. Considera, ainda, que a Instituição de Formação deveria proporcionar apoio no processo de Inserção Profissional, nomeadamente através da criação de um gabinete de apoio à transição para o mundo do mercado laboral.

S.6 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). A decisão por se tornar ES surgiu no final da frequência do curso tecnológico de Animação Social. Depois da realização de testes psicotécnicos no Centro de Recursos e Animação Educativa e mediante o conselho da técnica responsável, optou por se candidatar ao curso de ES. Depois da conclusão do curso, considera que foi a opção certa. No que diz respeito à organização curricular do curso, acha que dá acesso a uma grande diversidade de áreas de intervenção. Contudo ao nível de disciplinas, com uma vertente mais técnica afirma que deveriam ter uma maior carga horária, sobretudo no que toca às aulas práticas. Considera ainda que o acompanhamento dos estágios poderia implicar mais directamente a Instituição Formadora. Uma outra lacuna do curso prende-se com a falta de outros momentos práticos, como sejam: partilha de experiências profissionais, simulação de casos, contacto com a população-alvo do curso, etc.. Após a conclusão do curso, conseguiu realizar um estágio profissional numa Instituição (da Santa Casa da Misericórdia). Posteriormente foi contratada por uma Associação de Desenvolvimento, onde exerce a sua actividade profissional. Globalmente faz um balanço muito positivo desta experiência. Quanto à utilidade da formação adquirida (no âmbito do curso de ES), embora recorra a alguns conhecimentos teóricos, considera que tem sido

sobretudo um trabalho que se aprende na acção através de pesquisa pessoal e mediante o próprio investimento retirado da prática.

S.7 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). A sua primeira opção foi o curso de Serviço Social. Contudo, como na altura este curso ainda não era ministrado no ensino público, optou por se candidatar ao curso de ES, o mais próximo daquele. A sua motivação assenta essencialmente numa convicção muito forte em querer ser um profissional na área do Trabalho Social. Esta vontade de trabalhar nesta área deve-se, em parte, ao contacto que estabeleceu com Associações Culturais e IPSS's. Depois de ter terminado o curso de ES, considera que o mesmo deverá ser reformulado nalgumas das suas unidades curriculares, mormente no que diz respeito à sua articulação dos conteúdos disciplinares com um determinado perfil formativo-profissional. Acha mesmo que, durante o curso, houve uma dificuldade muito grande em perceber que tipo de perfil se pretende para um ES. Por conseguinte, sugere que se aposte mais numa prática profissionalizante. Realça como positivo os momentos em que contactou com as instituições onde estagiou, bem como os projectos de Intervenção Social que desenvolveu durante a sua iniciação à prática profissional. Actualmente, depois de um período intenso de procura de emprego, conseguiu entrar para uma Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Avalia esta experiência como positiva, sentindo uma efectiva realização pessoal e uma satisfação profissional.

S.8 é do sexo feminino, situada em termos de idade, no intervalo 20-29 (anos). Desde cedo que quis trabalhar com os mais “desfavorecidos”. Depois de se ter informado (enquanto frequentava o Secundário) acerca dos cursos relacionados com a Intervenção Social e ao ter conhecimento que havia um curso de ES, optou

por seguir esta área. O principal motivo que a levou a querer ser ES prende-se com o facto de pertencer a uma associação de Desenvolvimento Comunitário. Após o *terminus* do curso, como não conseguiu encontrar trabalho relacionado com a sua área de formação, empregou-se, temporariamente, num hipermercado. Nos seus “tempos livres” dedica-se, em regime de voluntariado, a dinamizar um conjunto de acções de prevenção comunitária, na Associação de que faz parte. Quanto ao balanço que faz do curso de ES, considera-o globalmente positivo. Realça, no entanto, o seu carácter excessivamente teórico e disciplinar. Esperava encontrar mais disciplinas numa vertente mais técnica, sobretudo, ao nível da Intervenção Social em Grupos de Risco. Acha que o curso está bem articulado do ponto de vista da relação entre os conhecimentos teóricos e os momentos de aplicação prática. Não obstante, considera que o tipo de acompanhamento prestado, do ponto de vista institucional, nem sempre foi o melhor.

8.2 – Categorias e subcategorias de análise

Partindo dos pressupostos epistemológicos, interpretados a partir da leitura que fizemos de Bolívar (2002), procedemos à análise das Narrativas Experienciais de cada Sujeito de investigação. O nosso propósito foi tentar articular o modelo de análise, entendido na sua “versão paradigmática” (categorias), com o modelo de análise “tipo narrativo” (experiência singular).

Concretizando, optámos por convocar um “modelo mixto” (Bolívar, 2002) que procurasse inscrever o registo analítico a partir do **olhar experiencial** de cada

Sujeito de investigação, recorrendo a um conjunto de categorias e subcategorias (Quadro 8.2.1):

Quadro 8.2.1 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	AUTOFORMAÇÃO	SUBCATEGORIAS	DISPOSIÇÕES (BIOGRÁFICAS)
			TRANSACÇÕES (SIMBÓLICAS)
			RESSONÂNCIAS (REFLEXIVAS)
	ACOMPANHAMENTO		ESCUA (CLÍNICA)
			TACTO (PEDAGÓGICO)
			ÉTICA (POSTURA)

8.2.1 – Categoria Autoformação

A categoria Autoformação constitui-se como central neste estudo. Reporta-se concretamente ao processo de construção do perfil formativo dos (futuros) profissionais de ES.

Partindo do sentido que fomos construindo em torno das ideias de alguns autores (convocados ao longo do enquadramento teórico), chegámos a uma possível definição conceptual: **a autoformação é uma actividade reflexiva que cada actor-autor exerce sobre a sua experiência singular, recorrendo a várias fontes de formação** (disposições, transacções e ressonâncias).

A autoformação tende, deste modo, a constituir-se como um processo de **retroacção reflexiva** sobre si próprio, sobre os outros e sobre as coisas, isto é, trata-se de incrementar uma postura reflexiva no diálogo que cada um estabelece com as influências que recebeu ao longo do seu processo de socialização (educação) e com as influências recebidas do próprio meio onde está inscrito simbolicamente (espaços físicos, culturais e simbólicos). Mas este trabalho reflexivo tem um propósito: levar o sujeito a **reapropriar-se** do poder de se formar, a partir da tomada de consciência das múltiplas influências com as quais interagiu e interage.

Ao convocar este conceito, no contexto da Parte Empírica, pretendemos articulá-lo a partir de três subcategorias: (a) as **disposições biográficas**, (b) as **transacções simbólicas** e (c) as **ressonâncias reflexivas**.

Com a subcategoria Disposições Biográficas, pretendemos explicitar, elucidar e problematizar o papel das influências recebidas através dos múltiplos processos socialização (pluralidade). Este nível de análise procura incidir no tipo de pré-concepções de que cada indivíduo é portador. Partimos da ideia, já referida ao longo do enquadramento teórico, de que estas Disposições, no decurso do tempo (registo temporal), tendem a pluralizar-se e a (re)actualizarem-se ao longo das trajectórias de vida dos indivíduos. Assim, do ponto de vista dialéctico, as Disposições tendem a reconfigurarem-se (e até a modificar-se) no quadro das Transacções Simbólicas, geradas nos contextos situacionais.

Com a subcategoria Transacções Simbólicas, procuramos convocar o papel determinante dos contextos situacionais e das interacções co-produzidas **em situação**. Com efeito, este nível procura dar conta do processo de **construção do**

sentido como algo que está localizado (contextualizado). Neste caso, o sentido remete-nos para os actores que o co-produzem e para os espaços-tempos a partir dos quais acontece esse processo de (re)construção. Em termos de implicações analíticas, com este nível de análise, pretendemos realçar o papel da **singularidade** das situações vividas. Deste modo, com esta subcategoria tentamos inscrever os textos co-produzidos na **complexidade** a partir da qual foram gerados.

Com a subcategoria Ressonâncias Reflexivas, procuramos recuperar o tipo de reflexão co-produzida entre o investigador e os sujeitos de investigação, que participaram neste desenho investigativo. Este nível de análise remete-nos, de forma dialéctica, para os outros dois níveis: o papel das Disposições (biográficas) e das determinações geradas no seio das Transacções (simbólicas). Contudo, estando a convocar, neste parte do trabalho, o registo analítico, proceder-se-á à classificação dos dados recolhidos (narrativas experienciais), isto é, procederemos àquilo que se designa por processo de categorização.

8.2.2 – Categoria Acompanhamento

A categoria Acompanhamento procura expressar o sentido de que se revestem os processos de profissionalização, no quadro de dinâmicas de autoformação. Assim, com esta categoria tentamos aprofundar o modo como um grupo de (futuros) profissionais de ES se (re)apropria do sentido que tendem a atribuir ao seu perfil profissional, no quadro da sua socialização (pré)profissional.

Convocando os contributos retirados do nosso quadro conceptual, consideramos que, do ponto de vista analítico, esta categoria pode ser traduzida em três níveis de análise: (a) **clínica transdisciplinar**, (b) **tacto pedagógico** e (c) **postura ética**. Estas três subcategorias procuram reflectir alguns dos elementos (re)configurativos do perfil profissional desejável para o exercício da profissão de ES. Importa, todavia, referir que estes traços tendem a dar conta do resultado da revisão da literatura efectuada no quadro quer do Trabalho Social, quer da Pedagogia Social. Assim, o nosso propósito consiste em estabelecer uma articulação entre o Referencial Teórico e as Experiências Singulares de cada sujeito de investigação.

Com a subcategoria Clínica Transdisciplinar, queremos referir-nos ao tipo de intervenção que os ES são chamados a realizar no quadro da sua profissão. Segundo os autores referenciados (no enquadramento teórico) este conceito polissémico, em termos de síntese, procura realçar a complexidade a partir da qual a intervenção social se faz. Trata-se de compreender o papel da Escuta Clínica, entendida como uma forma de apreensão sensível e concreta da realidade social construída. Mais do que observar objectivamente, importa compreender, a partir de dentro (subjectivamente), o tipo de significados co-produzidos em torno das situações, dos acontecimentos ou das experiências sociais. Neste tipo de compreensão – numa perspectiva clínica (transdisciplinar) - interessa convocar, numa dinâmica dialéctica, tanto o registo teórico (dimensão conceptual), como o registo ideológico (dimensão valorativa), bem como o registo do inconsciente (dimensão afectiva). Estes três registos (ou níveis de análise) transportam-nos para uma lógica diferente, quando nos reportamos à Intervenção Social. Para além

de convocar vários saberes (disciplinares), importa ter presente que cada situação ou problema são atravessados por configurações ideológicas (valores, crenças) e simbolizações do inconsciente (afectos, pulsações). Deste modo intervir é sinónimo de escutar e compreender o papel destes três registos ou dimensões configuradores da realidade social dos indivíduos.

Com a subcategoria Tacto Pedagógico, queremos salientar a especificidade do trabalho socioeducativo dos profissionais de ES. Recuperando o papel que desempenhou a Figura do Acompanhamento no contexto da Educação Especializada, a par do papel pedagógico que revestiu a prática socioeducativa da Pedagogia Social, procuramos (com esta subcategoria) evidenciar o tipo de trabalho específico que os profissionais de ES tendem a desenvolver no âmbito da sua prática. Trata-se de mobilizar um Tacto Pedagógico, isto é, um trabalho que convoca, **em situação**, duas componentes indissociáveis: a inteligência situacional e a sensibilidade ética. Tendo presente o nível anterior de análise (escuta sensível), o profissional de ES é chamado a responder em situação, procurando construir com o sujeito-usuário a resposta para a sua **situação singular**. Este tipo de trabalho requer, naturalmente, um tacto ou uma sensibilidade, que facilite a auto-transformação social sem ceder à tentação de se substituir ao próprio sujeito (mobilizar recursos endógenos).

Com a subcategoria Postura Ética, pretendemos perspectivar todo o acto de intervenção a partir do reconhecimento pessoal de cada sujeito. Um sujeito que tem um “rosto próprio” (Lévinas, cit. em Charlier, 1998), que clama por **reconhecimento** naquilo que ele tem de irreduzível, de único, de singular. Deste

modo, este nível de análise alerta-nos para os limites de qualquer tipo de Intervenção Social.

Para além de partirmos do reconhecimento do sujeito como **autor-produtor** da sua existência, queremos, com esta subcategoria, reafirmar a imprevisibilidade de qualquer dispositivo de intervenção, bem como dos efeitos produzidos no quadro desta mobilização. A Intervenção Social nunca deverá ser entendida como intervencionismo (intervir **sobre** o outro), nem tão pouco como uma planificação que se **aplica** aos contextos situacionais. Neste sentido, o dispositivo de intervenção tende a ser **construído na acção** e é pilotado pelos próprios protagonistas da acção: os sujeitos-usuários. Ao profissional cabe o papel de acompanhar esta dinâmica autoformativa.

Estes tendem a ser os principais traços específicos que elegemos para a análise do Perfil formativo-profissional dos (futuros) profissionais de ES. Na secção seguinte, procuramos convocar e mobilizar estas (sub)categorias no quadro do modelo de análise denominado por nós de Modelo Dialógico.

8.3 – Análise das narrativas experienciais

Importa, antes de mais, contextualizar o sentido que atribuímos à expressão Narrativas Experienciais. Trata-se de explorar o sentido co-produzido a partir de textos que constituem o nosso *corpus* de dados. Para além das entrevistas (tipo biográfico-narrativa), os textos incluem: (a) conversas informais; (b) relatos autobiográficos (diário); (c) relatório de avaliação externa; e (d) projecto e relatório (de estágio).

De seguida, apresentamos os vários elementos que compõem, propriamente dita, a nossa análise, recorrendo a uma dinâmica dialéctica entre os textos co-produzidos (investigador e sujeitos de investigação) e a ilustração das vozes que estão por detrás.

8.3.1 – Análise baseada na categoria Autoformação e subcategorias Disposições Pessoais, Transacções Simbólicas e Ressonâncias Reflexivas

Como tivemos oportunidade de referir atrás, o perfil formativo dos profissionais de ES parece ser o resultado de uma construção dialéctica: entre as Disposições Pessoais, as Transacções Simbólicas e as Ressonâncias Reflexivas.

Uma das críticas que têm sido feitas aos Dispositivos de Formação (formação inicial), está relacionada com a dificuldade, por parte das instituições do ensino superior, para lidarem com a Pessoa do sujeito-aprendente, cingindo-se o trabalho formativo, na maioria das situações, a uma conceptualização teórica, desligada quer das motivações dos sujeitos-aprendentes (disposições), quer do sentido que este reveste (trabalho de conceptualização) no contexto das dinâmicas laborais (transacções).

É neste sentido que ganha relevância o papel atribuído ao conceito de Autoformação, expressando uma nova filosofia no quadro da Formação Inicial. Esta necessidade (que se tem vindo a sentir cada vez mais) coloca-nos perante um outro cenário formativo: colocar no centro do dispositivo (de formação) o sujeito-aprendente. Assim, do que se trata é de reorganizar todo o dispositivo de formação em torno da actividade autoformativa do sujeito-aprendente. Neste contexto, o

papel da Formação Inicial tende a assumir-se, como um espaço de acompanhamento personalizado (individualizado) do sujeito-aprendente. Para além do exercício de produção de saberes, importa criar um espaço de intersubjectividade favorável a uma aprendizagem integral, isto é, um espaço de aprendizagem que convoque as várias dimensões do sujeito-aprendente: competência sócio-afectiva (disposições pessoais), competências relacional e ética (transacções simbólicas) e competência meta-cognitiva (ressonâncias reflexivas),

Tendo presente esta interpretação do conceito de autoformação, procuramos, de seguida, dar conta das várias perspectivas que estiveram em jogo neste desenho de investigação, em relação a cada uma das subcategorias já mencionadas atrás.

8.3.2 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Disposições Pessoais

Tendo em conta o sentido polissémico da subcategoria Disposições Pessoais (socialização familiar, biografia educativa, experiência social e projecto de vida), vamos tentar ilustrar, com alguns extractos (retirados dos vários textos), o sentido que os Sujeitos de investigação parecem atribuir à sua escolha vocacional.

O S.8 realça o papel da família, como tendo sido uma das condições que mais contribuiu para a sua escolha vocacional:

“Nasci e cresci dentro de uma família que procurou imprimir no nosso (...) ¹¹² ser a vontade de crescermos numa atitude de solidariedade, inter-ajuda, cooperação, perseverança

¹¹² A partir de agora as reticências sem parêntesis reportam-se a várias situações: omissão de nomes de pessoas e/ou instituições; pausas de silêncio dos próprios sujeitos de investigação ou

e, sobretudo, assumirmos o que somos e o que acreditamos. Estes valores foram-nos transmitidos de diferentes formas (agora diz-se estratégias). Primeiro, pelo exemplo, nunca me lembro de o meu Pai nos pedir algo que não tivesse sido feito, anteriormente, por ele (...); Com os meus pais aprendi a partilhar, sempre que alguém tinha dificuldades e recorria aos serviços do meu Pai, ele não levava dinheiro. Se por alguma razão tinha que realizar um trabalho ao Domingo o lucro revertia para a igreja ou para uma obra de beneficência... (E1: 1.2; 5.4)¹¹³.

Este papel da Socialização Familiar é, também, referido pelo S.3, nomeadamente, no que diz respeito ao papel que os pais tiveram na construção do seu Projecto de Vida:

“Desde pequena, que os meus pais me inculcaram a ideia de que devemos, a todo o custo sair do egoísmo, a qual, do meu ponto de vista é certamente uma ideia, muito sã psicologicamente, já que permite a criação da capacidade de dar aos outros (amor, ajuda, etc.). (...) Mas este código cultural que me foi transmitido pelos meus e pela paróquia (pelos membros desta instituição), fora dos portões da escola, foi a minha verdadeira socialização...Acabei por incorporar de forma natural estas normas de comportamento, aceites e validadas pelas grandes figuras de referência para mim: pais, educadores, pároco, etc. E isso ajudou-me a criar o meu quadro de valores e o meu Projecto de vida” (E1: 7.1; 11.2).

sentido em aberto. Quanto às reticências com parêntesis, dizem respeito a cortes, feitos por nós, do discurso dos sujeitos de investigação.

¹¹³ A partir deste momento, o primeiro número (Ex. 1) reporta-se ao nº da página (transcrita das entrevistas ou relatada, por escrito, pelos próprios sujeitos de investigação); enquanto que o segundo número (Ex. 2) se refere ao parágrafo dessa página.

O S.6, referindo-se ao papel dos adquiridos (incorporados ao longo da sua trajectória escolar), considera que estes desempenharam um papel imprescindível na sua disposição vocacional:

“O facto de ter frequentado o curso tecnológico de Animação Social (Agrupamento 4), permitiu-me aprofundar e desenvolver algumas capacidades relacionadas com a área social, o que veio a enriquecer a minha visão sobre a profissão que poderia desempenhar futuramente” (E1: 3,1).

Por sua vez, o S.3 faz referência ao papel de algumas experiências sociais (e religiosas), nomeadamente, no que toca a experiências de voluntariado, que, certamente, terão contribuído para a consolidação da escolha vocacional:

“E eu neste meio envolvente, acabei por dar comigo, a querer «mudar, mudar, mudar o Mundo»... O pequeno mundo que constituía a franja social desfavorecida da minha cidade. Fazia voluntariado no hospital e no lar de Idosos. Não tinha tempo a perder. Tornei-me numa activista convicta (...). A verdade é que nesta forma muito própria de viver fiz muitos amigos... Amigos que trilharam percursos muitos próprios... Alguns estão à frente de instituições de Solidariedade Social, outros seguiram uma via religiosa de cariz missionária... Outros são sindicalistas assumidos... Eu acabei por sentir a necessidade de seguir essas preocupações com o social através do mundo do trabalho!” (E1: 10.3; 12.3).

Por sua vez, o S.7 faz menção explícita ao papel das experiências sociais e/ou culturais como tendo sido, em parte, determinantes na vontade de querer enveredar para a área do social.

“Talvez as associações culturais e IPPSS’s possam ter contribuído para a minha escolha, na medida em que foi através do voluntariado em projectos desenvolvidos por algumas instituições que fui tomando contacto com iniciativas e actividades de cariz social” (E1: 1,4).

O S.8 refere, como contributo da experiência escolar, o papel que desempenharam algumas das professoras que teve, sobretudo no modo como lhe ensinaram a ver a realidade, despertando nela uma vontade crescente para aprender sempre mais e numa perspectiva de emancipação individual:

“Sempre tive um carinho muito grande pela escola que foi um espaço em que aprendi a amar, a gostar, a crescer, a acompanhar, a estar com, a acreditar... tudo isto numa continuidade e conexão com a família. As professoras (...) até à 4ª classe (...) do 5º ao 6º ano e os meus colegas de turma foram, em grande parte, os responsáveis por esta sede de querer saber, voar mais alto, embora com os pés assentes no chão. Soube, desde muito cedo, o que não queria para a minha vida, isto é, ser dependente, estar presa, ser conformada, querer a vontade dos outros, estar fechada, ser limitada a um conjunto de regras ou normas, aceitar apaticamente tudo o que me dissessem, entre outras” (RA: 18.3).

Os motivos, que estiveram na base de uma possível escolha vocacional, nem sempre estão relacionados com as influências recebidas directamente do meio envolvente (familiar ou social), mas com a vontade de querer experimentar algo que se vai construindo como uma eleição pessoal:

“Na altura de escolher o curso eu não sentia a necessidade de seguir esta profissão específica. Como já referi eu queria algo semelhante ao serviço social e pareceu-me que seria a opção a tomar, mas também não tinha noção de que era pouco reconhecida. Penso que esta

escolha não foi muito consolidada ou clarificada pela minha trajectória escolar até ingressar no curso (até porque não segui a área de humanidades), mas sim pela minha auto-formação e pelas experiências que ia tendo nos tempos livres e férias” (S7 - E1: 3.1).

Outra dimensão que importa referir, neste nível de análise, prende-se com a falta de reconhecimento pessoal, por parte da formação inicial. Com efeito, ainda há dificuldade em reconhecer o lado subjectivo do ensino, insistindo, sobretudo, nas variáveis didácticas. Referindo-se à importância das Disposições, a S.8, expressa-se, deste modo, quando lhe foi pedido para fazer um balanço do curso de ES:

“Estacionei em... e tive que aprender a viver com várias pessoas ..., perceber os seus hábitos e comportamentos, compreender o que é isso de vida académica (...); querer a vontade dos (os trabalhos são feitos segundo os autores, já tudo foi inventado. Vocês não podem colocar a vossa opinião, pois estão a fazer uma inferência. E isto é uma curta amostra do que nos é dito), andar em rebanho «tipo carneiros», aceitar um conjunto de regras que afinal nem os professores (quando falo dos professores estou a referir-me apenas a alguns, porque existem bons, muito bons docentes nesta escola) as cumprem, aceitar apaticamente o que me dizem sem barafustar, pois as pessoas são muito sensíveis, podem levar a mal e depois gera-se conflitos, e assim o melhor é deixar correr o barco ao sabor da aragem” (RA: 18.4; 19.1).

O S.3 considera que a formação inicial não convive bem com a pessoa do futuro profissional. A aposta centra-se, basicamente, na aquisição e aplicação de saberes teóricos, deixando de parte o Projecto de Vida dos sujeitos-aprendentes. Contudo,

realça como positivo a relação pedagógica que estabeleceu com alguns professores:

“Durante este percurso que se foi construindo com altos e baixos... Claro que aparecem pessoas que directa ou indirectamente nos afectam. Alguns dos professores que tive ao longo do meu percurso académico foram muito importantes para mim. Quer pelo seu estilo de vida, quer pela forma como davam as suas aulas... Marcaram-me: sem dúvida. Tive bons e menos bons professores, quer no secundário quer no ensino superior. As minhas notas sempre dependeram um bocado da forma como encarava a relação pedagógica com os meus professores. No Ensino Superior tive a sorte de conhecer algumas excelentes educadoras sociais que pela sua forma de estar na vida e carreiras profissionais... Me deram alento para seguir em frente... O curso foi muito teórico e repetitivo, percebe? Muitas disciplinas com nomenclaturas diferentes mas os mesmos conteúdos... Houve um professor que me marcou particularmente... Pela forma como nos interpelava... A forma como nos fazia pensar nas nossas práticas... Nas certezas pouco conceptualizadas que já trazíamos do nosso percurso pessoal...” (19.3).

O S.7 destaca o excessivo academicismo do curso de ES, centrando-se, ainda, numa lógica, predominantemente, disciplinar:

“Depois de ter entrado, e ao longo do primeiro ano, ia ficando decepcionada com o que via. Talvez por ter sido um ano praticamente teórico e daí não conseguir ver a praticabilidade da teoria que ia recebendo. Ou seja, através daquelas cadeiras eu não estava a conseguir ver a actuação de um educador social” (E1: 3.1).

O S.8 realça o divórcio entre a teoria e a prática, considerando que o curso de ES revela, bastante, falta de articulação entre estas duas componentes, não obstante

se afirmar que a especificidade do curso de ES se reporta à centralidade da pessoa (como um todo) como núcleo federador da formação inicial:

“O que encontrei [no curso de ES]¹¹⁴? Um sistema educativo desarticulado, em que se pede a articulação entre as várias áreas, a separação dos diferentes saberes quando se diz que o Homem é um todo indissociável, a veiculação de conhecimentos quando alguns professores dizem - «façam um trabalho segundo estes conhecimentos e segundo estas estratégias que julguem mais aconselháveis ao vosso grupo». Passado algum tempo pede-se uma orientação - «não é assim, é assim e assim, façam as alterações». Depois de «sete vezes» perguntarmos e de «sete vezes» alterarmos e entregarmos o trabalho, segundo aquilo que o professor X quer, ainda não está ao seu gosto, pois lembra-se que agora já quer outra coisa. Sim, isto é aprendizagem por ensaios e erros, mas de tantas vezes reformularmos o discurso já não sabemos qual o discurso que devemos o usar, pois não há consenso” (RA: 16.2).

Um outro dos aspectos, referidos pelo S.5, diz respeito à falta de compromisso (pessoal), por parte de alguns professores, que mostraram não acreditar no curso de ES, isto devido em parte à falta de motivação ou convicção:

“[Partindo da afirmação de um professor] «Não pensem que vão aprender muito nesta disciplina». Na verdade o professor faltou imenso e muito pouco nos transmitiu, tendo inclusive pedido um trabalho que se baseou no copiar de artigos e no colocar uma capa, não tendo sequer pedido que analisássemos. Lamentei imenso essa situação porque a disciplina tinha uma área muito interessante e pertinente, senão mesmo a 2ª disciplina mais importante, ao longo do curso (a meu ver), mas que não foi devidamente leccionada. Isso

¹¹⁴ O parêntesis recto é utilizado para contextualizarmos algumas das afirmações proferidas pelos sujeitos de investigação.

passou-se com outras em que os professores não preparavam aulas, o que me levou, em tempos, a sugerir que fossem feitas inspecções surpresa às aulas” (E1: 7.3).

O nível desta análise, com base na subcategoria Disposições Pessoais, introduz-nos na problemática do papel das influências (no contexto das dinâmicas de autoformação), umas recebidas, de modo mais ou menos passivo, outras (re)apropriadas, de forma mais pró-activa ou crítico-reflexiva. Estas ilustrações seleccionadas de acordo com a nossa leitura dialógica (hermenêutica), mostram a complexidade do papel que assumem as Disposições Pessoais. Não parece haver nenhum padrão ou invariante que possamos retirar deste tipo de análise. Constatamos que, o modo como cada um lê e interpreta a sua experiência ou os seus acontecimentos, tanto pode estar relacionado com uma postura mais pró-activa (autoformativa), como uma postura mais passiva (heteroformativa). Assim, podemos afirmar que globalmente o papel das Disposições Pessoais, embora se constitua como determinante na escolha vocacional, parece não se apresentar numa lógica fixa (ou essencialista). O modo como cada um vai experienciando e dando sentido ao curso da sua existência (registo temporal) - combinando vários registos e dimensões (plurais) - parece ser a chave de compreensão do papel que estas revestem no quadro das diversas escolhas vocacionais. Por conseguinte, ainda que as Disposições tendam a determinar (em parte) o sujeito, na sua escolha vocacional, o sentido que estas revestem depende, em grande medida, das experiências (transacções / interacções) que o mesmo vai fazendo ao longo da sua trajectória de vida. O papel das Transacções Simbólicas (interacções) que se jogam

entre o sujeito, os outros e os espaços-tempos, onde estas são co-produzidas, constitui-se também como determinante.

8.3.3 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria

Transacções Simbólicas

Para além do papel determinante das Disposições Pessoais, os processos de profissionalização parecem estar associados, também, ao sentido que este grupo de Sujeitos de investigação confere às Transacções Simbólicas geradas no contexto das experiências co-produzidas (quer em situação de iniciação profissional, quer já em contexto propriamente profissional).

Sendo a experiência de iniciação à prática profissional (estágios) tão importante no processo de profissionalização dos futuros profissionais de ES, importa investir numa concepção integrada da formação, gerando pontes de articulação entre os momentos de aprendizagem, em contexto de formação teórica (conceptual) e os momentos de aprendizagem, em contexto de formação experiencial. Trata-se de implementar um modelo de formação numa dinâmica autoformativa acompanhada. A alternância entre o dispositivo de formação, articulado em torno das várias áreas disciplinares, e o dispositivo de formação, organizado em torno da actividade laboral, constitui-se como chave de leitura do sentido que este grupo de Sujeitos de investigação atribui aos seus processos de profissionalização.

Fazendo um balanço global do curso de ES, a Comissão de Avaliação Externa, no seu Relatório, considera que este mostra alguma insuficiência, no que toca a articulação entre teoria-prática:

“Porém, é precisamente em relação aos estágios, aos meios bibliográficos adequados, à necessidade de um vertente forte em educação social, por parte dos alunos e por parte da formação dos próprios docentes, bem como da importância do relacionamento entre teoria e prática, que os docentes apontam algumas insuficiências do curso, agora em apreciação” (RAE: 20¹¹⁵).

Esta necessidade, referida pelos avaliadores externos, foi, também, sentida por quase todos os sujeitos de investigação. Com efeito, vários deles afirmaram que o lugar da aprendizagem da profissão decorre essencialmente no contexto das práticas (pré)profissionais.

A propósito desta necessidade formativa, de que se aprende a profissão, sobretudo, no próprio mundo laboral, e de que os cursos parecem estar distantes da realidade profissional, o S.1 afirma que é no “contexto real de trabalho” que se aprende a profissão de ES:

“Apesar da minha pouca experiência, penso que não há nada como o contexto real de trabalho para aprender a profissão, no entanto a formação académica também nos ajuda a ter muitas noções teóricas que se aplicam na realidade. Contudo é no dia-a-dia de trabalho que qualquer profissional desenvolve a sua profissão” (E2: 5.1)

¹¹⁵ Neste caso concreto, o nº (20) diz respeito à página do Relatório de Avaliação Externa.

O S.2, reportando-se à sua experiência ecoformativa (estágios), faz um balanço negativo, em relação ao tipo de acompanhamento prestado pela instituição de formação:

“Considero que se verificou muito mais importante o acompanhamento pelos técnicos responsáveis pelos estágios nas instituições, ou por outros técnicos existentes nas instituições do que o «acompanhamento» que aqueles [supervisores da instituição de formação] a quem o dispositivo de formação acometeu dessa responsabilidade. Neste campo, concedo o benefício da dúvida às docentes responsáveis pelo acompanhamento dos estágios, pois sei que não podem dominar tantos campos de intervenção quantos os estágios desenvolvidos pelos estudantes. No entanto, penso que uma maior interacção entre instituição/docentes seria desejável pois a falta das visitas e o desinteresse das docentes em visitar as instituições onde decorrem os estágios foi sempre uma lacuna sentida por todas as alunas da minha turma” (E2: 3.2).

O S.3, embora partilhe deste balanço negativo, prefere realçar o papel positivo de algumas experiências que viveu no contexto da iniciação à prática profissional:

“O papel das interacções entre mim e os técnicos, foi fundamental para querer continuar a ser Educadora Social. A partilha de materiais, experiências, o apoio incondicional que me prestaram da fase final do curso... Essas pessoas tornaram-se numa «espécie de amigos» e por quem nutro uma enorme estima e consideração... Foram eles que estiveram presentes e me ajudaram a amadurecer pessoal e profissionalmente... Com quem acabei por criar relações de apego e com quem ainda actualmente mantenho contacto. O facto de estarem sempre dispostos a ouvir-me foi algo que jamais esquecerei. Foi a simpatia que revelaram comigo e com as pessoas que os rodeavam que serviram de exemplo para o meu trabalho com Educadora social. A forma dedicada como se entregavam ao seu trabalho, bem como, a

persistência e alguma teimosia com que realizavam esse trabalho social contribuiu para compreender os mecanismos básicos do funcionamento humano e ao auto-conhecimento pessoal e profissional. A sua intervenção foi uma intervenção eminentemente educativa e humana... E isso foi de facto o que me influenciou mais...com toda a certeza... A sua experiência do terreno..." (E2: 6.1).

O S.8 considera que as Transacções Simbólicas, geradas no espaço formal ou informal, constituem efectivamente o cerne da aprendizagem. Trata-se, acima de tudo, do seu ponto de vista, de compreender o que está por detrás (formas simbólicas tácitas) dos discursos e das práticas dos professores:

"Percebe-se, assim, que qualquer conteúdo é de facto ensinado com uma certa carga de afectividade. Os professores, inconscientemente (fruto da sua formação) transmitem um conjunto de valores e normas que os alunos interiorizam de acordo com as suas características pessoais. O currículo formal é por vezes esquecido prevalecendo o currículo oculto que resulta da interpretação, por parte do docente dos objectivos contidos no currículo oficial. O docente não tenta atingir os objectivos enunciados no currículo, mas sim transmitir o que ele considera ser importante e que corresponde ao que lhe ensinaram quando se formou. (...) A parte melhor deste exercício é ter a consciência que realmente aprendemos muito através do currículo oculto (RA: 20.4,5).

O S.5 considera que é no contexto da própria acção profissional que se incorporam alguns dos gestos característicos da profissão de ES. Isto, segundo a sua perspectiva, implica algum treino prático:

"Sem dúvida alguma que o Estágio perante o contacto com o público-alvo leva-nos a aprender a observar e a reagir a comportamentos (gradualmente), o que me permitiu sentir

mais competente e à vontade no exercício da profissão actual (...). Hoje sou chamada para intervir em conflitos aos quais outrora não saberia responder e que, por vezes, basta olhar para a expressão facial para ter uma impressão do problema do utente, mas que deve ser discretamente continuada com o diálogo. Actualmente tenho maior facilidade em abordar um idoso e «facilmente» conquistar a sua confiança porque uso um discurso aberto e sincero e que só o «treino» me permitiu chegar a esse ponto” (E2: 3.1).

O S.6 considera que é, fundamentalmente, através da experiência directa que se aprende a profissão:

“A experiência profissional que os estágios nos proporcionam, ajuda a perceber se realmente é aquilo que gostamos de fazer, se nos identificamos com as diversas áreas e é aí que realmente percebemos se aquela actividade é ou não a actividade profissional que gostaríamos de exercer (...). Sendo a nossa profissão uma área mais prática que exige um contacto constante com a população-alvo, acentuo que deveríamos ter mais aulas e experiências práticas para uma melhor preparação profissional” (E2: 3.4; 4.2).

Mais tarde, já em contexto de inserção profissional, o mesmo sujeito de investigação (S.6) realça o papel da experiência profissional, bem como as Transacções Simbólicas geradas no contexto dessa mesma experiência, como condição *sine qua non* para a construção da sua competência profissional:

[No contexto da sua inserção profissional] “É um trabalho enriquecedor e gratificante que permite uma evolução pessoal e profissional. É uma perspectiva mais directa porque ao estar no terreno contactamos com realidades que não foram abordadas durante o percurso escolar; contamos com o apoio e a experiência dos colegas que já estão integrados há mais tempo; desenvolvemos novos métodos de pesquisa para aprofundar conhecimentos e nos

mantermos actualizados ao nível das diversas áreas em que actuamos de forma a facilitar o desenvolvimento das diversas acções. É uma perspectiva mais realista e prática do que o que aprendemos ao longo do curso” (RA: 16.3).

O S.7 refere, concretamente, o papel do acompanhamento como condição necessária para a autoformação. O papel das Transacções Simbólicas, geradas no contexto de iniciação à prática profissional, foi determinante no quadro da aprendizagem da profissão de ES:

“Os formadores desempenham no acompanhamento um papel de guias, orientadores ao longo do estágio e também de supervisão do trabalho desenvolvido. Mas estes papéis foram sendo desempenhados de uma forma flexível, reportando para o estagiário sentimentos de responsabilização e de autonomia. Ou seja, o acompanhamento serviu essencialmente para nos apoiar nas nossas dúvidas e incertezas (...) e para partilhar momentos experienciais de modelos de intervenção e métodos de acção. Esta partilha, as conversas e as relações estabelecidas com os formadores possibilitaram uma tomada de decisões mais consciente e a definição de uma metodologia de trabalho adequada ao terreno” (E2: 14.2).

Mais tarde, em situação de inserção profissional, o S.7 reforça o papel das Transacções Simbólicas que se geram na dinâmica laboral:

“De facto as aprendizagens são muitas [inserção profissional] e o trabalho prático é confronto directo com a realidade: apesar de fazermos ideia de como ela é no início da nossa etapa profissional, e durante os anos de estudo, na verdade só temos a percepção das respostas, das soluções e de como se procedem determinadas diligências essenciais no trabalho social quando se trabalha no terreno” (RA: 21.1).

Este nível de análise coloca-nos perante a relevância do papel das Transacções Simbólicas. Numa primeira inferência, pensamos que este elemento configurador se mostra como determinante na dinâmica compósita do processo de autoformação. Contudo, este processo tende a afirmar-se numa dinâmica complexa. Se, para uns, o mais importante é o contacto directo com a prática profissional (laboral) e o modo como se incorporam os gestos da profissão, captados através das transacções co-produzidas através de uma observação participante (socialização normativa); para outros, o que se torna significativo é, sobretudo, o investimento subjectivo que cada um (em particular) retira dessa experiência ecoformativa (socialização reflexiva). O papel, que este grupo de Sujeitos de investigação tende a atribuir às Transacções Simbólicas, torna-se significativo sobretudo quando essa experiência pessoal (e ecológica) se inscreve numa “postura reflexiva”.

8.3.4 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Ressonâncias

Reflexivas

Compreender o modo como este grupo de sujeitos de investigação investiu na sua dinâmica autoformativa, tal foi o propósito do trabalho reflexivo que se procurou desenvolver, ao longo deste estudo, tendo por base uma metodologia dialógica, uma vez que o esforço se centrou na construção de consensos (ou no reconhecimento de divergências) em torno da dialéctica entre a conceptualização,

apresentada pelo investigador, e a narrativas experienciais produzidas pelos sujeitos de investigação.

Este trabalho reflexivo, com vista a criar condições favoráveis a uma dinâmica autoformativa, traduziu-se no modo como cada um dos sujeitos de investigação se implicou pessoalmente e investiu subjectivamente no próprio acto de se formar, a partir da dinâmica de interlocução que se gerou entre investigador e Sujeitos de investigação.

Neste sentido, admitimos que o que foi susceptível de ser considerado formativo está estreitamente associado, por um lado, à **tomada de consciência** quer do papel das Disposições Pessoais, quer do papel das Transacções Simbólicas, geradas nos contextos situacionais (formais e/ou informais); por outro lado, à **(re)apropriação** do poder de cada um **se formar** a partir das influências recebidas, (re)organizadas e (re)actualizadas numa nova configuração pessoal.

De seguida, iremos apresentar algumas ilustrações que procuram expressar esse tipo de trabalho reflexivo (retroacção reflexiva), praticado, de forma mais ou menos sistemático, de acordo com a implicação pessoal e investimento subjectivo de cada sujeito de investigação.

O S.1, em jeito de balanço da sua experiência no estágio profissional, considera que há um desfasamento entre a formação académica e a formação experiencial. Por isso, cada futuro profissional tem que investir na sua capacidade para aprender em situação:

“Quanto ao ATL e à experiência que adquiri, posso afirmar que não é o trabalho que eu mais gostaria de exercer ao longo da minha carreira, contudo foi uma experiência muito

enriquecedora, em que aprendi bastante e que me permitiu ter o primeiro contacto com o mundo do trabalho, com a prática. Posso ainda dizer, que o primeiro contacto foi um bocado frustrante, pois a expectativa que um estudante tem quando acaba o curso nem sempre corresponde à realidade e penso que essa situação tenha acontecido no meu caso (...). A nível pessoal, penso que todas as pessoas, de uma forma geral, modificam-se após começarem a vida profissional, e dessa forma eu sinto que passei por uma alteração positiva pois cresci pessoal e profissionalmente, devido às experiências do dia-a-dia e principalmente das dificuldades que vão surgindo e às quais temos que saber dar resposta, muitas vezes no próprio momento” (RA: 8, 3).

O S.2, ao fazer o balanço da sua formação (inicial), considera que os dispositivos de formação não estão organizados em função das necessidades formativas dos estudantes. Preconiza, deste modo, um dispositivo à medida de cada aluno, proporcionando maiores espaços de reflexão e de iniciativa pessoal:

“Na minha perspectiva e fazendo um balanço dos 5 anos de formação que tive na (...), não considero muito eficazes as metodologias adoptadas pelos docentes de ES com vista a proporcionar uma experiência auto-formativa. Se bem que se verifiquem necessárias as bases teóricas adquiridas no primeiro e parte do segundo ano de formação, penso que parte do caminho a percorrer em termos da implementação de um ensino de características marcadamente tutoriais, tem de partir forçosamente das estruturas de ensino e das mentalidades dos docentes. A prática social da actualidade não se compadece da permanência em espaço de aula e muito menos das linhas pouco flexíveis que os docentes da (...) teimam em imprimir ao tipo de ensino ministrado. Efectivamente, exceptuando dois ou três docentes, ao longo do curso nunca nos foi dado grande espaço à crítica nem à autodeterminação em mudar algumas coisas” (S.2 – E3: 1.1).

O S.8, afirmando com alguma assertividade a sua postura pessoal, faz um balanço acentuadamente crítico de todo o dispositivo de formação. Avalia a sua experiência, valorizando a sua “postura reflexiva”:

“Ao longo do percurso académico fui-me apercebendo que a aprendizagem é realizada numa dialéctica constante (nem sempre) entre o que é dito pelo professor; o que é dito pelos alunos daquilo que é dito pelo professor; o que é combinado pelos alunos daquilo que é lido do que foi dito pelo professor; e, ainda daquilo que é dito pelo professor, é lido pelos alunos, combinado pela turma e interpretado por cada um de nós, segundo representações que temos de outras situações, das representações que vamos construindo sobre os colegas e professores (...). Lutei muito contra o conformismo na minha vida para continuar os meus estudos, porque acreditei que o ensino superior é um espaço de formação, onde as pessoas se preparam para assumirem responsabilidades, obterem conhecimento sobre autores e teorias, contactando directamente com realidades e pessoas num sentido de cooperação, onde os valores humanos estão acima de tudo e a compreensão exista quer sejamos religiosos ou laicos, com uma ideologia cristã ou um laicismo aberto (...). Este caminho não foi fácil de trilhar, teve muitos obstáculos, algumas paragens, muitas boleias e a satisfação de dar a outros a vantagem de me ultrapassarem, mas fui seguindo num deambular acompanhado pela ânsia de atingir a meta a que me propus. Neste sentido, fui escrevendo o meu projecto de vida a lápis para o reformular sempre que necessário, convicta de que o esforço a que me submetia seria um preâmbulo para outras viagens sempre numa perspectiva de autoconstrução e metacognição” (RA: 14.4; 18.3).

O S.5, em jeito de balanço da sua experiência (de iniciação à prática profissional) considera que o acompanhamento (ou a falta dele), por parte dos supervisores, é uma condição necessária para reflectir sobre a sua experiência:

“Considero que neste processo de acompanhamento encontramos situações, colocadas pelos professores, que favorecem algumas margens de autonomia e liberdade (...) e situações que geram «bloqueios» e constrangimentos dessa mesma autonomia e liberdade, fazendo com que o aluno, por vezes, se sinta perdido (...). Também é importante que o aluno se sinta à vontade para partilhar o seu «problema» com o orientador, que, por sua vez, deve manter uma postura coerente e não instável. Devo ainda acrescentar que estes momentos permitem que o aluno reflecta sobre o seu método de actuação e sobre a sua a sua atitude ética” (E2: 16.4).

O S.6, fazendo o balanço da sua formação (inicial), considera que essa etapa foi o ponto de partida para aprender a aprender, de forma permanente. Assim, destaca o papel da sua experiência concreta como condição, essencial, de uma postura de autoformação:

“Ao fim de 5 anos de curso, considero-me uma profissional ainda e em constante aprendizagem porque como ES devemos-nos manter actualizados face aquilo que nos rodeia (...). Como mencionei, na minha experiência concreta, o meu acompanhamento permitiu-me desenvolver as minhas capacidades de pesquisa, de selecção de informação, de readaptação de objectivos e estratégias, de resolução de problemas, de responsabilidade, de autonomia e criatividade” (E2: 6.3).

Posteriormente, já em contexto laboral, continuando a apostar num investimento subjectivo, o S.6 relata:

“A minha experiência profissional [...] tem-me proporcionado um vasto leque de oportunidades, conhecimentos enriquecedores enquanto Educadora Social, técnica multidisciplinar e tenho tentado absorver tudo o que posso para me tornar numa

profissional cada vez melhor para poder responder adequadamente às necessidades que surjam no futuro, para além do crescimento pessoal” (RA: 14.5).

O S.7, em termos de balanço do seu itinerário autoformativo, considera que a atitude pessoal se revela como fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional. Destaca a postura autoformação como essencial na construção da profissão de ES:

“Na verdade penso que todos os momentos vividos [desde o *terminus* do curso até ao momento da inserção profissional] são positivos. Mesmo aqueles em que foi preciso reformular estratégias para garantir a eficácia e pertinência do projecto e aqueles em que as dificuldades surgiram. Transformar as dificuldades em aprendizagens e retirar delas ensinamentos das capacidades e limites é essencial para crescer como profissional e como pessoa” (E2: 10.1).

Contudo, depois de já estar inserido (S.7), de forma autónoma, numa actividade laboral, considera que o papel da formação inicial se constitui como decisivo neste processo de autoformação, desde que procure constituir-se como um dispositivo de mobilização de recursos (afastando-se do modelo disciplinar):

“Na realidade, no campo das profissões socioeducativas é fundamental o vai e vem entre as situações de trabalho e situações de autoformação, e faz todo o sentido que a especialização se «consiga» no terreno. Como? Através: das experiências vivenciadas; do trabalho desenvolvido; da particularidade de cada situação e da constante adequação das actividades/actuação à realidade; ou seja, através daquilo que o Fernando designa por «mobilização de recursos». Mas para que esta ideia venha a ser uma realidade é essencial que

a formação inicial prepare cuidadosamente para a autoformação. E digo isto porque, tendo presente a formação ministrada por uma instituição, sei que o «criar condições aos estudantes para se autoformarem» já é um objectivo, mas ainda há um longo caminho a percorrer (no meu ponto de vista)” (RA: 21.2-3).

O S.3, fazendo uma retrospectiva do seu percurso autoformativo, realça, como aspecto decisivo dos dispositivos de formação (inicial e contínua), a possibilidade de ter aprofundado uma certa atitude reflexiva face à sua experiência pessoal e social:

“A frequência no Curso de Educação Social e os momentos de estágio, facultaram-me alguns dispositivos de reflexão que me permitiram a tal distanciação interior e exterior do que me rodeava, daquilo que fazia... Muitas vezes as minhas práticas careciam de alguma fundamentação... O curso facultou-me de facto a conceptualização das minhas práticas (o que me fez evoluir muito em termos pessoais e profissionais) promovendo a minha autonomia e independência em relação a aspectos menos ajustados que advinham da minha herança religiosa baseada apenas no «activismo»... (E2: 13.4).

O S.3, tendo em conta o seu percurso autoformativo, que fomos acompanhando ao longo deste projecto de investigação, foi revelando, progressivamente, um certo distanciamento em relação à sua própria trajectória pessoal e social:

“A passagem pelo Ensino Superior, foi sem dúvida, a fase que me permitiu apreender técnicas e dinâmicas de intervenção educativa baseadas numa filosofia de Projecto, e ainda, a reflectir sobre as minhas práticas... A perceber que algumas práticas estavam desajustadas e aparentemente «erróneas»...E que é fundamental reflectir, de perceber e desmontar algumas

das «crenças» que são a nossa representação da realidade para sermos melhores profissionais” (E3: 6.2).

Este nível de análise procurou realçar o papel das Ressonâncias Reflexivas, como o último elemento de uma Dinâmica Compósita. O tipo de inferência que tentamos efectuar, a partir destes extractos retirados das narrativas experienciais, prendem-se, particularmente, com a relevância que os sujeitos de investigação parecem atribuir ao papel da Retroacção Reflexiva sobre a sua experiência. Provavelmente este é o elemento que se afirma como o mais determinante desta dinâmica compósita, em relação a alguns dos Sujeitos de investigação.

Embora o papel quer das Disposições Pessoais, quer das Transacções Simbólicas seja considerado (pelos vários sujeitos de investigação) como significativo, não obstante, pode inferir-se uma certa tendência que se vai afirmando: a ascensão progressiva do papel da reflexividade (distanciamento) no quadro das trajectórias de vida e nos contextos ecológicos.

8.3.5 – Análise baseada na categoria Acompanhamento e subcategorias

Clínica Transdisciplinar, Tacto Pedagógico e Postura Ética

A categoria Acompanhamento, reportada ao perfil profissional, indica o tipo de actividade com a qual se identificam os (futuros) profissionais de ES.

Se tivermos em linha de conta, o que foi referido no enquadramento teórico, a propósito das três vias (histórica, conceptual e prática), então consideramos que a

construção do perfil profissional dos(as) ES passa, provavelmente, pelo reconhecimento de uma dinâmica compósita: o papel das genealogias históricas, o papel da conceptualização de uma teoria educativa aplicada ao social e o papel do investimento reflexivo produzido no quadro da experiência singular dos (futuros) profissionais.

Face a este modelo dialógico, que tem vindo a ser explorado a vários níveis e em diferentes contextos deste desenho investigativo, procuraremos, de seguida, convocar alguns dos elementos que parecem (re)configurar o perfil profissional dos (futuros) profissionais de ES.

Este trabalho centra-se na tentativa de reabilitar a Figura de Acompanhamento. Partindo das genealogias históricas, depreendemos que esta figura tende a ser considerada como um dos traços específicos da actividade profissional desenvolvida, sobretudo, pelos Educadores Especializados. Contudo, ao falar de acompanhamento, não se pode deixar de referir que estamos perante várias modalidades de acompanhamento. Se nos fixarmos na última fase (3ª fase ou modo) do que consistiu o trabalho dos Educadores Especializados, então pode inferir-se que estamos perante um tipo de acompanhamento que se expressa pela capacidade de mobilizar uma Escuta Clínica (transdisciplinar). Esta Escuta traduz-se, concretamente, pela forma como se pretende apreender o sujeito-usuário, num contexto de intervenção profissional. Trata-se de considerar e reconhecer o sujeito-usuário como autor-produtor da sua vida pessoal, social e profissional. A Escuta visa, acima de tudo, ter em linha de conta as várias dimensões da pessoa, que são objecto de intervenção: registo teórico (saberes), registo ideológico (valores) e registo do inconsciente (afectos).

Se, por outro lado, procuramos recuperar a tradição da Pedagogia Social, então este tipo de acompanhamento assume-se como um acompanhamento pedagógico. Neste contexto, o acompanhamento procura, acima de tudo, revalorizar o tacto ou a sensibilidade, mobilizados no quadro da intervenção socioeducativa. O papel da Pedagogia, em contexto socioeducativo, expressa-se, sobretudo, na sua vertente relacional. O que parece ser objecto de intervenção não é o sujeito, mas a relação que se constrói entre o profissional e o sujeito-usuário. Enquanto que este se constitui como autor-produtor da sua dinâmica autoformativa, o profissional tende a deslocar-se para uma posição de paridade traduzida na Figura de Acompanhamento. Esta figura procura dar conta de uma viragem no campo da formação: a deslocação do Educador como agente de educação para o Profissional como co-piloto de educação (figura de acompanhamento). É neste quadro de intervenção, a partir da qual se privilegia a relação, que importa referir a importância de uma Postura Ética mobilizada pelos profissionais.

Deste modo, partindo de vários contributos convocados, nomeadamente a partir do contexto filosófico, salientamos o papel imprescindível de uma Postura Ética, requerida por qualquer profissional que trabalhe no campo socioeducativo. Assim, consideramos que não há intervenção profissional (neste campo socioeducativo) que se constitua como legítima se não apostar, como requisito essencial, numa Postura Ética. Concretamente, esta procura traduzir uma dupla vertente: o reconhecimento do sujeito-usuário como **responsável** da sua vida e os limites de qualquer intervenção profissional. Com efeito, para além do reconhecimento do sujeito pessoal, importa, também, reafirmar os limites do próprio acto profissional que se confronta, sempre, com um Rosto que nunca deve

ser redutível a um mero objecto. Por isso, a Postura Ética traduz e expressa o carácter irreduzível do ser humano que, em última instância, escapa a qualquer tipo de categorização.

8.3.5.1 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Clínica

Transdisciplinar

Com a subcategoria Clínica Transdisciplinar, pretendemos explorar o tipo de intervenção que parece caracterizar a actividade profissional dos ES. Começamos por afirmar que esta tende a privilegiar duas abordagens que se constituem como complementares: uma intervenção polivalente e uma intervenção especializada.

Com efeito, o ES, juntamente com outros profissionais do social, desenvolve um tipo de actividade que se caracteriza por ser multifacetada, abrangendo uma multiplicidade de âmbitos profissionais (partilhados, cada vez mais, numa óptica multi-profissional). Começando na área dos serviços sociais, passando pelo campo da intervenção socioeducativa e acabando na dinamização de projectos comunitários (animação sociocultural), o ES, dependendo de onde trabalha, é chamado a exercer estas várias funções profissionais. Daí que muitos considerem que a própria formação inicial deveria apostar numa ideia de curso de banda larga. No contexto de Bolonha, tende-se a defender esta perspectiva. Embora alguns sujeitos de investigação considerem que esta deve ser a tendência futura da Formação Inicial, outros, porém, não partilham deste ponto de vista, uma vez que,

também, há vários cursos que formam profissionais distintos dentro da chamada Intervenção Social.

Importa, não obstante, realçar, o que nos parece caracterizar a especificidade da intervenção socioeducativa: a centralidade da pessoa, nas várias vertentes (pessoal, social e comunitária) ou dimensões (cognitiva, afectiva e ética).

O S.1, partilhando a perspectiva que tende a ser seguida no quadro do Processo de Bolonha (em termos de formação inicial), considera que a especificidade da actividade profissional do ES assenta, essencialmente, numa dupla vertente – trabalho social e pedagogia:

“Em termos da minha formação, apesar da pouca experiência, penso que o curso ao passar para três anos, se for bem reformulado, usando matérias imprescindíveis para a boa formação dos profissionais e principalmente os estágios, poderá passar por essa alteração (...). Tanto quanto tenho lido, sei que a Educação Social trabalha duas áreas: a área da pedagogia e a área do trabalho social. No meu caso em ATL, posso afirmar que a área trabalhada é sem sombra de dúvida a área pedagógica e até de animação” (E3: 3.3; 4.3).

Referindo-se à construção de um saber profissional específico (no campo socioeducativo), o S.2 considera que a actividade específica do ES se caracteriza pelo seu carácter transversal, ainda que (especificamente) aquela se organize em torno da promoção da capacidade de agir (*empowerment*) do sujeito-usuário e do acompanhamento do seu Projecto de Vida:

“O trabalho social, se o profissional assim o entender, é transversal a todos os contextos desde que recriado e adaptado a cada realidade. Não que existam receitas estanques ou

actividades normalizadas para todas realidades sociais, mas no fundo todas têm objectivos comuns – empowerment *versus* projecto de vida, seja ele social, laboral, individual ou colectivo...” (E2: 4.3).

O S.8, por sua vez, salienta, como dimensão específica da actividade profissional do(a) ES, o papel da relação educativa nos vários contextos de vida dos sujeitos-usuários:

“Para além das várias actividades a que é chamado a intervir o educador social, julgo que a área que caracteriza a sua actividade propriamente profissional é o papel que desempenha na relação educativa. Se não apostarmos nesta dimensão humana, descaracterizamos a identidade desta actividade altamente pedagógica ou educativa. Eu sei que, ao longo do curso, nos tentaram inculcar a ideia de que o educador social trabalha numa perspectiva social, particularmente fora do âmbito escolar, na minha opinião, contudo o que deve caracterizar a sua acção profissional é o facto desta intervenção se dirigir para o «lado humano»... Por isso é que eu sou da opinião que a intervenção do educador social atravessa os vários contextos de vida das pessoas” (RA: 28.4).

Para o S.4, baseando-se no tipo de intervenção que se encontra a realizar numa Instituição de pessoas portadoras de deficiência, considera que a actividade do ES se inscreve no âmbito do trabalho social, ao nível de quatro domínios de intervenção: gestão da vida do quotidiano, dinamização dos tempos livres (lazer), acompanhamento psico-pedagógico e inserção na vida activa. A especificidade deste tipo de intervenção assenta, na sua opinião, na promoção de uma educação para a autonomia do sujeito-usuário:

“A nossa intervenção baseia-se em 4 grandes áreas, onde procuramos apoiar os nossos habitantes, sempre com o objectivo de eles um dia poderem viver a sua vida de forma mais autónoma: (1) apoio na gestão das questões quotidianas, incluindo a gestão doméstica (cozinhar, limpeza, higiene pessoal...) e financeira (planear os gastos, custos, receitas, poupanças...), bem como a utilização de recursos sociais e de infraestruturas existentes (bancos, fazer compras, andar de transportes públicos, idas ao médico, às finanças, etc.); (2) organização do tempo livre e contactos com o exterior; (3) apoio emocional, através de conversas e aconselhamento individuais e pessoais; (4) serviço social, incluindo o acompanhamento seja procurando emprego, casa, oportunidades de formação, seja a tratar questões burocráticas” (RA: 4.5).

O S.5 defende uma maior aproximação da ES ao trabalho social. Por isso, considera que, embora, por vezes, o ES recorra a dinâmicas no âmbito da animação (sociocultural), a sua especificidade deve centrar-se na vertente educativa da relação entre sujeito-usuário e sociedade:

“Como educadora social constato que é importante haver uma ponte entre os utentes e a sociedade numa vertente «educativa», tais como [neste caso refere-se à sua actividade no âmbito da Terceira Idade] ida a exposições, aproveitamento dos conhecimentos dos utentes, intercâmbios, etc. (...). Uma vez no estágio uma funcionária, com poder de decisão de uma outra instituição, quando visitou aquela, onde estava a estagiar disse-me: «você não é Educadora, é Animadora! Nestas idades não se educa ninguém!». Infelizmente, este é o pensamento dos que decidem. Quando lhe mostrei e lhe falei do projecto que estava a desenvolver, ficou surpreendida... Quando verificou a adesão dos idosos a visitas a Quintas temáticas, idas ao cinema, a alfabetização, sessões de esclarecimento sobre saúde e cidadania (ex. doações, partilhas) e rastreios. É ainda de salientar que os utentes decidem sobre as actividades, tais como os temas, os locais, etc.” (E2: 6, 2).

O S.6, numa linha de coerência com a sua preferência vocacional (área da animação socioeducativa), considera que o perfil profissional específico do ES se caracteriza, não pelos âmbitos profissionais onde intervém, mas pelo modo como intervém nos mesmos. Assim, reportando-se à sua experiência no âmbito do estágio, destaca como fundamental o tipo de estratégias mobilizadas para levar o sujeito-usuário a implicar-se no seu próprio desenvolvimento (nomeadamente no que diz respeito à sua competência social). Assim, a especificidade da intervenção do ES está relacionada, não com o facto de intervir em vários sectores do social, mas pelo facto de a intervenção envolver várias dimensões associadas (complexas) a uma determinada problemática:

“No que respeita aos perfis e competências do ES este é um tema desejado para o exercício da profissão tão válida como qualquer outra área social. Pois sendo um projecto desenvolvido numa escola vem englobar pais, professores e educandos e é necessário desenvolver as competências destes actores sociais. Indirectamente atinge várias problemáticas, não só o insucesso escolar dos filhos como o seu posterior abandono escolar, que mais tarde poderá provocar profissionais pouco competentes, cria desigualdades sociais, abrange diversos problemas sociais da sociedade. Mesmo a nível familiar, pretende ajudar a fortalecer laços, envolvendo os pais mais activamente no percurso escolar e no processo educativo dos filhos (E2: 4.1).

Ainda referindo-se à questão do perfil, o S.6 considera que o perfil profissional do(a) ES se caracteriza pelo seu carácter polivalente e pela capacidade de trabalhar em equipa com outros profissionais:

“Para mim [no contexto da inserção profissional, onde trabalha no contexto da «prevenção» comunitária] esta experiência tem sido a definição correcta para este curso, pois permite-me o contacto com diversos tipos de população... desde crianças e jovens, famílias carenciadas, idosos, uma vasta equipa de técnicos com diferentes formações; diversas realidades; é um mundo completamente novo no qual estou a dar os primeiros passos...” (RA: 12.6).

O S.7 evidencia como característica específica da intervenção profissional, no campo socioeducativo, o modo como o próprio profissional articula as várias dimensões que configuram o perfil profissional dos ES: saber, saber fazer, saber ser e saber estar. Assim, a especificidade do perfil profissional do ES assenta na combinação destas várias competências científicas, técnicas, relacionais e éticas, com vista a compreender a singularidade de cada ser humano e a promover a sua inclusão social pró-activa:

“E revejo-me nela [na profissão de ES] essencialmente porque na qualidade de actor, educador, trabalhador e mediador social o que está implícito é a singularidade de cada ser humano, a complexidade da sociedade, os problemas sociais, a construção de projectos de vida, o estímulo de competências que permitam aos sujeitos da intervenção integrar-se na sociedade e serem cidadãos activos. E é toda esta relação envolvente com o trabalho/educação social que me motiva para a intervenção do terreno, que me faz ir em frente e lutar por uma identidade profissional. (...) [que assenta] nas seguintes dimensões: saber, saber fazer, saber ser e saber estar” (E2: 9.4; 10.1).

O S.3 realça, como característica específica do perfil profissional do(a) ES, o papel do acompanhamento personalizado de pessoas em situação de

vulnerabilidade (e/ou em exclusão social). Daí o saber escutar, revelar sensibilidade e, sobretudo, acolher a irredutibilidade de cada pessoa. Deste modo, o perfil deve assentar na capacidade relacional e ética do profissional, que, para além de recorrer a uma competência técnico-pedagógica, se implica (existencialmente) como pessoa que é:

“Actualmente a minha ferramenta principal no lar de Acolhimento é sobretudo o acompanhamento personalizado das crianças e jovens com quem trabalho. Esta ferramenta, assumiu mais concretamente um carácter de escutar, os desabafos das meninas com quem vou lidando... Tentar perceber a pessoa na sua singularidade com quem interajo no meu dia a dia... Compreender e dar sentido à expressão dos seus sentimentos, às suas preocupações. Ter em conta, sempre que possível algumas das contestações típicas da sua idade, sem a anulação da minha própria opinião e dos princípios orientadores da minha prática profissional, mas sem querer ter a pretensão que existem soluções mágicas para os seus problemas. Muitas vezes, dou comigo a tentar procurar aceitar que não existem respostas exactas, precisas e perfeitas para cada situação destas meninas. A estratégia que resultou num caso, não é de maneira alguma, às vezes, a mais adequada para uma outra menina... E ter a consciência dos erros... Às vezes também me engano e que se quero ser uma boa Educadora social, neste lar, também eu preciso de aprender a respeitar as minhas crianças e jovens. O meu acompanhamento personalizado passa por propor metas e objectivos modestos e razoáveis a cada uma. E sinto, através da minha acção educativa, que é necessário que elas “acreditem” e estejam preparadas para a aquisição de novos hábitos de vida, mudanças de comportamento... Para tal, tento fazer-lhes compreender, que todo e qualquer tipo de mudança requer esforço e prática. A vida é uma aprendizagem. Assim sendo, independentemente do actual estilo de comportamento que cada uma manifesta, tem sempre a possibilidade de mudá-lo... Daí haver a tal disciplina do Lar que todos devem aprender a

respeitar. A minha tarefa consiste sobretudo em ser amiga delas, mas por outro lado, ser educadora, mantendo bem clara essa posição hierárquica (E3: 8.2).

Esta dimensão da Escuta Clínica (transdisciplinar) é considerada como central na actividade profissional específica do(a) ES, como tivemos oportunidade de referir na parte teórica deste trabalho.

O S.8, a propósito da sua experiência de iniciação à prática profissional, salienta, como sendo nuclear no perfil profissional do(a) ES, o papel da escuta (sensível) e do investimento pessoal:

“A qualidade humana, os seus valores, as suas convicções, a sua moral, a sua cultura são requisitos determinantes para se exercer a profissão de educador social. Mais do que técnicas ou didácticas, é imprescindível saber ser pessoa, saber escutar o outro, saber-ser... Revisitando-me no meu papel de «estagiária», sei que a minha mais valia teve a ver com a minha sensibilidade para ouvir os utentes com quem me relacionei durante o período em que estagiei na Instituição [Lar de Santa Casa da Misericórdia]. Solicitavam-me, antes de mais, para me fazerem «desabafos»... Eu procurava ouvir sem julgar os motivos que lhes assaltavam à sua alma. Confesso que a «pessoa» do profissional, nesta área da intervenção, é a dimensão mais importante, para o bem e para o mal. Quando não se tem sensibilidade, julgo que é melhor escolher outra profissão... (RA: 25.3).

Por outro lado, a componente da relação educativa, como traço específico do perfil profissional do ES, é considerada como nuclear pelo S.6, quando afirma que o curso de ES não proporciona condições para trabalhar, do ponto de vista formativo, a competência relacional:

“Quanto á emergência de competências técnicas penso que o curso de ES nos prepara tal, ainda que grande parte dessa preparação parta do interesse e da motivação que cada um de nós tenha extra-escola para fazer uma pesquisa sobre os diversos terrenos de intervenção. Já no que toca às técnicas relacionais penso que tal não existe [enquanto área de formação], que este é um âmbito 100% nosso, pois não existe qualquer disciplina (a não ser talvez Teorias da Comunicação que nos dá umas luzes sobre como comunicar) que nos ensine como actuar face a qualquer situação. (...) Dado o meu projecto de estágio em particular [realizado numa Escola Básica], apenas senti alguma falta de suporte a nível do comportamento que deveria assumir enquanto formadora / educadora de um grupo de pais. Mas este obstáculo foi superado porque, extra-escola, frequentei um curso de formação pedagógica de formadores. Curso este que para determinadas funções do ES se torna fundamental e complementar da formação académica” (E2: 4.3; 5.2).

Por sua vez, o S.7 considera que esta competência relacional se constitui como decisiva no exercício da profissão de ES:

“No que diz respeito à minha experiência singular (reportando-me não só aos estágios realizados, mas também a acções desenvolvidas a título de voluntariado) a relação e dimensão educativa ganha todo o sentido na prática de um ES. É essa relação que sustenta a nossa prática educativa. (...) Através das práticas sociais desenvolvidas até ao momento vejo o ES como técnico de relação: o objectivo final não é «assistência», mas acompanhar o processo que leva à autoformação, á construção de saberes, ao crescimento interior e ao desenvolvimento de potencialidades dos seus próprios destinatários, estimulando-os a ser sujeitos (activos) da sua própria reabilitação. Daí que muita gente associe o provérbio «não dar o peixe, mas ensinar a pescar» á intervenção do ES (E2: 18.1-5).

Este nível de análise procurou destacar o papel da «escuta» (transdisciplinar ou transversal). Esta assume vários contornos específicos conforme o sentido que cada sujeito de investigação lhe confere. Por um lado, tentamos inferir, a partir de alguns extractos (das narrativas experienciais), que alguns sujeitos de investigação atribuem importância ao papel dos saberes conceptuais e metodológicos; por outro lado, outros sujeitos de investigação consideram que as competências relacionais e éticas se assumem como determinantes no modo como compreenderam e viveram a sua experiência de iniciação à prática profissional. Portanto, para além da relevância que atribuem ao papel dos saberes disciplinares, invocam os saberes de vida e experienciais como ferramentas imprescindíveis para exercer a profissão de ES. Assim, fala-se de tacto, de sensibilidade, de acompanhamento pedagógico personalizado como dimensões essenciais que devem configurar o perfil profissional dos ES. Esta dimensão configuradora aparece como algo que cada um incorpora (de forma singular) no quadro da sua trajectória de vida (disposições e transacções). É, por isso, mesmo um elemento identitário que não se «ensina» (num curso), mas que se aprende através das múltiplas socializações que se vão fazendo no decurso da existência de cada sujeito. De seguida, iremos aprofundar este nível de análise

8.3.5.2 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Tacto

Pedagógico

Com esta subcategoria Tacto Pedagógico, pretendemos salientar o papel do acompanhamento pedagógico, considerado, por muitos autores (como referimos no enquadramento teórico), como a dimensão específica da actividade profissional do ES. Como vimos, o acompanhamento pedagógico procura realçar, por um lado, o papel da sensibilidade que reveste este tipo de intervenção, por outro lado, o papel da relação (educativa), que se constitui como um espaço de intersubjectividade, onde cada sujeito-usuário se (re)apropria do sentido da sua vida, tanto num momento de transição (difícil), como numa determinada etapa de vida das pessoas (adolescência, juventude, adultez ou velhice).

Este Tacto Pedagógico, traduzido como uma sensibilidade ética e, ao mesmo tempo, como uma inteligência situacional, está patente em algumas perspectivas dos sujeitos de investigação.

A este propósito, o S.7, em contexto de iniciação à prática profissional (estágio do 5º Ano), fazia o seguinte relato:

“Este final assentou também no acompanhamento sócio-pedagógico e na relação educativa, uma vez que as metodologias adoptadas se basearam na seguinte norma: acreditar na própria família e nas suas capacidades de mudança e evolução. A intervenção ia de encontro à activação dessas competências que estavam «adormecidas». (...) Não estamos a lidar com objectos ou problemas, mas com pessoas. Para além de potenciar as capacidades dos seus próprios beneficiários, importa envolvê-los nesse processo de transformação, daí que a relação estabelecida deva ser preferencialmente mediadora e educativa,

desempenhando um papel determinante no processo de desenvolvimento humano” (E2: 19.3-4).

Ainda a propósito do Tacto Pedagógico, O S.7 relata a seguinte experiência (no âmbito da sua actividade profissional):

“Uma questão que considero importante é o facto de conseguirmos respostas e interpretar determinados acontecimentos através dos olhares (em casos de atendimentos com pais e filhos em simultâneo), das mudanças bruscas de olhar, das hesitações nas respostas ou pelo silêncio interminável. Nunca pensei que fosse tão evidente, mas de facto as mudanças de olhar e os sinais transmitidos permitem que nos entendamos em grupo/família constatamos as relações afectivas entre os diferentes elementos do agregado familiar e até mesmo o papel que ocupa cada um deles. A intervenção ao nível das famílias pressupõe um trabalho de acompanhamento junto das mesmas, entendendo a família como o próprio agente de mudança. É essencial diagnosticar as necessidades, forças e competências das próprias famílias e acreditar nas suas capacidades de mudança e evolução” (RA: 9.2-3).

O S.6, também, se refere ao papel que desempenha o Tacto Pedagógico, no contexto da intervenção profissional do ES:

“Há que saber transmitir confiança e à-vontade à população-alvo; criar empatia; saber respeitar os outros; saber trabalhar em equipa; saber realizar um diagnóstico de necessidades e desenhar um projecto que pretenda responder a essas mesmas necessidades, entre outros aspectos que podem variar dependendo do contexto em que se integram. (...) Trabalhamos com situações por vezes muito frágeis / sensíveis e há que ter cuidado para não se «ferir susceptibilidades» (E2: 15.2; 16.4).

O S.8, por sua vez, salienta o papel do acompanhamento pedagógico personalizado:

“Considero que o perfil profissional do educador social está ancorado numa vertente pedagógica, em termos sociais. Senti, no decorrer da minha experiência no estágio do 5º ano, que a intervenção que fiz se pode caracterizar mais pela forma como lidei com os sentimentos das pessoas, do que pelas técnicas que tentei aplicar nas diversas actividades que realizei. Muitas vezes, dei comigo a querer realizar actividades com os idosos, mas estes só queriam «contar as suas histórias de vida...». Por isso, depressa me passou a febre em querer dinamizar muitas actividades, preferindo, pelo contrário, em saber ouvir as pessoas que tinha à minha frente... Depressa aprendi que o mais importante era cativar e gerar confiança no meu público-alvo. Nesse aspecto, a minha sensibilidade ajudou-me a perscrutar o que vinha do íntimo das pessoas, sentindo-me desarmada com o que ouvia. Não há dúvida que é preciso muito tacto para lidar com pessoas que viveram muitas experiências no decurso da sua existência... Daí que o meu papel, nesta instituição, se limitou ao acompanhamento personalizado, recorrendo a estratégias pedagógicas” (RA: 26.4).

O S.3, já em contexto de inserção profissional, considera que a estratégia que melhor resulta na sua actividade profissional é o recurso a uma pedagogia sensível:

“Aquilo que fui percebendo na minha prática profissional, mais do que a utilização de técnicas de diagnóstico ou instrumentos para resolver os vários tipos de problemática, que a minha intervenção baseia-se essencialmente em tentar compreender o olhar triste das minhas crianças e jovens, a expressão do olhar de cada uma, por vezes, traduz muitas vezes algum mal estar e necessita de um maior cuidado e atenção. A intervenção sócio-educativa, baseia-se muitas vezes, nos tais momentos informais, isto é, as meninas do Lar procuram-me

muitas vezes mais pela necessidade de querer falar... Esperam que eu apenas as escute de forma incondicional e sem juízos de valor mais do que ouvirem conselhos (remédios) para aliviar o seu próprio sofrimento e dor. É neste contacto humano e personalizado, que vai assumindo contornos informais, que eu procuro acompanhar o seu desenvolvimento pessoal... Percebo, através da minha sensibilidade e afabilidade, que o seu verdadeiro sofrimento está presente, mas muitas vezes, «velado» e «selado» por detrás das suas palavras... (...). Por isso, procuro de forma sensível e espontânea perceber aquilo que vai na sua «alma» (o que nem elas conseguem compreender) ... Gerar em mim um sentimento de empatia, sem fazer juízos de valor, sem as querer controlar através da hostilidade, o medo ou a culpa... (E3: 16.4-7).

Este nível de análise mostra-nos o papel da sensibilidade ou do tacto que cada (futuro) profissional mobiliza no contexto da intervenção social. Sendo algo que se relaciona com as características pessoais ou com as qualidades pessoais, como se podem adquirir, desenvolver ou (re)construir? As principais inferências que intentamos efectuar situam-se ao nível do papel que a socialização (familiar, social ou religiosa) pode desempenhar na (re)apropriação desta competência profissional. Sendo que esta última (socialização) pode assumir uma vertente mais adaptativa (passiva) ou mais reflexiva (crítica). Importa, no entanto, referir que esta competência relacional se torna decisiva para alguns dos sujeitos de investigação. Com efeito, referem o acompanhamento personalizado (tacto, sensibilidade) como sendo a postura específica do(a) ES. Neste sentido, assumindo-se o profissional como alguém que acompanha o sujeito-usuário, este passa a ser considerado como o agente de formação de si próprio (auto-transformação social). Todavia, esta relação de acompanhamento coloca-nos

perante uma exigência ou imperativo: a importância que reveste a postura ética, neste contexto de intervenção profissional.

8.3.5.3 – Perspectivas construídas em torno da subcategoria Postura Ética

Com a subcategoria Postura Ética, queremos dar conta de uma das dimensões estruturantes no processo de construção do perfil profissional do ES. Falar em Postura Ética é mais do que referir-se à importância das regras deontológicas ou da aplicação de uma ética profissional (ainda que estas sejam importantes). Postura Ética, neste contexto, procura expressar uma relação envolvente entre o profissional e o sujeito-usuário, caracterizada, por um lado, pelo reconhecimento da pessoa, enquanto capaz de governar a sua vida e, por outro lado, pela mobilização de uma certa prudência no modo como apreendemos o sujeito-usuário, respeitando (e não ultrapassando) certos limites do ponto de vista da intervenção profissional. Há, por conseguinte, implicação (proximidade), mas, ao mesmo tempo, tem que haver, também, distanciamento (objectividade). Contudo, neste tipo de intervenção, não pode haver neutralidade. A intervenção técnica está sempre atravessada, por quem faz uso dela, por configurações ideológicas e investimentos subjectivos.

Esta visão é partilhada por alguns sujeitos de investigação, referindo-se, concretamente, ao tipo de tensões que se jogam entre as dimensões técnica e ética.

O S.1 considera que a actividade profissional do(a) ES se estrutura numa permanente dialéctica entre a dimensão técnica e dimensão ética:

“Eu penso que [a profissão do(a) ES] assenta numa dimensão técnica-teórica, como numa dimensão ética. Acho que a técnica é importante, contudo um ES tem de apresentar uma ética muito correcta, pois lidamos directamente com pessoas. (...) Na minha experiência de trabalho num ATL percebi o quanto é importante actuar com ética, pois fui por vezes interpelada com conversas mais íntimas, e vi-me perante o dilema de ter que guardar esse tipo de confidências ou de ter que contar aos responsáveis o que estava a acontecer com alguns utentes... Como avaliar este tipo de situações com que nos deparamos no nosso dia-a-dia profissional? Às vezes tive dificuldade em decidir correctamente o que deveria fazer perante certos desabafos...” (RA: 8.4-5).

O S.8, por sua vez, considera que a atitude ética e moral é o principal requisito para se ser ES. Mas, na sua perspectiva, essa postura não se aprende num curso do ensino superior, mas sim com as experiências da vida, particularmente com a formação que cada um recebe no seio da sua família:

“Tenho para mim que a formação que herdámos da nossa família é o bem mais precioso que eu guardo com muito carinho... Foram os meus pais que me «ensinaram» as principais virtudes éticas e morais que moldaram o meu carácter... Esta atitude, perante a vida, tem vindo a tornar-se num imperativo e numa exigência pessoal. Recordo-me que, durante a minha experiência de estágio [num Lar de Terceira Idade], tive várias oportunidades que me colocaram face aos meus valores morais: ter que me confrontar com alguns idosos que «desistiram da vida», pois as suas famílias deixaram de os visitar... O que é eu lhes podia dizer? Por isso, muitas vezes citei o Evangelho para lhes dizer que a «família» não se reduz à família biológica, mas a todos aqueles que nos respeitam e amam... Muitos deles ficavam apreensivos... outros, com cara de quem não estavam convencidos... (...) Tive a sorte de ter (tenho) uma família que me ensinou a respeitar e a amar os outros, porque me senti sempre

acolhida e amada por ela. Sei agora que o exemplo que recebi dos meus pais me fez a pessoa que hoje sou...” (RA: 33.5-7)

O S.6, fazendo uma retrospectiva do que tem sido a sua intervenção profissional, considera que é fundamental manter uma postura ajustada (do ponto de vista profissional), procurando manter um certo distanciamento em relação ao seu quadro de valores:

“Tendo em conta a dimensão técnica e a dimensão ética do profissional Educador Social, há que tentar sempre a conciliação entre ambas, pois ao trabalhar-se com pessoas e para pessoas temos que ir ao encontro das suas necessidades e dar-lhes espaço para que encontrem o seu caminho e o sigam de acordo com os seus próprios ideais. Sendo todos nós diferentes uns dos outros, é comum que os nossos ideais também o sejam, mas sendo uma profissional não posso impor a minha perspectiva, porém posso apresentá-la e expor de que modo seria melhor resolver determinada situação, para que os outros a possam comparar com a deles e entre ambas optar pela que achem mais apropriada. Se a posição defendida não coincidir com a minha, tenho de respeitar a escolha do outro e prestar-lhe o meu apoio na opção realizada. Quando é necessário intervir na vida das pessoas, é normal que tenhamos uma opinião formada mas, ao trabalhar com famílias e com vidas alheias, temos de ser profissionais e trabalhar em função da melhoria da qualidade de vida dos outros, o que nos leva a deixar a nossa opinião para segundo plano. Para gerir essa «tensão» há que dar o nosso melhor em prol dessa mesma situação, para que contribuamos da melhor forma possível para a alteração de comportamentos do outro e nos superemos e realizemos pessoal e profissionalmente” (RA: 9.1-2-3).

O S.7, relatando uma das experiências do seu estágio curricular, faz referência à necessidade de mobilizar uma postura ética:

“Quando à nossa frente temos pessoas com uma história de vida marcada, de alguma forma, pela negativa e pela carga emocional aliada a diversas problemáticas é essencial criar um clima de confiança entre as partes, o qual só pode ser conseguido se disponibilizarmos o nosso tempo para ouvir o outro, não julgarmos a pessoa nem emitirmos qualquer tipo de juízo de valor e se conseguirmos criar uma empatia e um espaço de partilha com as pessoas. Acima de tudo fazer do ouvir uma prioridade! É fundamental estar disponível para os desabafos, porque muitas vezes é-lhes difícil chegar até ali, tomar a decisão de ir falar com alguém e partilhar aquela dor que os magoa há muito tempo. Nestas situações as perguntas não devem ser directas e devem deixar a possibilidade de eles escolherem que assunto abordar, ou seja, dar-lhes a oportunidade de falar e expressar os seus sentimentos de forma a poderem ver naquele serviço uma luz de apoio” (RA: 32.1-2).

Mais tarde, já em situação laboral, o S.7 interroga-se sobre o papel da influência que o Educador Social exerce no contexto da sua intervenção profissional:

“E por isso me pergunto muitas vezes: que influência exerço sobre os indivíduos que acompanho? A minha intervenção terá sempre que passar por um pilar fundamental que é o interesse superior da criança (princípio orientador do sistema de promoção e protecção) e no fundo este valor, por si só, já vai “balançar” a família, pois de alguma forma os direitos daquela criança não estão a ser assegurados. Interessa pois, decorrente também das exigências da sociedade, ter presente a necessidade de criar/recuperar condutas, valores para que se assumam um comportamento (socialmente) responsável e coerente. Falo em entender a educação/intervenção como formação para os valores, numa perspectiva do desenvolvimento da capacidade daquela família para formular juízos autónomos e livres; ou seja, acompanhar a família no processo de construção do seu projecto de vida, implicando-os directamente para o exercício pleno da cidadania, em que cada sujeito é “autor” das suas acções (escolhas, decisões). E dessa forma, tento não influenciar através daquilo que são os

meus valores, mas sim acompanhar, através da escuta das suas narrativas experienciais, reconstruindo os valores/capacidades/potencialidades da própria família” (RA: 43, 2-6).

O S.3, a propósito do papel da relação entre a capacidade técnica e a capacidade ética, mostra a dificuldade em gerir esta tensão permanente com que se depara na sua intervenção profissional:

“Face a determinados desabafos que as crianças me fazem, sendo alguns relacionados com questões muito problemáticas e de cariz confidencial vejo-me muitas vezes entre o dilema ético e institucional. Como gerir estas «confidências» sabendo que devia partilhar à direcção? Estarei a desrespeitar as regras da instituição? Há momentos em que tenho sérias dúvidas. Por exemplo, lembro-me quando uma das meninas veio ter comigo e disse que andava a fumar às escondidas (pedindo-me segredo) fiquei sem saber o que fazer? Por um lado sei que é algo que deveria contar até para eventualmente a própria psicóloga intervir. Mas se o fizesse «traía» a confiança que a mesma depositou em mim. É este tipo de dilemas com que me vou deparando na minha trajectória profissional” (E3: 18.2).

Finalmente, o S.5, no contexto do seu estágio profissional, realça, como experiência menos positiva, a falta de reconhecimento profissional, o que mostra a importância que atribui à perspectiva ética e à deontologia profissional como dimensões estruturantes do desenvolvimento profissional:

“Na continuação da conversa com a pessoa que disse que não sabia o que era o Educador Social, esta ter-me-á dito perante a possibilidade de emprego: «Não pode ser porque o que nós queremos é um animador para trabalhos manuais e festas». Este é o grande erro das intervenções com os idosos, até por que as dificuldades de visão e de motricidade fina

dificultam a sua adesão, quando podem fazer outras coisas. Por exemplo, na minha intervenção também há cantigas... mas depois os pares têm responsabilidades, tais como, actuar junto de outros centros e na comunidade. Temos de deixar de pensar que aos idosos basta fazer qualquer coisa, isto é, passar-lhes constantemente um atestado de inutilidade... (E2: 5.1).

Este nível de análise realça o papel central que reveste a Postura Ética. Por um lado, afirma-se a necessidade de reconhecer o sujeito-ético como detentor do poder de se formar si próprio; por outro lado, evidencia-se a questão dos limites (ou a falta de reconhecimento profissional) com os quais cada profissional de ES se depara face à sua própria intervenção (profissional). Nesta última dimensão, vários foram os sujeitos de investigação que deram conta dessa tensão entre a dimensão técnica e a dimensão ética. Assim, mais do que saber qual das dimensões assume maior relevância, importa salientar os paradoxos que atravessam o núcleo da intervenção profissional dos(as) ES. Neste sentido, tudo indica (partindo das inferências deste grupo de sujeitos de investigação) que a identidade do(a) ES se constrói no seio desta tensão (técnica *versus* ética). Saber gerir estas contradições no próprio acto profissional, parece ser a estratégia que alguns destes sujeitos de investigação privilegiaram.

8.4 – Análise global numa óptica dialógica

Tendo por base todos os textos co-produzidos, ao longo desta investigação (particularmente os dados que fomos captando nas conversas informais), e numa análise global, assumidamente, dialógica, vamos, neste momento, proceder a uma

leitura de **correlação** entre os vários perfis autoformativos construídos em torno da experiência singular de cada sujeito de investigação.

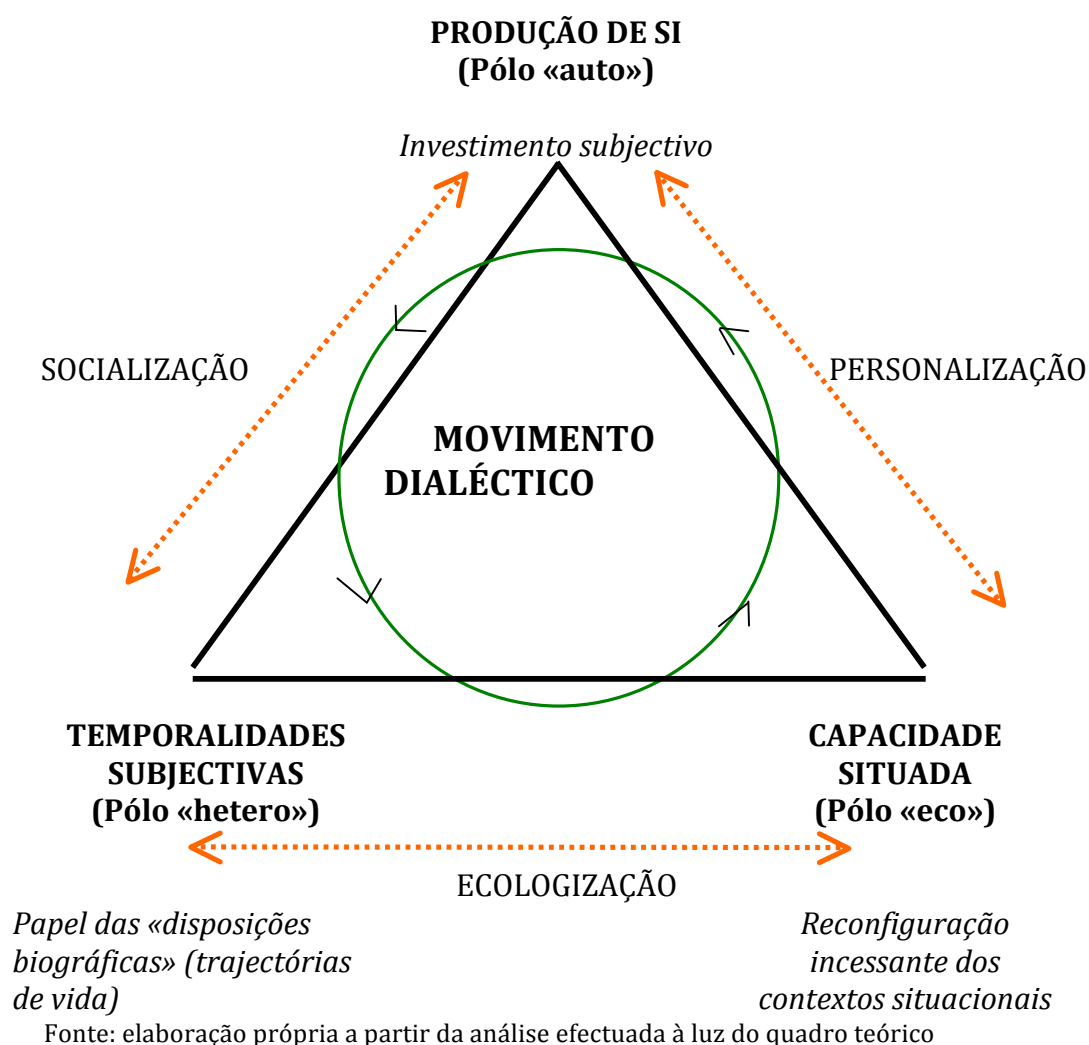
Importa, contudo, referir que, apenas, quatro dos oito sujeitos de investigação participaram, efectivamente, em todas as fases deste Projecto de Investigação (S.1; S.3; S.6; S.7). Por essa razão, os perfis que passamos a apresentar, como resultado da nossa análise, assumem vários contornos específicos, que convém ter presente no acto da leitura.

8.4.1 – Elementos específicos do perfil autoformativo

Se quisermos traçar alguns elementos configuradores do perfil específico - do ponto de vista autoformativo - temos que estabelecer uma correlação entre estes vários (e complexos) perfis construídos, a partir dos textos co-produzidos no decurso deste desenho investigativo.

Vamos, de seguida, representar, graficamente (fig. 8.4.1.1), os principais elementos configuradores do processo de construção de um perfil autoformativo, bem como as condições requeridas:

Figura 8.4.1.1 – Elementos configurativos do Perfil autoformativo

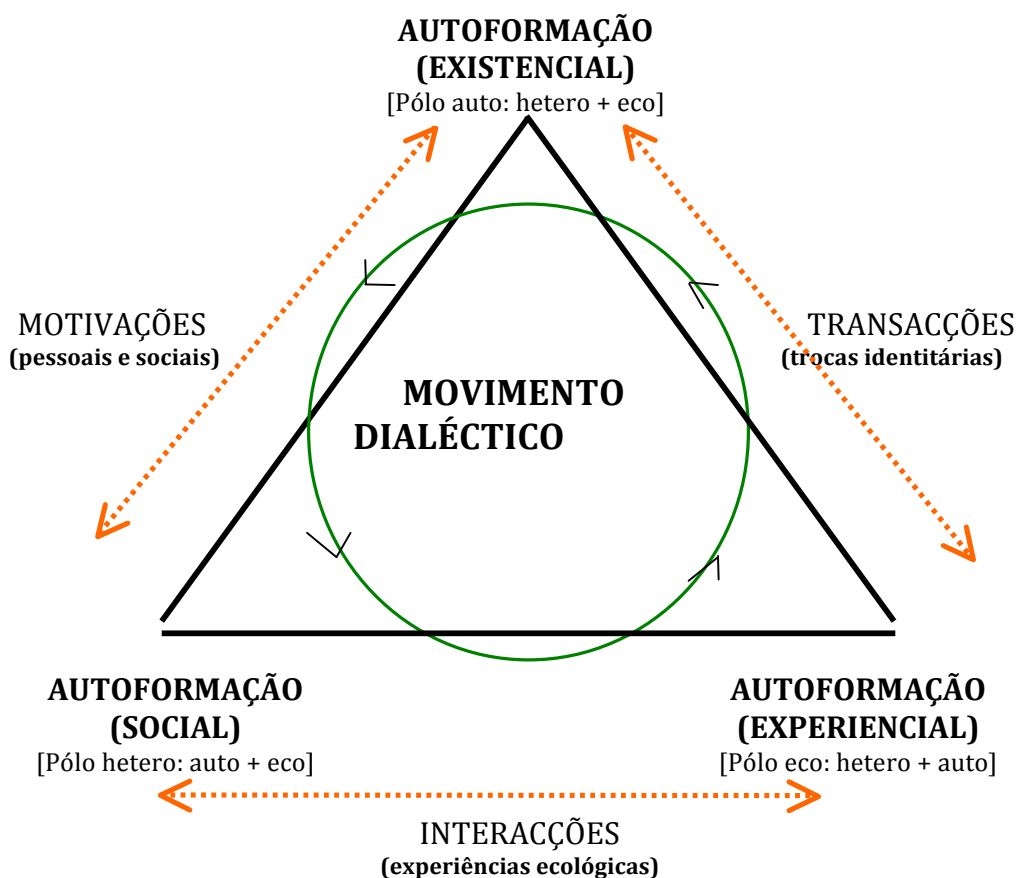


Concluimos que o perfil autoformativo, do(a) ES, parece estruturar-se, essencialmente, em torno de três elementos configuradores: (a) **produção de si**, através de um investimento subjectivo (autoformação); (b) **temporalidades subjectivas**, convocando e (re)actualizando as Disposições Pessoais (heteroformação) e (c) **capacidade situada**, mobilizada numa reconfiguração incessante dos contextos situacionais (ecoformação).

Quanto à motivação que pode estar subjacente à escolha da profissão de ES, salientamos três elementos: (a) **socialização**, sendo a escolha determinada pelas múltiplas socializações feitas, ao longo das trajetórias de vida; (b) **personalização**, sendo a escolha determinada pelo tipo de investimento subjectivo de cada sujeito; e (c) **ecologização**, sendo a escolha determinada pelas experiências que se vão fazendo nos vários contextos de vida (contextos situacionais).

Se, mais uma vez, adoptarmos uma leitura dialógica, facilmente, se pode concluir que, em bom rigor, não existe um modelo puro que esteja na base de uma determinada escolha vocacional. Provavelmente, muitas das escolhas são o resultado de uma dinâmica compósita, organizada e gerida, numa perspectiva pessoal e singular, em torno de três dimensões (Figura 8.4.1.2):

Figura 8.4.1.2 – Perfil autoformativo, numa dinâmica dialógica



Fonte: elaboração própria a partir da análise efectuada à luz do quadro teórico

Numa leitura dialógica salientamos os seguintes elementos configuradores: (a) **Autoformação existencial**, destacando-se, neste caso, o papel das motivações pessoais, os valores éticos, a convicção pessoal, numa palavra, o trabalho sobre si próprio, mas numa tensão dialéctica entre as transacções (trocas identitárias) e as interacções (experiências ecológicas - situacionais); (b) **Autoformação social**, destacando-se, neste caso, o papel da socialização (familiar, escolar, social ou religiosa), os valores cívico-sociais (cidadania), numa palavra, o trabalho sobre o outro, mas numa tensão dialéctica entre as motivações (pessoais e sociais) e as

interacções (experiências ecológicas - situacionais); (c) **autoformação experiencial**, destacando-se, neste caso, o papel da experiência que se vai fazendo, a postura reflexiva exercida sobre a singularidade da experiência, numa palavra, o trabalho em situação, mas numa tensão dialéctica entre as motivações (pessoais e sociais) e as transacções (trocas identitárias).

O perfil autoformativo tende a ser construído, por cada actor, a partir de uma dialéctica permanente entre os pólos **auto-hetero-eco**, mas combinados, organizados e (re)actualizados de acordo com a singularidade dos percursos, itinerários, trajectórias ou contextos (biográfico e situacional); uns mais determinados pela autoformação existencial (auto: hetero-eco), outros mais determinados pela autoformação social (hetero: auto-eco), outros, ainda, mais determinados pela autoformação experiencial (eco: hetero-auto).

Reportando-nos, concretamente, à especificidade de cada Sujeito de investigação, tentamos convocar algumas das inferências extraídas das narrativas experienciais.

Assim, adoptando uma leitura dialógica, consideramos que o papel das Disposições Pessoais foi determinante na escolha vocacional de todos os Sujeitos de investigação. Dentro deste elemento determinante, destacam-se, todavia, algumas especificidades. Os S.3 e S.8 parecem atribuir mais importância ao papel da socialização familiar (e religiosa). Os S.4, S.5 e S.6 tendem a eleger a sua biografia educativa (escolar) como o factor decisivo da sua escolha vocacional. Os S.1, S.2 e S.7 atribuem um papel decisivo ao seu projecto de vida, que se vai desenhando em articulação com as suas experiências sociais (profissionais).

Quanto ao papel das Transacções Simbólicas que se desenrolaram no quadro das experiências (de iniciação) profissionais, salientamos as seguintes especificidades. Os S.1, S.6, S.7 atribuem um papel preponderante ao contacto directo (com a realidade e cultura profissionais) como condição *sine qua non* da aprendizagem da profissão de ES. Os S.3 e S.8 evidenciam o papel da relação educativa (interacções ou trocas pedagógicas) como elemento determinante da aprendizagem da profissão de ES. Os S.4 e S.6 realçam o papel da formação académica (os vários saberes disciplinares) como elemento determinante da aprendizagem da profissão de ES. O S.2 salienta o papel do acompanhamento individualizado como elemento determinante da aprendizagem da profissão de ES.

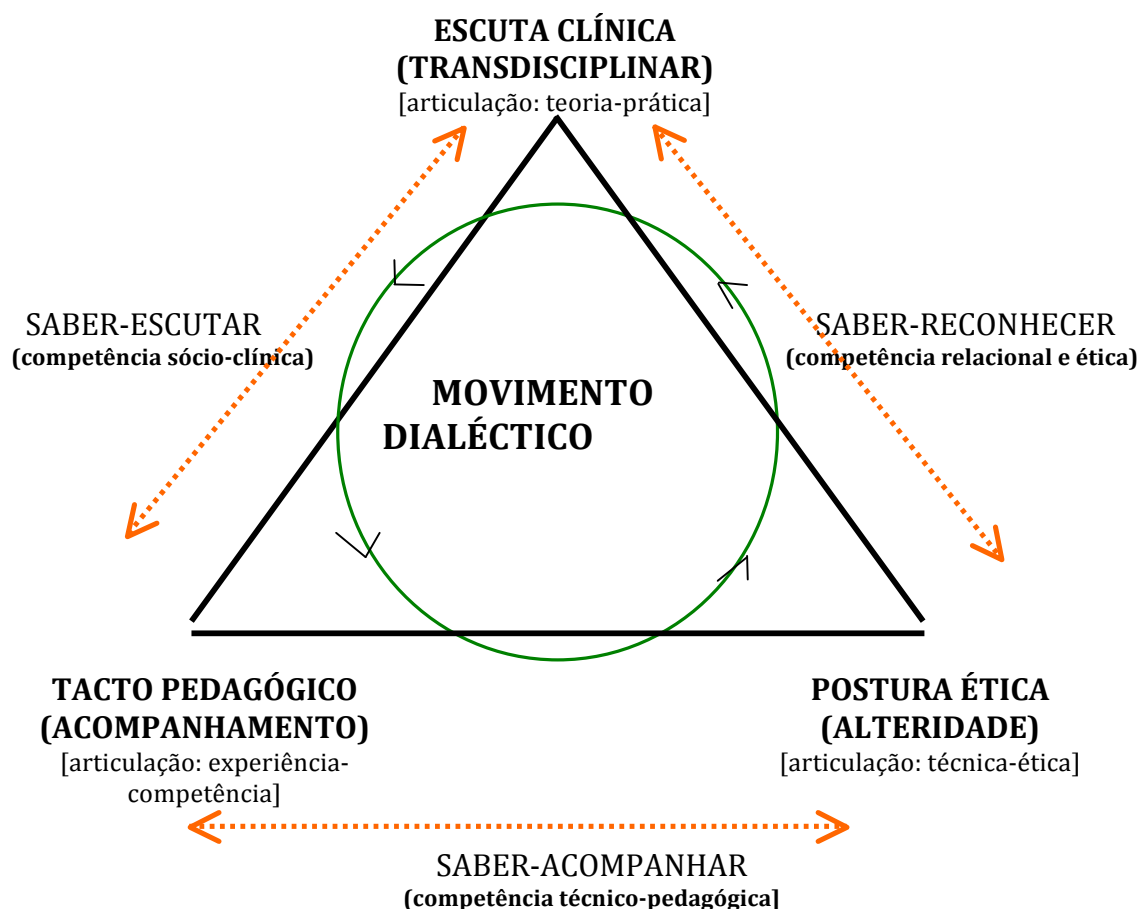
No que diz respeito ao papel das Ressonâncias Reflexivas que, globalmente, se foram co-produzindo, ao longo deste projecto de investigação, evidenciam-se as seguintes especificidades. Os S.2, S.3, S.5 e S.8 revelaram um sentido crítico bastante acentuado em relação ao papel da formação ministrada no curso de ES. Destacam algumas das contradições que atravessam a organização curricular e gestão pedagógica, como sejam (a título de exemplo), a falta de articulação entre as disciplinas teóricas e os momentos de aplicação na prática; a falta de acompanhamento individualizado, por parte dos supervisores da Instituição Formadora. Os S.1, S.4 e S.6 consideram o curso de ES bastante bem articulado, quer do ponto de vista científico quer do ponto de vista pedagógico. O S.7 faz um balanço, globalmente, positivo do dispositivo de formação (mobilizado no âmbito do curso de ES), não obstante, considera que o plano de estudos deveria estar articulado em torno do perfil de saída desejável, do ponto de vista profissional.

Assim, tendemos a concluir que, embora se evidenciem algumas especificidades bastante acentuadas entre os vários Sujeitos de investigação, todos (mais ou menos) destacam como decisivo deste percurso autoformativo o papel da sua experiência (pessoal, social e/ou religiosa) e o tipo de relação singular que estabeleceram com a mesma. Nuns casos, apostando numa maior reflexividade e distanciamento dos seus processos de socialização (socialização reflexiva); noutros, mostrando uma certa tendência para a reprodução social, religiosa ou escolar (socialização normativa).

8.4.2 – Elementos específicos do perfil profissional

Quanto à construção de competência profissional, este processo de profissionalização tende a ser associado à mobilização quer de Disposições Pessoais quer de uma capacidade situada: escuta sensível (clínica), acompanhamento pedagógico personalizado (tacto pedagógico), e competência relacional e ética (postura ética), como se pode depreender nesta representação gráfica (Figura 8.4.2.1):

Figura 8.4.2.1 – Perfil profissional, numa dinâmica dialógica



Fonte: elaboração própria a partir da análise efectuada à luz do quadro teórico

Numa leitura dialógica, tentamos estabelecer algumas das correlações empíricas. O sentido que os vários Sujeitos de investigação foram construindo, ao longo deste Projecto de Investigação, em torno dos processos de profissionalização, tende a destacar as seguintes dimensões: (a) articulação entre teoria e prática, convocando (importando) vários saberes (clínica transdisciplinar) e recontextualizando-os a partir da formalização dos saberes de acção (experienciais); (b) articulação entre a experiência (o capital adquirido através das múltiplas experiências de socialização) e a competência (a mobilização de vários

recursos numa lógica integrada, complexa e situacional); (c) articulação entre a dimensão técnica (acto profissional) e a dimensão ética (sentido do *ethos* profissional).

Estes elementos que destacamos da análise efectuada colocam-nos face à emergência de três tipos de competências profissionais específicas da profissão de ES: (a) competência sócio-clínica, que se traduz pela capacidade de escuta sensível, recorrendo a vários registos de intervenção (registo teórico, ideológico e do inconsciente); (b) competência técnico-pedagógica, que se traduz pela capacidade de relação de acompanhamento, tendo em conta a situação singular de cada pessoa (a sua especificidade) e, ao mesmo tempo, a sua complexidade (a sua pluralidade); (c) competência relacional e ética, que se traduz pela capacidade de reconhecimento, reabilitando o poder (*empowerment*) do sujeito (ético) e convocando os limites da intervenção profissional (alteridade).

O perfil profissional que se pode depreender desta análise articula, essencialmente, três elementos configuradores: (a) saber escutar (clínica transdisciplinar); (b) saber acompanhar (tacto pedagógico); (c) saber reconhecer (postura ética).

Reportando-nos, concretamente, para a situação específica de cada Sujeito de investigação, pode-se fazer algumas inferências da análise das suas narrativas experienciais.

A competência sócio-clínica foi mencionada por todos os Sujeitos de investigação. Todos, mais ou menos, se referiram à importância da articulação entre teoria-prática - articulação entre saberes teóricos (disciplinares) e saberes de acção (experienciais).

A competência técnico-pedagógica foi evocada, essencialmente, por alguns Sujeitos de investigação (S.3; S.6; S.7; S.8). Contudo, há algumas especificidades que importa destacar. O S.3 (bem como o S.8) salienta o papel da escuta sensível, do tacto ou da sensibilidade como requisito essencial para se ser ES. O acompanhamento pedagógico (personalizado) constitui (para este Sujeito de investigação) a ferramenta fundamental do(a) ES (trabalho com o outro). O S.6 realça o papel da compreensão da cultura que configura a vida das pessoas e da comunidade. É a partir do reconhecimento desses valores (pessoais e comunitários), que se deve mobilizar o acompanhamento pedagógico, recorrendo a metodologias que privilegiem a filosofia de trabalho de projecto (a participação activa dos sujeitos). O S.7, numa vertente de articulação entre trabalho social e educativo, evidencia o papel da escuta (clínica) como motor de todo o dispositivo de intervenção. Daí a importância que atribui ao diagnóstico, como elemento decisivo para depois ajudar o próprio sujeito-usuário a desenvolver um trabalho sobre si próprio (auto-transformação social).

A competência relacional e ética foi mencionada, de forma explícita, por alguns Sujeitos de investigação (S.1; S.3; S.6; S.7; S.8). Estes, mais ou menos, se referiram à importância de uma postura ética, mostrando, não obstante, algumas especificidades. O S.1 e o S.3 realçam, acima de tudo, a dificuldade em gerir as tensões entre as dimensões técnica e ética. O S.6 e S.7 destacam, fundamentalmente, o papel do distanciamento que o profissional deve manter em relação aos seus próprios valores, implicitamente advogam a necessidade de um Código Deontológico, que possa enquadrar a legitimidade da intervenção profissional. O S.8 destaca a importância do carácter moral do profissional,

considerando-o como elemento estruturante do perfil profissional. Contudo, na sua perspectiva, a formação desta dimensão ético-moral acontece, sobretudo, no quadro da socialização familiar (e religiosa).

Quanto aos âmbitos profissionais que tendem a evidenciar-se na actividade profissional destes sujeitos de investigação, classificámo-los em três âmbitos fundamentais: (a) trabalho social e educativo (educação social especializada); (b) animação socioeducativa (na vertente da intervenção comunitária); e (c) acompanhamento pedagógico (na vertente sócio-pedagógica).

Concretamente, os S.1, S.5 e S.6 exerceram, predominantemente, uma actividade profissional dentro do campo da animação socioeducativa. No entanto, o S.5, embora tenha realizado o seu estágio profissional num Lar de Terceira Idade, considera que o seu trabalho foi, especificamente, na área do trabalho social e educativo.

Os S.2, S.4 e S.7 exerceram, predominantemente, uma actividade profissional dentro do campo denominado (por nós) de trabalho social e educativo. Contudo, o S.2, como não prosseguiu a sua actividade profissional na área específica da ES, considera que a sua experiência de iniciação à prática profissional se situou, sobretudo, no campo do acompanhamento (psico-pedagógico) sócio-laboral.

Os S.3 e S.8 exerceram uma actividade, predominantemente, no campo do acompanhamento pedagógico. Embora o S.8 tenha exercido a sua experiência de iniciação à prática profissional num Lar, numa vertente de acompanhamento sócio-pedagógico, considera que a animação socioeducativa como um dos campos específicos da ES.

Depois da articulação de alguns elementos reflexivos que fomos produzindo tendo em conta algumas das inferências que retirámos das narrativas experienciais, vamos, de seguida, apresentar, globalmente, o perfil formativo-profissional de cada Sujeito de investigação.

8.4.3 – Perfil formativo-profissional dos Sujeitos de investigação

Importa, antes de mais, ter presente que, apenas, quatro Sujeitos de investigação participaram em todas as fases deste Projecto de Investigação (S.1; S.3; S.6; S.7). Ainda em relação a estes, também, é importante referir que o S.1, devido ao facto de partir para o estrangeiro, não nos foi possível aplicar a última entrevista prevista (retrospectiva). Daí que os perfis que, agora, apresentamos assumem vários contornos específicos, constituindo-se estes na chave de leitura dos mesmos.

O S.1, depois de ter feito uma experiência formativa e profissional (no âmbito da ES), mostrou vontade de iniciar um novo rumo, do ponto de vista profissional, o que veio a acontecer com a sua ida para o estrangeiro. A sua experiência num ATL (dentro do campo da animação socioeducativa), no contexto de um estágio profissional, revelou-se pouco satisfatória quer pessoal, quer profissionalmente. Tendo em conta o acompanhamento que fizemos ao longo deste processo investigativo, consideramos que este Sujeito de investigação ainda anda à procura de algo com o qual se possa identificar pessoalmente e onde se reconheça como profissional. Talvez, por um lado, a sua pré-concepção, vinculada à ideia de que para se ser ES se torna necessário “ter vocação”, possa, de algum modo, ter

contribuído para gerar esta incerteza. Por outro lado, o sentido que atribuiu à sua experiência formativa e profissional parece ter contribuído para alterar o seu rumo profissional. Quanto ao modo pessoal como este Sujeito de investigação procurou (re)configurar o seu perfil formativo-profissional, destacamos como principal característica o papel da autoformação experiencial. Desta forma, podemos afirmar que estamos perante um Perfil que se foi construindo no decurso das suas experiências sociais (ou profissionais). O sentido que este Sujeito de investigação foi dando à sua experiência singular, tornou-se no critério determinante das suas escolhas profissionais.

O S.2, tendo já uma larga experiência profissional, ainda que numa área diferente (área de Informática), mostrou-se bastante crítico em relação ao tipo de acompanhamento mobilizado no âmbito do curso de ES. Considera que, do ponto de vista institucional, se devia apostar mais na individualização do ensino ministrado, mormente no quadro da iniciação à prática profissional (estágios curriculares). Por isso, advoga dispositivos de formação organizados e geridos em função da especificidade de cada sujeito-aprendente. O facto de estarmos perante alguém que já era portador de um capital experiencial (ainda que numa outra área), explica a exigência que este Sujeito de investigação formula no quadro da formação inicial. Como não conseguiu empregar-se na área de formação do curso de ES, continuou a exercer a actividade profissional que já realizava na Instituição onde trabalha há já alguns anos, tendo, entretanto, assumido outras funções mais compatíveis com a Qualificação que adquiriu. Do acompanhamento que realizámos com este Sujeito de investigação, depreendemos que o Dispositivo de Formação se apresenta, ainda, pouco flexível face à situação de estudantes que beneficiam do

estatuto de trabalhador-estudante, o que era o caso deste. Quanto ao sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, destacamos como relevante e significativo a sua maturidade social e profissional. Estamos, talvez, perante um Sujeito de investigação que, devido à sua experiência social e ao seu investimento profissional anterior (autoformação experiencial), revela alguma dificuldade para recomeçar (a partir do zero) uma nova actividade profissional. Por conseguinte, pondo de parte a ideia de se tornar ES, optou por continuar a sua trajectória profissional, iniciada antes de ter frequentado o curso de ES.

O S.3, devido à sua trajectória de vida, muito activa e comprometida com a realidade social dos “excluídos”, mostra-se muito motivado na sua actividade profissional. O papel que assumem as suas Disposições Pessoais tende a constituir-se num vector que atravessa toda a sua existência, abarcando, por isso mesmo, a sua própria actividade profissional. Mostrou-se bastante crítico em relação ao papel do Dispositivo de Formação, considerando-o desadequado ao contexto da sua iniciação à prática profissional, em parte devido ao seu carácter excessivamente disciplinar e teórico. Do ponto de vista do acompanhamento que fizemos, consideramos que este Sujeito de investigação procurou investir (subjectivamente) de forma significativa na sua dinâmica autoformativa. Não obstante o carácter “estruturante” das suas disposições (pessoais), tentou convocar uma postura reflexiva que foi determinante na transformação da sua experiência singular. Quanto ao sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, registamos como significativo o seu empenho e compromisso pessoais, bem como uma vontade (pró-activa) em investir nos seus processos de

profissionalização. Por isso mesmo, consideramos que a sua autoformação existencial tende a (re)configurar o seu perfil formativo-profissional.

O S.4 encontra-se actualmente no estrangeiro. Trabalha numa equipa multidisciplinar, onde exerce a sua actividade profissional como ES. Devido à sua partida para a sua terra natal, não tivemos oportunidade de aplicar as Entrevistas (previstas). O sentido que conseguimos captar das suas narrativas experienciais foi, sobretudo, a partir dos relatos Autobiográficos que o mesmo produziu, até uma certa altura. Partindo desta limitação (e a respectiva falta de triangulação de dados recolhidos), pode-se, no entanto, sugerir que este Sujeito de investigação se mostrou bastante determinado na concretização dos seus objectivos profissionais, assentes no quadro de um Projecto de Vida (estruturado). O sentido que, parece que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, tende a realçar o papel das suas Disposições Pessoais. Deste modo, ainda que se tenha deparado perante determinados constrangimentos situacionais (como por ex., o desemprego), continuou a persistir no seu objectivo de perspectivar a sua actividade profissional no quadro do investimento que realizou, do ponto de vista da sua formação. Consideramos, a este propósito, que as Disposições Pessoais tendem a (re)configurar o seu perfil formativo-profissional.

O S.5, depois de uma experiência profissional (estágio profissional) num Lar de Terceira Idade, considera que o ES não é reconhecido no exercício das suas funções específicas. É, quase sistematicamente, confundido com o animador sociocultural. Do seu relato, depreende-se que o seu reconhecimento profissional passa por obter outro tipo de qualificações, como por exemplo na área da Gestão (de instituições). A sua experiência formativa e profissional levou-a a repensar a sua

trajectória social e profissional, optando por enveredar para outro tipo de funções (como por ex., a direcção). Do acompanhamento que fizemos, podemos concluir que este Sujeito de investigação não se identifica com a “representação” que muitos educadores sociais têm da sua profissão, sobretudo no sector da Terceira Idade. Quanto ao sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, destacamos o papel da sua autoformação experiencial. A sua experiência social e profissional parece ter contribuído decisivamente para a (re)configuração do seu perfil. A principal implicação que podemos retirar desta trajectória autoformativa está relacionada com a desvalorização do papel da formação teórico-prática, ministrada no curso de ES. Em contra partida, nota-se no discurso deste Sujeito de investigação uma sobrevalorização da experiência construída nas situações laborais (sacralização da experiência).

O S.6, estando a realizar uma actividade que se enquadra globalmente na animação socioeducativa e tendo tido um percurso de formação nesta área específica (Curso Tecnológico de Animação Social), parece sentir-se bastante motivado no tipo de actividade profissional que exerce no âmbito sócio-comunitário. Para além do investimento subjectivo que tem vindo a realizar no quadro da sua dinâmica autoformativa, percebe-se que este Sujeito de investigação atribuiu um papel decisivo e significativo à sua trajectória social e escolar. As suas Disposições Pessoais tendem a revestir um papel de destaque, contribuindo, de certa forma, para consolidar a ideia de que estaremos perante alguém que se identifica pessoalmente com o tipo de actividade profissional que está a exercer. As várias experiências de socialização que fez tendem a (re)configurar o sentido de que se revestem os seus processos de profissionalização. Do acompanhamento que

fizemos, consideramos que este Sujeito de investigação tende a manifestar uma postura coerente, valorizando tanto a componente teórico-prática (da formação académica), como as experiências de socialização (pré)profissional. Contudo, o que parece (re)configurar o sentido do seu perfil formativo-profissional está relacionado com a sua motivação e vontade intrínsecas (disposições pessoais).

O S.7, trabalhando actualmente numa Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, revelou, ao longo deste processo investigativo, um sentido de responsabilidade elevado. Para além de se ter implicado pessoalmente neste projecto (de investigação), veio a revelar uma capacidade autoformativa que se pode traduzir pela mobilização pró-activa de uma postura reflexiva. Do acompanhamento que fizemos, ao longo deste processo investigativo, destacamos o seu investimento subjectivo. Mostrou-se sempre receptiva face à dinâmica instituída no quadro desta colaboração. Implicou-se, com perseverança, na co-produção de um espaço de interlocução entre o sentido que ia dando à sua experiência singular e à sua tentativa de a conceptualizar, à luz do quadro teórico apresentado pelo investigador. Quanto ao sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, consideramos que este tende a estar associado ao papel que atribuiu às suas Ressonâncias Reflexivas. A transformação da sua experiência parece, por isso mesmo, estar relacionada com a capacidade de mobilizar uma postura técnica (conceptual), aliada a um sentido ético que organiza e integra essa competência (técnica) no quadro da sua vida pessoal (existencial). Consideramos, por isso mesmo, que este Sujeito de investigação revela um perfil que poderemos tipificar como “perfil autoformativo”. Por conseguinte, para além do papel que desempenham as suas Disposições Pessoais (vontade) e as Transacções Simbólicas

(experiência), as Ressonâncias Reflexivas (competência) tendem a determinar o seu processo autoformativo.

O S.8, não estando neste momento a exercer a profissão de ES, uma vez que não conseguiu emprego na área de formação de ES, encontra-se a “trabalhar” temporariamente nos serviços de distribuição (Hipermercado). Embora tenha apoio familiar (em termos financeiros), considera que deve ter a sua independência e autonomia. Esta situação, do nosso ponto de vista, é reveladora do “carácter moral” que configura o perfil formativo-profissional deste Sujeito de investigação. Os valores ético-morais tendem a assumir um papel determinante no modo com este investe no seu Projecto de Vida. Isto mesmo está patente na sua postura face à sua prioridade na vida: ser Educadora Social. Embora ainda não tenha conseguido realizar o seu propósito, mostra-se firme na sua motivação. Do acompanhamento que fizemos, ao longo deste processo investigativo, consideramos que este Sujeito de investigação tende a eleger as suas Disposições Pessoais (mormente a socialização familiar e religiosa) como critério determinante da sua escolha profissional. Quanto ao sentido que tende a atribuir ao seu perfil formativo-profissional parece estar associado às convicções incorporadas ao longo das suas experiências de socialização (familiar, social e religiosa). Por conseguinte, o seu perfil inscreve-se numa dinâmica de autoformação social.

O balanço global que pode fazer, em relação a estes perfis, é que cada um, em particular, se assume numa configuração singular que parece resultar do modo como cada um **investiu reflexivamente** (autoformação existencial) sobre as suas **temporalidades subjectivas** (autoformação social), em articulação com o sentido

construído no quadro da reconfiguração incessante das **situações concretas** (autoformação experiencial).

O trabalho (auto)formativo tende a ser percebido como uma produção de si (ressonâncias reflexivas), que **se joga** a partir de um conjunto de interdependências: disposições pessoais e transacções simbólicas (hetero-eco-autoformação).

A competência profissional tende a ser percebida em torno do sentido que se atribui aos processos de profissionalização, sendo que há determinadas condições que se verificam como essenciais: (a) articulação entre teoria (saberes constituídos) e prática (saberes de acção); (b) articulação entre experiência (adquirida) e competência (construída); (c) articulação entre técnica (distanciamento objectivo) e ética (implicação pessoal).

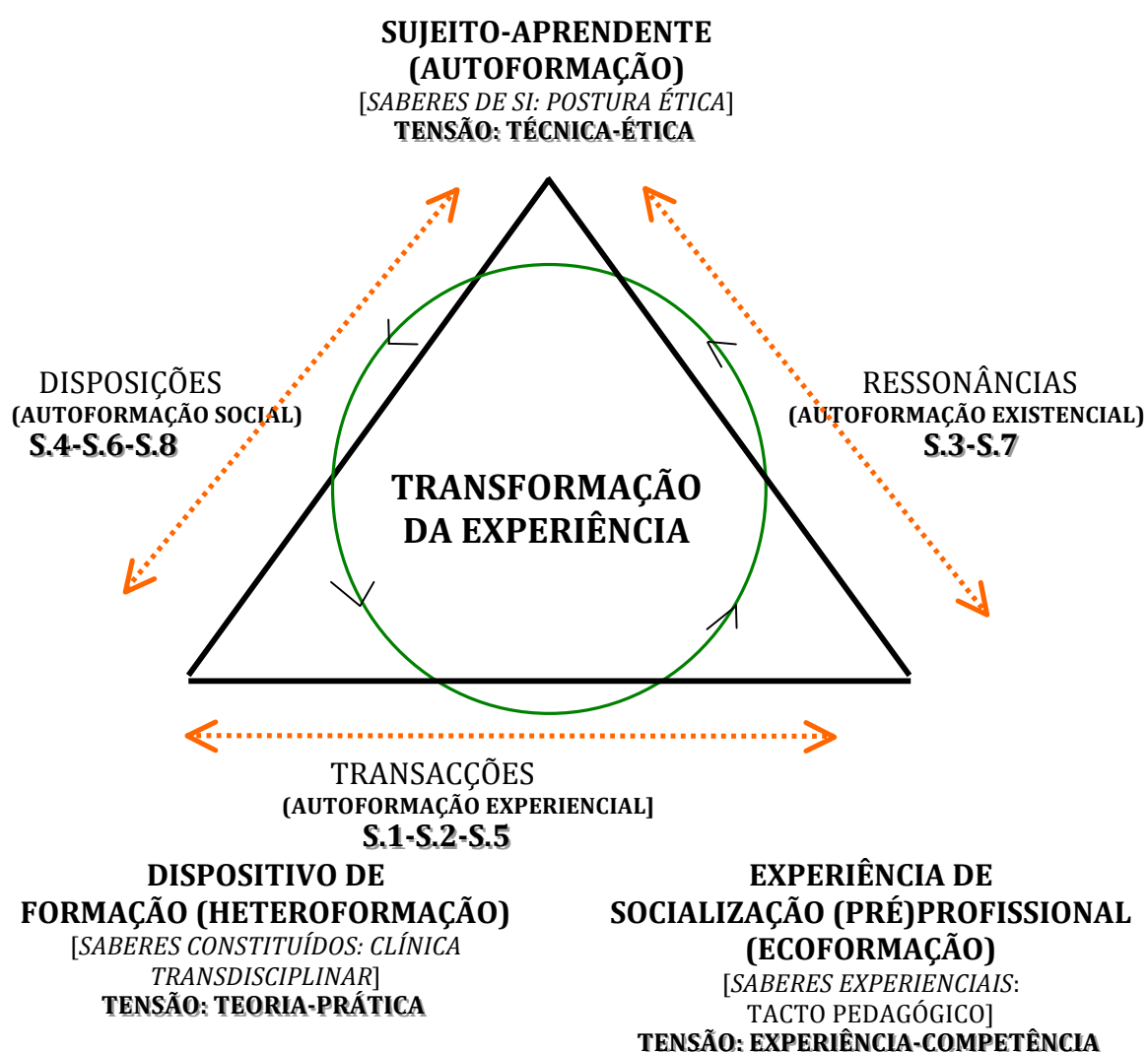
O trabalho específico do(a) ES tende a ser percebido a partir de uma combinação (singular) de três competências: (a) competência sócio-clínica (escuta transdisciplinar); (b) competência técnico-pedagógica (tacto pedagógico); (c) competência relacional e ética (postura ética).

Recorrendo, mais uma vez, a uma leitura dialógica dos principais resultados evidenciados, realçamos algumas especificidades que se foram afirmando no decurso desta análise empírica.

8.4.4 – Perfil formativo-profissional numa leitura dialógica

Assim, a modo de conclusão (intermédia), tentamos representar da seguinte forma (Figura 8.4.4.1) os principais resultados que tendem a evidenciar-se, a partir da análise das narrativas experienciais deste grupo de Sujeitos de investigação:

Figura 8.4.4.1 – Uma leitura dialógica dos resultados evidenciados



Fonte: elaboração própria a partir da análise efectuada à luz do quadro teórico

Embora em termos analíticos (conceptuais) se verifique uma certa tendência para compreender os Sujeitos de investigação a partir de um dos pólos do triângulo (Figura nº 9), todavia, o recurso a uma leitura dialógica coloca-nos perante uma outra perspectiva: a emergência de uma dinâmica compósita (construída numa tensão entre os vários pólos do triângulo).

O S.1 considerou relevante o papel das disposições (o papel da “vocação”), contudo as transacções e as ressonâncias geradas no quadro da sua socialização profissional vieram a revelar-se como determinantes na sua trajectória profissional (em termos futuros).

O S.2 mostrou-se bastante crítico e reflexivo face a todo o seu percurso (hetero-eco) formativo (ressonâncias), no entanto, a sua experiência profissional (transacções) constituiu-se como determinante, optando por continuar a exercer a actividade profissional que já exercera antes da frequência do curso de ES.

O S.3 tende a realçar o papel determinante das suas disposições (socialização familiar e religiosa), não obstante, depois de já ter adquirido alguma experiência profissional (transacções), mostra-se bastante crítico em relação algumas crenças que estruturavam a sua personalidade moral e o seu projecto de vida (ressonâncias).

O S.4, embora tenha manifestado um sentido pragmático em relação à sua vida experiencial (transacções), revela, por outro lado, uma tendência para seguir a sua vontade em ser ES, optando por inscrever a sua escolha profissional no quadro do seu projecto de vida (disposições).

O S.5 revela um sentido bastante crítico (reflexivo) em relação à sua experiência (hetero-eco) formativa (ressonâncias), todavia, o peso da sua experiência de

socialização (pré)profissional (transacções) tende a determinar o sentido da sua trajectória profissional.

O S.6, embora considere que a profissão de ES se aprende no terreno (transacções), o seu perfil formativo-profissional tende a reconfigurar-se em torno da sua trajectória social e escolar (disposições).

O S.7 considera que é a partir da articulação entre teoria-prática (transacções) que se consolida a competência profissional, no entanto, tende a realçar como significativo o papel de uma postura de retroacção reflexiva sobre a sua experiência singular (ressonâncias).

O S.8, embora considere que a sua socialização pré-profissional se constituiu como decisiva na aprendizagem da profissão de ES (transacções), o papel das suas disposições pessoais (experiência familiar, social e religiosa) tende a constituir-se como determinante na sua trajectória autoformativa.

Estas especificidades, longe de apontarem para uma **estruturação** rígida de um determinado perfil, tendem a mostrar a **singularidade** de cada perfil autoformativo, nomeadamente, no **modo próprio** (singular) como cada Sujeito de investigação **organiza, combina** e **(re)actualiza** esta dinâmica compósita (triângulo autoformativo).

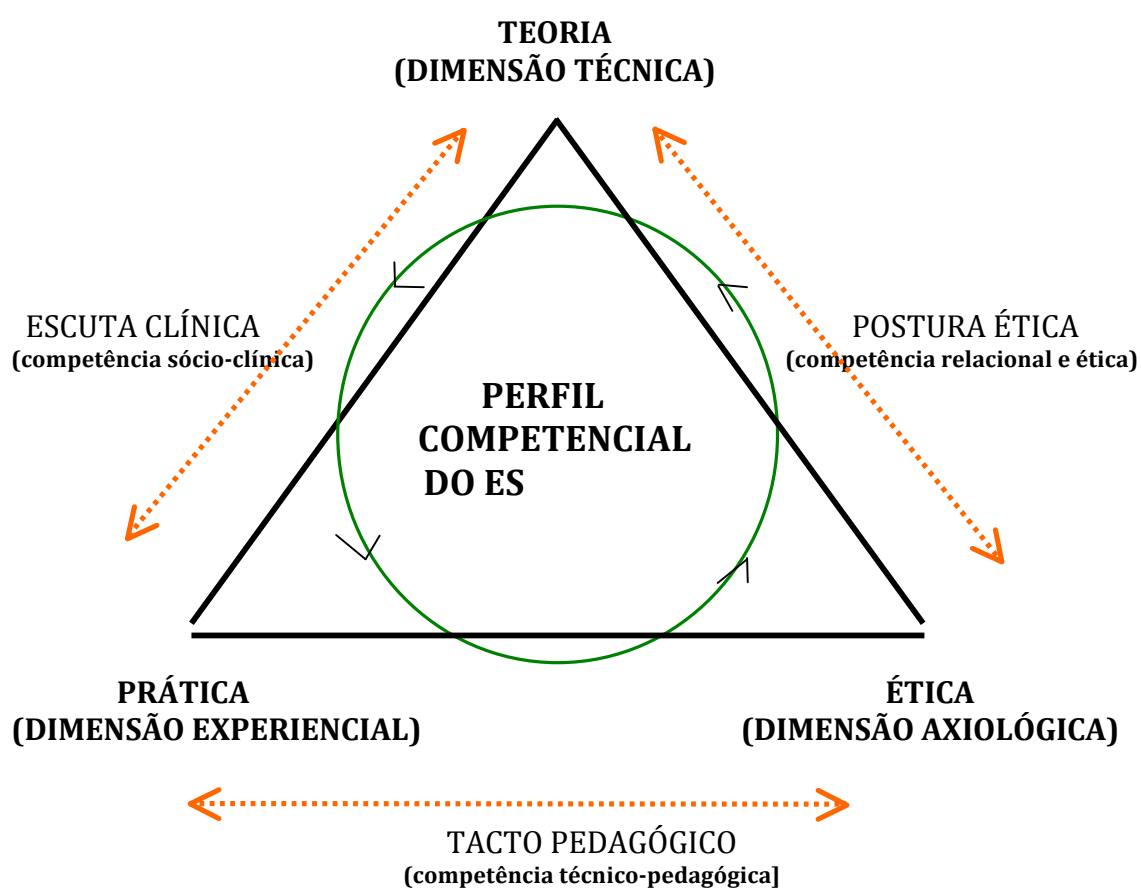
Neste sentido, entre outras evidências, destacamos as seguintes: (a) a tendência para se constituir um **certo consenso** em torno do sentido que cada Sujeito de investigação atribui ao seu itinerário autoformativo e que se traduz pelo modo como cada um se (re)apropria de um movimento ternário, organizado e combinado no quadro de uma dinâmica compósita: **autoformação social** (disposições), **autoformação experiencial** (transacções) ou **autoformação**

existencial (ressonâncias); (b) a tendência para se evidenciar uma certa **homologia** (similaridade) entre o investimento subjectivo / implicação pessoal (perfil autoformativo) - que revelam os Sujeitos de investigação - e o tipo de (re)configuração (construção) que fazem do sentido que atribuem à sua competência profissional (perfil profissional); (c) a tendência para se afirmar um **modo próprio** (singular) de (re)configurar a sua competência profissional, dependendo do sentido que conferem à sua experiência de socialização (pré)profissional (iniciação ou prática profissional); (d) a tendência para associarem o sentido dos seus processos de profissionalização no quadro de um conjunto de tensões (dicotomias): teoria-prática, experiência-competência e técnica-ética; (e) a tendência para considerarem, como actividade profissional específica do(a) ES, a figura de acompanhamento (escuta, tacto e ética), e que se traduz por um **acompanhamento pedagógico** do sujeito-usuário **portador** de alguma vulnerabilidade (ou em situação de exclusão social), mas, ao mesmo tempo, **capaz** de se constituir como sujeito da sua vida (pessoal, social ou profissional).

A principal evidência que destacamos desta análise empírica aponta para a seguinte asserção epistemológica: o sentido que este grupo de Sujeitos de investigação tende a atribuir ao seu perfil formativo-profissional parece estar associado ao investimento subjectivo de cada sujeito-aprendente; a co-produção do sentido resulta essencialmente da mobilização (mais ou menos pró-activa) de uma postura de retroacção reflexiva (autoformação), que acontece a partir de uma tensão permanente entre as temporalidades subjectivas (heteroformação) de cada sujeito e as interdependências com que se vai confrontando nos contextos situacionais (ecoformação).

Nesta perspectiva, podemos inferir que o perfil competencial deste grupo de Sujeitos de investigação se inscreve numa tensão permanente que se joga no seio de uma dinâmica compósita (Figura 8.4.4.2):

Figura 8.4.4.2 – Perfil competencial construído a partir de uma dinâmica compósita



Fonte: elaboração própria a partir da análise efectuada à luz do quadro teórico

O perfil competencial deste grupo de Sujeitos de investigação tende a construir-se a partir de uma tensão permanente entre várias dimensões: (a) a dimensão teórica (técnica), (b) a dimensão prática (experiencial) e (c) a dimensão ética

(axiológica). A capacidade para sincronizar (gerir) esta tensão e o modo como cada um se implicou e investiu neste processo autoformativo constituem-se nas duas condições que nos permitem indicar a tendência global dos resultados: há uma estrutura invariante (hetero, eco e auto) comum a todos os Sujeitos de investigação, mas a forma como cada um deles tende a organizar, combinar e reactualizar aquela resulta do tipo de implicação pessoal e do investimento subjectivo mobilizados por estes.

Partindo destes resultados, no capítulo 10, vamos tentar articulá-los ou contrastá-los com os principais conceitos teóricos que procurámos clarificar ao longo do nosso enquadramento teórico.

CAP. 9- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que se foram evidenciando, ao longo da análise empírica, tendem a realçar as seguintes **asserções conceptuais**: (a) a centralidade do papel da autoformação (existencial, social e experiencial) no quadro dos dispositivos de formação (inicial); (b) o papel da socialização (pré)profissional (socialização normativa *versus* socialização reflexiva) como elemento determinante do sentido que cada Sujeito de investigação atribui ao seu perfil formativo-profissional; (c) o papel das disposições pessoais como chave de leitura da motivação que atravessa cada trajectória autoformativa; (d) o papel do acompanhamento pedagógico (quer na vertente do acompanhamento personalizado quer na modalidade de co-pilotagem de projectos educativos) no quadro da definição da especificidade da actividade profissional do(a) ES; (e) o papel das tensões (dicotomias / dilemas) geradas no quadro dos processos de profissionalização (teoria-prática, experiência-competência e técnica-ética); (f) o papel do modelo dialógico como abordagem privilegiada para aceder à compreensão complexa do processo de construção do perfil formativo-profissional.

É com base nestas asserções conceptuais que, de seguida, tentamos interpretá-las à luz do nosso quadro teórico.

9.1 – O papel da autoformação no quadro da formação inicial

O papel da Autoformação, como vimos no enquadramento teórico, tende a constituir-se como a modalidade desejável quer da formação inicial quer contínua

(Carré e Caspar, 1999; Pineau, 2000). O significado que tende a assumir este conceito polissêmico, em termos de síntese, reporta-nos para uma dinâmica compósita ou para um movimento ternário (Pineau, 2000): (a) autoformação existencial; (b) autoformação social e (c) autoformação experiencial.

A autoformação existencial diz respeito ao tipo de investimento reflexivo que cada sujeito-aprendente mobiliza no triângulo autoformativo (Carré e Caspar, 1999). Isto é, o tipo de retroacção reflexiva que se joga no quadro das influências exercidas pelo meio social e ecológico.

A autoformação social reporta-se ao papel que assumem as disposições (biográficas) no contexto das trajectórias de vida do sujeito-aprendente (Galvani, 2002; Lahire, 1998, 2002, 2004). Ou seja, o modo como as determinações sociais (configurações simbólico-culturais) influenciam as decisões pessoais tomadas no quadro de uma reconfiguração incessante dos contextos situacionais.

A autoformação experiencial remete para o papel determinante dos contextos situacionais ou da ecologia dos ambientes físico-espaciais (Carré e Caspar, 1999; Galvani, 2002; Pineau, 1999, 2000). Isto é, o papel que revestem as situações ou as experiências que se jogam no quadro das (re)configurações pessoais e sociais.

Face à relevância desta dinâmica compósita (auto, hetero e eco), como interpretamos o sentido co-produzido por este grupo de Sujeitos de investigação?

A resposta não se apresenta de forma linear ou causal, mas introduz-nos no seio de uma complexidade difícil de apreender. Com efeito, se procurarmos conceptualizar o sentido co-produzido a partir das narrativas experienciais, talvez, possamos tentar traduzir as principais implicações epistemológicas extraídas a partir do nosso quadro analítico.

O grupo de Sujeitos de investigação, que participou neste Projecto de investigação, tende a realçar como decisivo o papel da autoformação quer no contexto da sua formação inicial quer, nalguns casos, no contexto da sua inserção profissional. Embora atribuindo um significado preciso (particular) à dinâmica compósita, todos (mais ou menos) se referiram ao papel decisivo que atribuíram a esta concepção da formação percebida a partir de um movimento ternário (Pineau, 2000). Uns atribuíram maior significado à autoformação existencial (S.3; S.7); outros destacaram o papel determinante da autoformação social (S.4; S.6; S.8); outros, ainda, realçaram o papel determinante da autoformação experiencial (S.1; S.2; S.5).

Contudo, importa referir que, para além de se verificarem estas *nuances* específicas, o que se pode evidenciar, com resultado significativo, é o facto de quase todos atribuírem relevância à dimensão autoformativa, ainda que percebida sobre um determinado ângulo: dando mais importância às influências do meio social (familiar ou religioso), ou conferirem maior significado às influências dos contextos situacionais (transacções simbólicas), ou, ainda, outorgarem um significado particular ao papel da reflexividade face àquelas influências.

Este resultado evidenciado vai ao encontro daquilo que alguns autores (Carré e Caspar, 1999; Dubet, 1994; Galvani, 2002; Kaufmann, 2004; Lahire, 1998, 2002, 2004; Pineau, 1999, 2000; Touraine, 2005) denominam por emergência de uma cultura da subjectivação. Hoje, mais do que socialização (normativa), tende a emergir um movimento de individualização (socialização reflexiva) que introduz margens de autonomia e de liberdade mais acentuadas, ainda que, como efeito

contrário, coloque cada indivíduo perante um clima crescente de incerteza (Bézille e Courtois, 2006; Castel, 1995, 2003, 2004; Ehrenberg, 1995, 1998, 2004; Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005).

Esta tendência para a individualização do quadro simbólico (entendido como um sistema homogêneo e contínuo) (Dubet, 2002; Touraine, 2005), coloca-nos perante uma outra exigência, do ponto de vista da formação (inicial ou contínua): a de aprender ao longo da vida (Delors, 1996; Pineau, 2000). Contudo, como pudemos constatar, os dispositivos de formação continuam a ser organizados e geridos em função, não da especificidade de cada sujeito-aprendente, mas, predominantemente, numa lógica disciplinar. Deste modo, como preconiza António Sáez (2003), importa recentrar todo o dispositivo de formação em função do perfil formativo-profissional dos futuros ES.

9.2 – O papel da socialização (pré)profissional

O papel da socialização (pré)profissional, no contexto da aprendizagem de uma profissão, torna-se no elemento determinante dos processos de profissionalização (tanto na formação inicial como na formação contínua) (Dubar, 1991; Orte e March, 2005; Pérez Gómez, 1998; Sáez, 2003).

A socialização (pré)profissional ou a experiência (de iniciação) à prática profissional constituem um elemento integrante dos dispositivos de formação (inicial) (Bézille e Courtois, 2006; Carré e Caspar, 1999). Todavia, como refere Rui Canário (1999), a formação inicial tende a desvalorizar a epistemologia da experiência (prática), ou, pelo menos, a entendê-la como um momento de

aplicação da teoria. Daí que a solução passe, cada vez mais, por adoptar o modelo da alternância (Bézille e Courtois, 2006). Ou seja, organizar e gerir os dispositivos de formação em torno de momentos de formação e situação de trabalho (Canário, 1999; Josso, 2002).

Esta tendência ainda não é uma prioridade das Instituições de Formação, como pudemos constatar a partir das narrativas experienciais do grupo de Sujeitos de investigação.

Quase todos (Sujeitos de investigação) se referiram à dificuldade com que se depararam, no contexto da iniciação à prática profissional, face a um dispositivo de formação, tendencialmente, organizado e gerido em torno de uma lógica dicotómica entre a teoria (saberes constituídos) e prática (saberes experienciais). Esta tendência evidenciou-se, concretamente, no que diz respeito às modalidades de acompanhamento (por parte da Instituição de Formação), que, na maioria dos casos, foram consideradas deficientes.

Todavia, ainda que se tenha verificado este divórcio (entre teoria-prática), o grupo de Sujeitos de investigação considera que foi, sobretudo, no contexto desta socialização (pré)profissional que começaram a dar sentido aos seus processos de profissionalização.

A este propósito, alguns Sujeitos de investigação (S.1; S.2; S.5) referiram que é, sobretudo, no contexto da socialização (pré)profissional, que se tem uma percepção mais aproximada da realidade profissional do ES. Esta ideia é corroborada por Violeta Núñez (2002) que considera que o ofício não se aprende no contexto de uma formação académica. No entanto, para Orte e March (2005), embora um ofício (uma função) se aprenda nos contextos laborais, importa ter

presente que só mediante uma formalização dos saberes de acção é que se pode falar de profissão. Deste modo, os processos de profissionalização geram-se a partir da mobilização de recursos cognitivos (conceptuais). É no vai e vem entre momentos de formação (teórica) e momentos de trabalho (prática) que se criam as condições necessárias para a aprendizagem de uma determinada profissão (Sáez, 2003).

Reportando-nos aos resultados, no contexto da experiência de socialização (pré)profissional, pode-se afirmar que alguns Sujeitos de investigação (S.1; S.2; S.5) manifestaram uma certa tendência para refutar o papel dos saberes teóricos, considerando que a profissão de ES se aprende, essencialmente, em contacto directo com as Instituições (de estágio). Parece-nos que esta desvalorização da componente teórica do curso de ES, se deve, em grande parte, à experiência (hetero)formativa desses Sujeitos de investigação. Pois, foram os mais críticos em relação ao plano de estudos. Esta ideia é corroborada por Pérez Gómez (1998) que afirma que os estudantes tendem a desvalorizar as componentes teóricas (áreas disciplinares) de um determinado curso, quando a sua experiência pessoal se veio a revelar negativa ou quando, por exemplo, tiveram uma experiência de socialização, tendencialmente, reprodutora (normativa). Quando, pelo contrário, a experiência de iniciação à prática profissional se inscreveu numa socialização, tendencialmente, crítica (reflexiva), os estudantes tendem a relativizar o papel da prática, e a atribuir uma maior relevância ao papel da teoria. Por exemplo, foi o que aconteceu a um Sujeito de investigação (S. 4), que considerou o dispositivo de formação (da sua Instituição Formadora) bem articulado com a experiência de iniciação à prática profissional.

Esta dicotomia, entre teoria-prática, tende a ser superada por alguns Sujeitos de investigação (S.6 e S.7). Para estes, a profissão de ES aprende-se numa articulação (permanente) entre os contributos importados das diversas áreas disciplinares e os momentos de aplicação, recorrendo a uma metodologia de investigação-acção (reflexão-acção).

Alguns autores (Orte e March, 2005; Sáez, 2003) consideram que a postura reflexiva na (e a partir da) acção se constitui como condição *sine qua non* no quadro dos processos de profissionalização.

Deste modo, pode-se concluir que face aos resultados obtidos (neste domínio da socialização pré-profissional), os Sujeitos de investigação assumem perspectivas distintas, não havendo uma convergência ao nível das suas experiências de iniciação à prática profissional.

Assim, se quisermos compreender o significado que estes atribuíram aos seus processos de profissionalização, temos que optar por fazer uma leitura dialógica, procurando interpretar a singularidade de cada experiência vivida.

Para uns (Sujeitos de investigação), a socialização (pré)profissional assume-se como determinante nos seus processos de profissionalização, devido, em parte, ao significado que atribuíram ao papel das interacções sociais geradas no contexto da relação entre estagiário e técnicos (das Instituições onde se realizaram os estágios). Esta situação verificou-se, particularmente, com os S.3 e S.8.

Para outros, a socialização (pré)profissional assume-se como determinante nos seus processos de profissionalização, devido, sobretudo, ao papel que assumiram as expectativas pessoais, que se concretizaram no tipo de actividade laboral no

qual se inscreveu a sua iniciação à prática profissional. Esta situação verificou-se particularmente com os S.1, S.2 e S.5.

Para outros, ainda, a socialização (pré)profissional assume-se como determinante nos seus processos de profissionalização, devido, essencialmente, ao papel atribuído à formalização dos saberes de acção, recorrendo a ferramentas conceptuais e metodológicas. Esta situação verifica-se, particularmente, com os S.3, S.6 e S.7.

Concluindo, estas especificidades, mais uma vez, apontam para a complexidade a partir da qual se constrói o sentido dos processos de profissionalização. Desta forma, pode-se estabelecer uma correlação entre estes resultados e a perspectiva defendida por Pierre Dominicé (2006), quando afirma que a experiência singular não pode ser sujeita a uma verificação experimental, uma vez, que mesmo que se faça uma experiência comum (todos os estagiários faziam parte do mesmo curso), as ressonâncias singulares remetem-nos, sempre, para o significado que um determinado Sujeito pessoal (singular) lhe confere. Esta perspectiva é defendida por vários autores (entre outros, Bézille e Courtois, 2006; Bolívar, 2002; Flick, 2005; Galvani, 2002; Ricoeur, 1990) que se inscrevem no giro hermenêutico. Mais do que o **quê** (o sentido em abstracto), interessa reabilitar o **quem** (o sentido concreto e singular). Por outras palavras, mais do que a representatividade dos comportamentos ou acções humanas, interessa convocar a significatividade de cada “Sujeito pessoal” (Touraine, 2005) que se tece na trama da experiência do quotidiano (Dubet, 1994; Pineau, 1999).

9.3 – O papel das Disposições Pessoais

O papel das Disposições Pessoais, no contexto da formação de ES, afirma-se como nuclear (Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Karsz, 2004; Lahire, 1998, 2002, 2004).

Do ponto de vista sociológico, as disposições pessoais expressam as configurações simbólico-culturais incorporadas (de forma mais ou menos tácita) no decurso da biografia dos indivíduos. Para Bourdieu (1979), as “disposições pessoais” tendem a ser inculcadas pela socialização, tendencialmente, reprodutora da cultura vigente. Esta visão, predominantemente, «essencialista» é posta em causa pelo sociólogo, Bernard Lahire (1998), quando afirma que as “disposições pessoais” evoluem e se transformam no decurso da trajectória de vida dos indivíduos. Por sua vez, François Dubet (2002) afirma que, hoje em dia, a socialização já não gera, de forma contínua e homogénea, a estruturação social dos indivíduos. Devido, em parte, aos fenómenos associados ao processo de individualização do simbólico colectivo, o indivíduo tende a auto-produzir-se no decurso da sua experiência social. Estaremos, deste modo, perante a emergência de uma “cultura de subjectivação” (Autès, 1999; Dubet, 1994, 2002; Touraine, 2005). Por isso, quando nos referimos às disposições pessoais, estamos a fazê-lo no sentido convocado por estes autores.

Quanto aos resultados relacionados com esta dimensão (o papel das disposições pessoais), notamos que a maioria dos Sujeitos de investigação atribuiu um papel determinante às suas disposições, quando se referiram ao sentido

atribuído ao seu percurso de autoformação (nomeadamente, em relação à sua escolha vocacional). Contudo, o sentido atribuído às mesmas tende a ser distinto.

Para uns (Sujeitos de investigação), as determinações familiares, sociais ou religiosas foram o seu principal elemento configurador quer no que toca à escolha vocacional quer no que diz respeito ao sentido atribuído à sua trajectória de autoformação. É o caso dos S.3, S.4, S.6 e S.8.

Para outros, as determinações situacionais (as experiências que foram fazendo) destacam-se como factor decisivo quer na escolha vocacional quer no sentido atribuído à sua trajectória autoformativa. É o caso dos S.1, S.2 e S.5.

Interpretando estes resultados, consideramos que as disposições pessoais, não só não são fixas e contínuas, como, pelo contrário, tendem a surgir numa dinâmica plural, aberta e contingente. Deste modo, a exemplo do que refere Pineau (2000), consideramos que o elemento estruturante das disposições pessoais é o registo das temporalidades subjectivas de cada indivíduo. Dependendo do sentido que se vai dando (construindo) às trajectórias de vida (pessoal, social ou profissional), as disposições vão-se (re)configurando (auto-transformando), com base num processo de sucessivos reajustamentos (continuidades *versus* rupturas).

Esta perspectiva é corroborada por todos os Sujeitos de investigação, ainda que assumindo matizes próprias e revelando alguma complexidade. Como por exemplo, o S.3, tendo inicialmente (do nosso Projecto de investigação) referido que a sua decisão em trabalhar com os excluídos tinha como justificação a sua socialização familiar e religiosa, no decurso desta investigação veio a por em causa algumas das representações ou crenças que estiveram na origem da sua escolha vocacional. Hoje, tende a atribuir um significado diferente à sua trajectória de

autoformação, realçando o papel nuclear da dimensão técnica (dimensão profissionalizadora), como uma ferramenta imprescindível da sua intervenção profissional. É certo que a sua motivação se inscreve no quadro da sua socialização (familiar e religiosa), contudo a sua experiência autoformativa foi evoluindo e assumindo um sentido mais flexível ou aberto. Esta atitude esteve, particularmente, patente no diálogo que se veio a estabelecer entre este Sujeito de investigação e o Investigador. Nesta mesma linha, invocamos o caso do S.7 que, embora inicialmente quisesse ser Assistente Social, depois de entrar no curso de ES e tendo já alguma experiência, considera que se identifica, plenamente, como ES. Por seu lado, o S.5, embora inicialmente estivesse inclinada para exercer a profissão de ES no “terreno”, neste momento considera que é fundamental enveredar para a área de Gestão, para, posteriormente, vir a candidatar-se à Direcção de um Lar. Finalmente, (ainda a título de exemplo), o S.1, depois de tirar o curso de ES e de ter feito um estágio profissional, tenciona realizar outras incursões, do ponto de vista profissional, mostrando-se aberto e receptivo em termos de futuro profissional.

No entanto, esta ideia de evolução e de reajustes sucessivos (continuidades *versus* rupturas) não se verifica com todos os Sujeitos de investigação. Por exemplo, o S.2, ao entrar no curso de ES já exercia uma actividade profissional (remunerada), tendo terminado o curso de ES, continuou a exercer a mesma actividade que já exercera antes, ainda que esta qualificação lhe tenha proporcionado uma posição profissional mais satisfatória.

Concluimos, como referem Dubet (2002), Lahire (1998) e Pineau (2000), que as Disposições Pessoais são, permanentemente, (re)configuradas no decurso das

temporalidades subjectivas dos indivíduos e (re)actualizadas face às interacções (transacções) geradas nos contextos situacionais.

9.4 – O papel do Acompanhamento Pedagógico

A “figura do acompanhamento” (Clenet, 2006; Le Bouëdec, 2001; Lhotellier, 2001; Nègre, 1999; Paul, 2006; Pineau *et al.*, 1998) procura dar conta de uma viragem no campo da Intervenção Social. Em termos de síntese, e tendo em linha de conta a polissemia de significados, pode-se afirmar que esta «figura» se constitui como uma metáfora associada às mutações que tendem a gerar-se em torno da actividade profissional no campo da Intervenção Social. Entre outras implicações, a postura profissional tende a deslocar-se da sua função normativa (integração social) para uma função relacional (subjectivação). A função do educador (social) tende a centra-se na relação (educativa ou pedagógica) e não na intervenção sobre o outro (Dubet, 2002). A relação educativa passa a ser articulada numa óptica de transacções (simbólico-culturais), assumindo o sujeito-aprendente o protagonismo da acção educativa (auto-transformação) e remetendo o profissional para o seu papel de acompanhamento (pedagógico), que se traduz, fundamentalmente, pela sua capacidade de escuta (clínica), pela mobilização de um tacto (pedagógico) e de uma postura (ética) (Bárcena e Mèlich, 2000; Karsz, 2004; Meirieu, 2001; Nègre, 1999; Van Manen, 1998).

Reportando-nos ao campo específico da ES, a “figura de acompanhamento” (Nègre, 1999) introduz-nos numa outra filosofia educativa, reequacionando a

relação educativa estabelecida entre educador e sujeito de educação: em torno da centralidade do sujeito e/ou da própria relação.

O sujeito de educação tende tornar-se agente de educação (autor-produtor de si próprio), enquanto que o educador (profissional) se constitui como co-piloto do dispositivo de acompanhamento (Carré, 1999).

Esta deslocação em termos de acção educativa, passando de uma função normativa para uma função relacional e/ou transaccional, tende a reflectir as preocupações actuais dos profissionais de educação, em geral, e dos educadores (sociais), em particular (Carré e Caspar, 1999).

Convocando os principais resultados associados a esta dimensão (acompanhamento pedagógico), consideramos, desde já, que a maioria dos Sujeitos de investigação se inscrevem nesta viragem da acção educativa, reabilitando quer o papel sujeito quer o papel da relação como veículos privilegiados da sua intervenção profissional. Esta tendência verifica-se, nomeadamente, quando alguns deles mencionam a figura do *empowerment* como uma nova abordagem do sujeito-usuário (Chopart, 2000).

Concretizando, um pouco mais, todos Sujeitos de investigação parecem enquadrar-se nesta viragem ou nesta nova filosofia educativa. Contudo, detectamos algumas especificidades.

Os S.3, S.5 e S.8 referiram-se, concretamente, ao papel do acompanhamento pedagógico, entendido como um acompanhamento personalizado do sujeito-usuário. Nesta relação de acompanhamento tendem a realçar o papel da escuta sensível e de uma postura ética.

Os S.1 e S.6 referiram-se, sobretudo, ao papel dos projectos educativos como ferramenta privilegiada do profissional de ES. Neste contexto, o acompanhamento pedagógico assume-se como mediação pedagógica (ou educativa).

Os S.4 e S.7, privilegiando uma abordagem mais técnica (próxima do Trabalho Social), salientam o papel da escuta clínica (transdisciplinar), dando relevo particular à escuta do sujeito-usuário, sobretudo, na fase do diagnóstico dos problemas sociais.

O S.2 refere-se, particularmente, ao papel do acompanhamento psico-pedagógico, no quadro do acompanhamento ou inserção sócio-laboral.

Deste modo, quer privilegiando a escuta (clínica), o tacto (pedagógico) ou a postura (ética), a figura de acompanhamento atravessa a actividade (pré)profissional deste grupo de Sujeitos de investigação.

Assim, pensamos que outro dos resultados que se pode evidenciar é o papel da relação de acompanhamento de um modo geral, e o acompanhamento pedagógico, de um modo particular.

Paul (2006) considera que o educador tende a assumir, cada vez mais, uma postura de acompanhamento, uma vez que o sujeito-usuário afirma, com mais autodeterminação, a sua individualidade singular. Por sua vez, Dumazedier (2002), ao introduzir no vocabulário sociológico a expressão “sujeito social aprendente”, tenta dar conta da afirmação desta cultura da subjectivação. Também, Autès (1999) se refere à emergência de uma cultura da subjectividade, querendo com esta expressão traduzir um novo sentir sociológico associado ao papel pró-activo que se tende a atribuir na cultura da modernidade, que exalta o individualismo, como filosofia de vida. Ainda, Carré *et al.* (2002), ao falar do poder de que cada

indivíduo é portador, tentam reabilitar o protagonismo da individualidade de cada sujeito-actor social.

Pensamos que, neste domínio, os Sujeitos de investigação já incorporaram esta cultura da subjectivação ou da cultura do *empowerment*. No entanto, consideramos que por de trás desta visão, pode, muito bem, estar presente uma certa ideologia que, alguns denominam de neoliberalismo (Autès, 1999; Karsz, 2004).

Na verdade, a interpretação que fazemos desta tendência, que se tem vindo a afirmar, do ponto de vista sociológico, é portadora de uma “configuração ideológica” (Karsz, 2004): à custa de responsabilizar o indivíduo por tudo o que lhe sucede, sob o pretexto que é portador de um poder, estamos a deixar nas mãos dos profissionais aquilo que deve ser uma responsabilidade partilhada por vários actores (estado e sociedade civil). Deste modo, a tendência é para, cada profissional, se sentir sozinho na tarefa impossível para educar (Dubet, 2002). Estaremos, assim, perante aquilo que se designa por uma certa “desprofissionalização” (Hébrard, 2004; Sáez, 2003), uma vez que a legitimação, do dispositivo de intervenção social, se confina à personalidade do próprio profissional (auto-simbolização) (Puig Rovira, 2000). Esta interpretação coloca-nos perante a vulnerabilidade quer dos próprios actores sociais quer dos próprios actores profissionais, ao ponto de hoje já se falar de “sofrimento social”, traduzindo, com esta expressão, um mal-estar psíquico de origem social (Joubert e Louzoun, 2005; Ravon, 2005).

Este mal-estar psíquico de origem social foi referido, nomeadamente, pelo S.3. A propósito do desgaste que implica esta profissão (entendida como um

“compromisso existencial”), este Sujeito de investigação considera que, por vezes, se sentem impotente para continuar a exercer este tipo de actividade.

Quanto ao sentimento que se traduz por uma certa “desprofissionalização” (Hébrard, 2004; Sáez, 2003), o S.5 considera que advém, de certa medida, do facto de a profissão de ES ainda não ser reconhecida (satisfatoriamente) quer do ponto de vista social quer administrativamente.

Por isso, interpretando, criticamente, estes resultados evidenciados (nesta dimensão), consideramos que a tendência para a emergência da “figura de acompanhamento” (Paul, 2006) e, conseqüentemente, a emergência da “cultura da subjectividade” (Autès, 1999) parecem introduzir-nos num clima favorável à “psicologização” da intervenção social (Ion, 2005).

Entre outras implicações desta tendência para a psicologização da intervenção social, destacamos a seguinte: a crescente debilitação da legitimação da competência profissionalizadora (Chopart, 2000; Sáez, 2003). Neste sentido, os processos de profissionalização tendem a ser desvalorizados em detrimento das qualidades pessoais dos actores profissionais. Tende-se a dar valor à “competência subjectiva” dos profissionais, responsabilizando-os tanto pelo sucesso como pelo fracasso da sua acção profissional (Ion e Ravon, 2005).

Esta visão redutora (ideológica), do papel dos profissionais de intervenção social, resulta, em parte, de fenómenos como a individualização ou desinstitucionalização dos dispositivos de intervenção, outrora ancorados nas diversas instituições clássicas (famílias, escolas, igrejas...) (Dubet, 2002).

Este desamparo institucional está patente nalgumas experiências (pré)profissionais de alguns Sujeitos de investigação. Os S.2, S.3, S.5 e S.8

consideram que a sua Instituição Formadora não os acompanhou de forma individualizada, sob o pretexto de os preparar para a autonomia profissional. Estamos, naturalmente, perante um discurso ideológico que tende a impor-se de forma homogénea, como nos refere Saül Karsz (2004). Ou seja, a crise do papel simbólico, conferido (tradicionalmente) às instituições, tende a ser transferido para os próprios profissionais, tornando-se estes últimos responsáveis pela incapacidade política e cívica (do estado ou da sociedade em geral).

Esta visão hegemónica do papel do estado e da sociedade, em grande parte, devido à adopção de políticas neoliberais (Autès, 1999; Sáez, 2003), leva a que muitos profissionais se sintam desmotivados face à impotência com que se deparam no seu dia-a-dia. A título de exemplo, invocamos a experiência do S.5, que, após ter realizado um estágio profissional num Lar, devido às medidas de racionalização de recursos (humanos e financeiros), considera que se sentiu responsável pela situação frágil de alguns idosos, a quem não via reconhecido os mais elementares direitos. Face ao seu apelo dirigido à Direcção, no sentido da resolução de algumas problemáticas, sentiu-se desprovida de um apoio institucional.

A este propósito importa referir, como afirma Le Bouëdec (2001), que a “relação de acompanhamento” (pedagógico) se exerce em nome de alguém (normalmente de uma instituição). A competência profissional resulta de uma acção mobilizada no quadro de um dispositivo de intervenção, organizado e gerido, do ponto de vista institucional.

Esta visão integrada, do que se pretende com os dispositivos de intervenção social, é considerada uma “boa prática” por alguns Sujeitos de investigação (S.4 e

S.7). Estando a trabalhar, actualmente, num equipa multidisciplinar, consideram que a Intervenção Social só tem sucesso quando se trabalha em equipa e se partilha uma responsabilidade colectiva.

Portanto, estes resultados (relativamente a esta dimensão do acompanhamento pedagógico) apontam, mais uma vez, para uma conclusão: o papel da especificidade de cada situação ou experiência (social ou profissional).

9.5 – O papel das tensões que atravessam os processos de profissionalização

Os “processos de profissionalização” (Autès, 1999; Dubar, 1991; Dubet, 2002; Chopart, 2000; Orte e March, 2005; Nègre, 1999; Sáez, 2003), no contexto das profissões sociais, em geral, e nas profissões socioeducativas, em particular, tendem a ser percebidas a partir de algumas tensões (dilemas ou paradoxos): teoria *versus* prática, experiência *versus* competência e técnica *versus* ética.

As tensões entre a dimensão teórica e a dimensão prática, nomeadamente, no contexto dos cursos (de formação inicial), foi amplamente estudada por Pérez Gómez (1998). A principal conclusão a que chegou este autor foi a de que os estudantes tendem a desvalorizar a teoria face à sua experiência de iniciação à prática profissional. Esta dicotomia tende a esbater-se no decorrer da trajectória profissional.

Reportando-nos aos nossos resultados (no quadro desta dimensão), consideramos que esta tendência se verificou com alguns Sujeitos de investigação.

Os S.3 e os S.7, numa primeira fase (deste Projecto de investigação) mostraram-se bastante críticos em relação ao papel da teoria, no entanto, à medida que foram fazendo a sua experiência profissional, modificaram as suas perspectivas. Em relação ao último Sujeito de investigação (S.7) sentiu mesmo a necessidade de fazer mais formação específica na área da intervenção com menores (em situação de risco). Progressivamente, foi passando da ideia de que o ES deve ser um profissional polivalente para se tornar (de acordo com a actividade profissional exercida) num especialista num determinado âmbito profissional.

Por outro lado, o S.6 considera que a especificidade do ES passa, essencialmente, pela capacidade de mobilizar (importar) um conjunto de saberes disciplinares em função das situações específicas com que se depara o ES. Neste sentido, a teoria-prática são uma dinâmica que se retroalimenta permanentemente.

Assim, o modo como cada um vai dando sentido ao seu percurso profissional vai, de certa forma, determinando a relevância atribuída à relação teoria-prática. Esta visão é partilhada por alguns autores (Canário, 1999; Carré e Caspar, 1999), quando defendem uma organização e gestão dos dispositivos de formação numa óptica de alternância (situações de formação *versus* situações de trabalho).

No que diz respeito à tensão entre experiência *versus* competência, alguns os autores (Bellier, 1999; Canário, 2003; Jobert, 1999; Le Boterf, 1995, 1997, 1999; Molina e Sáez, 2006; Perrenoud, 2001), realçam o papel de uma visão integrada, relativamente aos processos de profissionalização.

Com efeito, a experiência (socialização profissional) reporta-nos para o papel da socialização directa no contexto da actividade laboral, como elemento

configurador do *ethos* profissional. Contudo, quando estas experiências socializadoras não são objecto de formalização ou conceptualização (socialização reflexiva), tendem a redundar na “sacralização da experiência” (Carré e Caspar, 1999; Sáez, 2003). Neste tipo de abordagem radicalizada acentua-se o sentido dicotómico entre teoria-prática.

Estes autores preconizam uma abordagem de complementaridade entre estas duas componentes. Na verdade, os processos de profissionalização dependem desta inter-comunicação recíproca. Por um lado, a profissão aprende-se em contacto directo com a realidade profissional. Por outro lado, importa gerar um distanciamento (reflexivo) face à própria experiência socializadora. Neste sentido, para além dos gestos captados (socialização normativa) no quotidiano da cultura profissional, torna-se necessário apostar num investimento subjectivo (socialização reflexiva). A experiência ganha sentido no quadro da mobilização de recursos subjectivos (competência).

Concretizando, um pouco mais, no quadro do Trabalho Social (clássico) (Dubar, 1991, 2000; Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005), tende-se a realçar a experiência como elemento determinante dos processos de profissionalização. Para além das disposições (motivação) de cada actor profissional, salienta-se a relevância do papel atribuído à socialização profissional, como dinâmica específica das profissões do social. A qualificação (certificação académica) desempenha um papel secundário, já que a competência profissional se aprende no terreno, a partir da implicação pessoal de cada actor profissional.

Contudo esta visão demasiado estreita da profissionalidade (neste caso, dos ES), hoje, tende a ser posta em causa. Propõe-se, pelo contrário, uma visão

integrada da profissionalidade. Para além do papel da socialização (pré)profissional, importa apostar na mobilização de vários recursos cognitivos (cognitivos, socioafectivos e axiológicos) (Bellier, 1999; Jobert, 1999; Le Boterf, 1995, 1997, 1999; Perrenoud, 2001). A aprendizagem de uma profissão exige, sobretudo, um investimento subjectivo, ou seja, a mobilização de um conjunto de recursos (uns incorporados ao longo da socialização, outros construídos nos contextos situacionais). A profissão aprende-se no quadro de um processo de “autoformação experiencial” (retroacção reflexiva sobre a sua experiência singular) (Bézille e Courtois, 2006; Carré e Caspar, 1999; Galvani, 2002; Pineau, 1999; 2000).

De um modo geral, os resultados a que chegámos (nesta dimensão) tendem a privilegiar esta dinâmica autoformativa. Há, contudo, algumas especificidades que passamos a realçar.

Os S.6 e S.7, para além da formação inicial e do tipo de experiência (pré)profissional que foram fazendo, sentiram a necessidade de investir no seu perfil profissional. Assim, para estes a experiência não é suficiente se não existir, por parte de cada um, um investimento subjectivo.

Por seu lado, os S.3 e S.8 referem a importância das experiências (sociais e/ou religiosas) como elemento determinante dos processos de profissionalização. Contudo, no decurso da sua experiência (pré)profissional, as suas perspectivas foram evoluindo, acabando por reconhecer que as qualidades pessoais (no sentido estático) não são suficientes para exercer a profissão. Importa, por isso mesmo, mobilizar uma postura reflexiva (técnica).

Esta tensão entre experiência *versus* competência remete-nos, por sua vez, para a tensão entre a dimensão técnica e dimensão ética (Autès, 1999; Dubet, 2002; Ion e Ravon, 2005; Karsz, 2004; Molina, 2003; Nègre, 1999).

Estes autores, de um modo geral, consideram que, desde as suas origens (confessionais), a actividade do educador (no contexto do trabalho social) assentava numa disposição vocacional (ética). A barreira entre a dimensão técnica e a dimensão ética é muito ténue, gerando, muitas vezes, autênticos dilemas no próprio acto profissional. Para Nègre (1999) o educador (especializado), nas suas origens, tinha que dispor de certas qualidades pessoais (carácter moral) para exercer esta actividade. Só mais tarde se veio a confrontar com a necessidade de introduzir a dimensão técnica na sua intervenção profissional. Para Dubet (2002) ser educador era sinónimo de “ter vocação”. A dimensão técnica era secundária. Ainda hoje, alguns autores (adoptando uma postura mais radicalizada) consideram que a educação está muito mais associada à sensibilidade do próprio actor profissional do que às técnicas que o mesmo mobiliza no seu exercício profissional (Bárcena e Mèlich, 2000; Molina, 2003).

Esta tensão entre técnica *versus* ética constiu-se como central na compreensão dos processos de profissionalização da profissão de ES. Assim, reportando-nos aos resultados evidenciados, concluímos que não há uma convergência no que toca ao modo como cada um tentou gerir esta tensão.

Os S.3 e S.8 tiveram dificuldade em gerirem esta tensão, optando, na maioria das vezes, por deixar prevalecer a dimensão pessoal (moral).

Os S.6 e S.7 tendem a realçar a importância de manter um equilíbrio saudável entre a dimensão técnica e a dimensão ética.

Concluindo, as várias tensões que atravessam o exercício profissional dos ES são geridas numa óptica muito própria por cada um dos Sujeitos de investigação. Esta tendência dos resultados pode ser interpretada à luz do pensamento de Sáez (2003), quando afirma que os processos de profissionalização só, agora, começam a ter importância no perfil profissional dos ES. A ideia de que bastava ter vocação para se ser educador, ainda, persiste nalguns sectores (tanto académicos como profissionais). Daí que, alguns Sujeitos de investigação tendam a minimizar o papel da dimensão técnica (dimensão propriamente profissionalizadora), é o caso dos Sujeitos S.1, S.2 e S.5.

Deste modo, seguindo de perto a posição de Michel Autès (1999), importa apostar, cada vez mais, no papel da técnica, que se traduz pela mobilização de uma capacidade de distanciamento (objectivo). No entanto, esta capacidade requer uma outra: a capacidade de implicação (subjectiva). Advoga, por isso mesmo, por uma articulação entre técnica (distanciamento) e ética (implicação), sem cair na tentação dos reducionismos (ou dicotomias). Com esta postura equilibrada, evita-se, deste modo, tanto a ideia de que a intervenção profissional (no sector do trabalho social) exige uma espécie de neutralidade (axiológica), como a ideia de que a técnica não é necessária ou é incompatível com a educação (Bárcena e Mèlich, 2000).

Por seu lado, Saül Karsz (2004) chama a atenção para as configurações ideológicas que atravessam a actividade profissional dos trabalhadores sociais. A este propósito, consideramos que S.3 e S.8 tendem globalmente a afirmar os seus valores (ético-morais), portadores de uma certa ideologia incorporada através dos seus processos de socialização. Nesta sequência, o investigador procurou explicitar

ou elucidar este tipo de pensamento ideológico, com estes Sujeitos de investigação, e, de certa forma (sobretudo com S.3) houve uma transformação de perspectivas, acabando por reconhecer que para se exercer a profissão de ES se exige uma competência profissionalizadora (técnica), sob pena de cairmos nas “tramas do endoutrinamento” (Reboul, 1992).

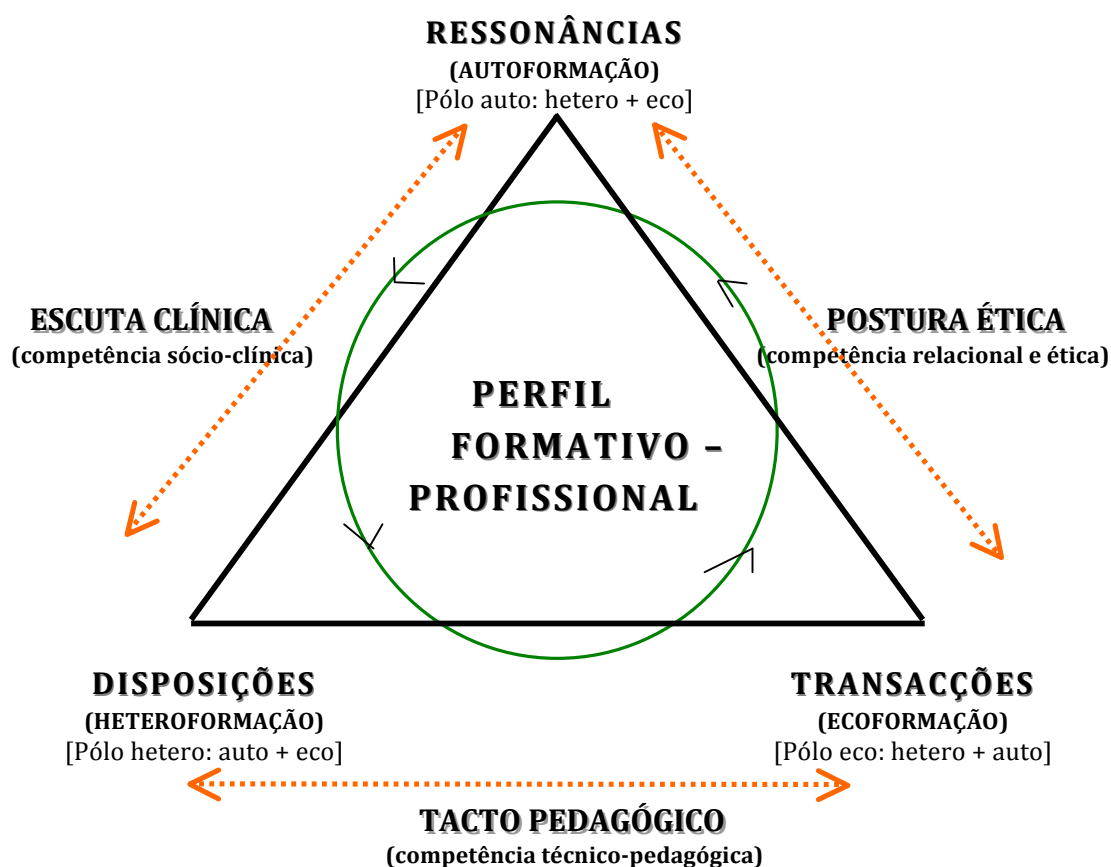
O balanço que fazemos destas tensões, em termos de resultados, e o tipo de interpretação que mobilizamos neste contexto, permite-nos afirmar que as especificidades detectadas neste grupo de Sujeitos de investigação nos reportam para uma interpretação dialógica (modelo dialógico).

9.6 – O papel do modelo dialógico como chave de interpretação

Os resultados evidenciados, ao longo da análise empírica, tendem a sugerir a existência de uma contradição epistemológica. Por um lado, os resultados apontam para a existência de uma estrutura invariante, no que toca a dinâmica compósita do triângulo (autoformativo). Por outro lado, os mesmos resultados dão conta da emergência de uma configuração singular, no que diz respeito ao modo como cada Sujeito de investigação organiza, combina e (re)actualiza essa dinâmica. Sendo que, para além do papel determinante que é atribuído quer às disposições pessoais quer às transacções simbólicas, o que tende a determinar efectivamente esta dinâmica é o papel conferido às ressonâncias reflexivas.

Face a estes resultados evidenciados, procuramos interpretá-los à luz do nosso modelo dialógico (Figura 9.6.1):

Figura 9.6.1 – O perfil formativo-profissional a partir da interpretação dialógica dos resultados evidenciados



Fonte: elaboração própria a partir da interpretação dialógica dos resultados à luz do quadro teórico (autores convocados)

A interpretação dialógica que acabamos de representar (na figura nº 11) sugere-nos várias leituras (numa perspectiva hermenêutica).

Antes de mais importa constatar o sentido dialéctico que alterna em espiral as várias dimensões associadas ao triângulo (autoformativo). Uma das leituras que se pode fazer do mesmo prende-se com a necessidade de ultrapassar uma certa visão redutora da realidade social e que, por vezes, está associada ao “positivismo científico” (Fedman, 2006). Neste caso, o nosso posicionamento tende a enquadrar-se no “enfoque hermenêutico” (Bertaux, 1997; Bourdieu, 1993; Bruner,

2000; Geertz, 1994; Gergen, 1992; Lejeune, 1980,1996; McIntyre, 1987; Peneff, 1990; Pérez Gómez, 1998; Pineau, 2000; Ricoeur, 1990; Taylor, 1996; Thompson, 1988; Vattimo, 1995). Assim, não nos interessa, particularmente, interpretar o sentido em abstracto (ou causal) do triângulo, mas o sentido em concreto (significativo) e associado ao ponto de vista subjectivo (de cada Sujeito de investigação).

Por isso, partindo de uma das asserções epistemológicas no quadro interpretativo da hermenêutica, propomos, como leitura interpretativa (do triângulo), a seguinte perspectiva: o significado (ou os significados) dos processos de autoformação (de cada Sujeito de investigação) remete-nos para o quadro simbólico (cultural) onde cada sujeito-aprendente está inscrito, mas que se reinterpreta, sucessivamente, no decurso das suas trajectórias de vida (temporalidades subjectivas). Neste sentido, ganha particular relevância o lugar que ocupa, neste quadro interpretativo, a “experiência social” (Dubet, 1994), pois, o sentido (re)construído tende a estar associado à dinâmica experiencial que cada um vai fazendo (perspectiva construtivista) nos vários contextos de vida. Em termos de resultados globais, sugerimos que a relação singular que cada Sujeito de investigação estabeleceu com a sua experiência concreta (adquirida e emergente) se constituiu na chave de leitura dos significados co-produzidos no quadro do seu processo de autoformação.

Uma outra leitura que tentamos fazer deste triângulo (autoformativo) está relacionada com a dinâmica compósita que aquele pretende traduzir. Partindo do significado (polissémico) do conceito de “autoformação” (Albero, 2000; Bézille e Courtois, 2006; Boutinet, 1999; Carré e Caspar, 1999; Galvani, 2002; Josso, 2002;

Pineau, 2000; Tremblay, 2003), propomos a seguinte perspectiva: o processo autoformativo desenrola-se no quadro de um movimento ternário, assumindo várias modelações conforme o sentido que cada um vai dando à sua experiência singular. Sendo que o papel, efectivamente, determinante (desta dinâmica compósita) parece estar associado ao papel decisivo das ressonâncias reflexivas que se jogam no seio desta causalidade circular: auto (hetero *versus* eco), hetero (auto *versus* eco) e eco (hetero *versus* auto). Em termos de interpretação global dos resultados salientamos, como elemento configurador da dinâmica compósita, a contradição que tende a emergir no quadro desta interpretação: por um lado, a existência de uma estrutura invariante (dinâmica compósita: ressonâncias, disposições e transacções) a partir da qual cada Sujeito de investigação tenta investir no seu processo autoformativo; por outro lado, a existência de uma configuração singular que tende a afirmar-se (de forma mais tácita ou mais reflexiva) no modo pessoal como cada Sujeito de investigação organiza, combina e (re)actualiza esta dinâmica compósita.

Uma outra leitura que depreendemos deste triângulo (autoformativo) tende a salientar o papel das tensões (contradições) que se verificam no acto de combinar esta dinâmica compósita. Reportando-nos aos “processos de profissionalização” (Dubar, 1991, 2000; Dubar e Tripier, 1998; Clénet, 1998; Molina, 2003; Molina e Sáez, 2006; Núñez, 2002; Pastré, 1999; Sáez, 2003; Tremblay, 1999), sugerimos a seguinte perspectiva: a aprendizagem do ofício (de ES) tende a privilegiar a socialização experiencial, no contexto laboral; enquanto que a aprendizagem da profissão (de ES) tende a privilegiar a articulação entre a qualificação *versus* competências. Neste sentido, o tipo de experiência de iniciação à prática

profissional tanto pode assumir uma vertente mais reprodutora da cultura profissional (socialização normativa), como pode assumir uma vertente mais crítica dessa cultura profissional (socialização reflexiva). Em termos de interpretação global dos resultados evidenciados, pensamos que esta tensão se verificou, com alguns Sujeitos de investigação. Se, por outro lado, aludirmos ao próprio processo de autoformação, deparamo-nos face a outro tipo de contradições que foram assinaladas na nossa análise. As relações estabelecidas entre a experiência e a competência e entre a técnica e a ética.

Em relação à primeira, ganha relevância a tensão que se evidencia entre o papel da experiência (socialização adquirida e emergente) e as competências (saberes compósitos mobilizáveis em situação) (Bellier, 1999; Jobert, 1999; Le Boterf, 1995, 1997, 1999; Molina e Sáez, 2006; Perrenoud, 2001). Assim, aprende-se a profissão de ES no quadro de Dispositivos de Autoformação, recorrendo a um conjunto de saberes compósitos: (a) saberes conceptuais e metodológicos (dimensão teórica), (b) saberes experienciais e biográficos (dimensão prática) e (c) saberes éticos e deontológicos (dimensão axiológica). Em termos de resultados, tentamos interpretá-los dentro desta dinâmica dialéctica, ainda que cada Sujeito de investigação lhe dê um sentido muito próprio.

Em relação à segunda (tensão), consideramo-la como o núcleo federador da identidade profissional dos ES (Autès, 1999; Bárcena e Mèlich, 2000; Karsz, 2004; Meirieu, 2001; Molina, 2003; Nègre, 1999; Paturet, 1995; Rouzel, 1997). Trata-se de articular uma relação difícil: a dimensão profissionalizante (técnica) e a dimensão pessoal (ética). Ou seja, por um lado, o(a) ES deve distanciar-se, o mais objectivamente possível, do seu quadro de valores (da sua dimensão ideológica ou

do seu inconsciente); por outro lado, o que constituiu o cerne da identidade destes profissionais (pelo menos em relação às suas origens) é, precisamente, o compromisso pessoal (existencial) que cada um mobiliza na sua postura profissional. Por isso, a identidade (do ES) joga-se nesta tensão permanente: entre a necessidade de se distanciar (técnica) e o imperativo de ter que se implicar (ética). Em relação a estas tensões ou dicotomias consideramos que quase todos os Sujeitos de investigação se depararam com esta ambivalência, ainda que nem todos a tenham gerido de forma ajustada, do ponto de vista profissional.

Concluimos, deste modo, que o perfil formativo-profissional dos ES se constrói a partir de uma dialéctica entre vários elementos configuradores que se retroalimentam permanentemente: (a) uma dinâmica autoformativa compósita (ressonâncias, disposições e transacções); e (b) processos de profissionalização “compósitos” (escuta clínica, tacto pedagógico e postura ética).

Concluindo, salientamos como principal asserção epistemológica, induzida da interpretação dos resultados evidenciados, a existência de uma homologia (correlação) entre a dinâmica autoformativa compósita e o investimento subjectivo em relação aos processos de profissionalização (compósitos). Sendo que o significado que esta homologia assume parece resultar do tipo de implicação pessoal e de investimento subjectivo (retroacção reflexiva sobre a sua experiência) mobilizados por cada Sujeito de investigação.

Este processo de subjectivação introduz-nos perante a ideia de um perfil formativo-profissional que se (re)configura numa dialéctica permanente entre uma pluralidade de tensões (teoria-prática, experiência-competência e técnica-ética), geridas por cada (futuro)profissional, e o sentido singular de que aquelas se

revestem quando este procura sincronizar, no seu tempo-espaço subjectivo, este “movimento ternário” (ou esta dinâmica compósita) (Pineau, 2000).

A análise e interpretação global destes resultados tendem a ir ao encontro, ainda que num âmbito profissional distinto, de alguns estudos realizados através da abordagem biográfico-narrativa (Bolívar e Domingo, 2006).

O primeiro estudo que destacamos foi realizado no âmbito da formação de professores (Bolívar et al., 1999). Utilizando uma metodologia tipo biográfico-narrativa, a investigação procurou compreender o ciclo de vida profissional dos professores (do Ensino Secundário). A principal conclusão a que chegaram os autores foi a de que a dimensão pessoal constitui-se num factor crucial no modo como os profissionais constroem a sua profissionalidade. Neste contexto os autores tendem a (re)valorizar o papel da afectividade e das emoções no processo de desenvolvimento profissional destes professores.

O segundo estudo que convocamos está relacionado com investigação realizada no âmbito do desenvolvimento organizacional de um Instituição Educativa (Bolívar e Domingo, 1998). Adoptando o mesmo tipo de metodologia (biográfico-narrativa), os autores concluíram que o ciclo organizacional das instituições (educativas) está em correlação directa com o tipo de implicação (colectiva) gerada no contexto organizacional. Entre outros factores, a cultura organizacional (escolar) tende a ser (re)configurada em torno da vontade subjectiva dos actores (afectos, sentimentos, interesses...). Este estudo mostra como as decisões numa organização, por vezes, dependem muito mais das “disposições subjectivas” (dos actores implicados) do que do “consenso objectivo”. Para os autores trata-se de

explicitar esse “transfundo tácito” que tende a impor-se na vida do quotidiano das organizações.

Finalmente, o terceiro estudo que destacamos foi realizado no âmbito da formação moral dos docentes (Bolívar, 1999). Adoptando o mesmo tipo de metodologia (biográfico-narrativa), o autor considera que o enfoque narrativo se constitui como um olhar privilegiado para captar o sentido ético da conduta humana. As decisões ético-morais tendem a ser configuradas a partir da experiência singular de cada um, sobretudo tendo em conta o grau de vinculação afectiva com as situações (ou pessoas). Por isso, mais do que “argumentar” a partir de verdades objectivas importa ter em linha de conta o “sentir implicado” dos vários actores em presença.

Todos estes estudos tendem a realçar o papel da “subjectividade” na actividade humana, sem nunca por em causa o papel das “estruturas objectivas” (as instituições, as culturas, as linguagens...). Trata-se de explicitar e reconhecer as estruturas de significado latentes associadas à actividade humana.

Partindo da interpretação destes principais resultados evidenciados, ao longo deste capítulo, na secção seguinte, procuramos sublinhar algumas das implicações teórico-práticas inscritas no quadro deste estudo.

CAP. 10 – IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

O presente estudo, devido à metodologia adoptada (biográfico-narrativa), não pretendeu verificar nenhuma teoria ou modelo conceptual. Procurámos, pelo contrário, mostrar alguns dos limites de uma possível “verificação experimental” (Dominicé, 2006), no que toca à explicação (compreensão) do que constitui (configura) a especificidade do perfil formativo-profissional do(a) ES.

O nosso propósito foi sobretudo convocar uma outra abordagem que caracterizámos globalmente por “hermenêutica”, recorrendo a uma metodologia tipo “biográfico-narrativa” (Bolívar *et al.*, 2001). Neste sentido, o nosso interesse focalizou-se, particularmente, nos significados co-produzidos por um grupo de Sujeitos de investigação. Deste modo, a incidência do nosso estudo centrou-se essencialmente na aproximação a um **tipo de compreensão** (dialógica) que se foi **construindo** a partir de algumas narrativas experienciais.

Os nossos resultados e a interpretação dos mesmos não visam comprovar nenhuma teoria, mas decifrar, explicitar e conceptualizar o sentido de que se revestem as estruturas de significado latentes, relacionadas com um grupo de Sujeitos de investigação.

Neste quadro interpretativo, o nosso propósito foi tentar realçar o papel significativo da **singularidade** (pessoalidade), a partir da qual cada Sujeito de investigação (re)configurou o seu processo de autoformação. Assim, ainda que tenhamos concluído que os processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional ocorrem no quadro de uma estrutura invariante (auto, hetero e eco), o **modo singular** (pessoal), como cada Sujeito de investigação organiza, combina e

(re)actualiza essa dinâmica compósita tende a assumir contornos específicos (e complexos).

A principal implicação teórico-prática que destacamos deste trabalho parece estar associada ao **tipo de implicação pessoal e de investimento subjectivo** que cada Sujeito de investigação procurou convocar, tendo como dinâmica autoformativa a sua **experiência singular**. Com efeito, a experiência (no sentido polissémico), quando sujeita a uma conceptualização (teorização), tende a constituir-se no lugar privilegiado da dinâmica autoformativa. A experiência institui-se como o espaço-tempo subjectivo a partir do qual cada um **vai dando sentido** à sua trajectória de vida. Retroagir reflexivamente sobre (e a partir de) a sua experiência (singular, concreta), tal parece ser o elemento federador dos processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional dos profissionais de ES.

Do ponto de vista da formação (inicial), a principal implicação teórica que tendemos a salientar parece estar relacionada com a necessidade de investir em dispositivos de formação, organizados e geridos em função da singularidade (experiência simbólica) de cada sujeito-aprendente. Por isso, importa superar uma certa visão hegemónica que continua a fazer sentir-se nalgumas Instituições Formadoras em relação ao papel atribuído à lógica disciplinar. A proposta que globalmente emerge deste estudo prende-se com a necessidade de convocar uma condição essencial: organizar e gerir dispositivos de formação a partir do perfil formativo-profissional de cada sujeito-aprendente. Esta necessidade coloca-nos perante a ideia de que a Formação Inicial deve **dar mais espaço e autonomia** à experiência singular (concreta) de cada sujeito-aprendente. Trata-se, deste modo,

de **individualizar** os dispositivos de formação, colocando no seu centro a **Pessoa** (singularidade *versus* globalidade) do sujeito-aprendente. Neste sentido, urge “revalorizar epistemologicamente a experiência” de cada sujeito-aprendente (Bézille e Courtois, 2006; Canário, 1999; Dominicé, 2006; Josso, 2002).

Quanto à experiência de (iniciação à) prática profissional (socialização pré-profissional), a principal implicação prática, que tende a evidenciar-se no quadro da nosso estudo, tende a estar associada ao papel da **reflexão-acção** (investigação-acção) produzido numa óptica de **alternância** entre mobilização de “saberes constituídos” e de “saberes de acção” (Carré e Caspar, 1999). É partindo desta **articulação** e com base numa **combinação** de vários saberes “compósitos” (saberes conceptuais, saberes experienciais e saberes axiológicos) que devem ser organizados e geridos os “dispositivos de acompanhamento” (das práticas profissionais) (Le Bouëdec *et al.*, 2001; Paul, 2006). Importa, por isso, referir que é a através da análise das práticas e mediante a investigação da acção e da *praxis* profissional que os **processos de profissionalização** se revestem de sentido próprio para cada sujeito-aprendente. Deste forma, a nossa proposta vai no sentido de se promoverem dispositivos de acompanhamento, organizados e geridos em torno da prática da investigação-acção (colaborativa), de modo a facilitar a emergência de experiências de socialização (pré-profissional) pautadas por uma **postura** crítica e reflexiva (Pérez Gómez, 1998; Sáez, 2003). Parece ser este processo de **formalização** (prática-teoria-prática) dos **saberes de acção e de experiência** que tende a dar sentido à profissionalidade do ES.

Estas duas implicações teórico-práticas, colocam-nos perante uma exigência epistemológica, no que diz respeito ao perfil formativo-profissional do ES: por um

lado, as disposições pessoais (biográficas) tendem a ser um dos **critérios determinantes** que estão na base do perfil autoformativo de cada sujeito-aprendente; por outro lado, as transacções simbólicas (interacções) e as ressonâncias reflexivas (reflexão-acção) parecem ser a **condição imprescindível** para que cada sujeito-aprendente se “converta” num profissional no campo da intervenção socioeducativa.

O principal desafio que tende a emergir desta investigação parece estar relacionado com a necessidade de os dispositivos de (auto)formação se organizarem e gerirem em torno da **Pessoa** do (futuro) profissional. Contudo, o entendimento que fazemos deste conceito remete-nos para uma concepção que se configura a partir de uma dinâmica dialógica ou de um “ser-em-relação” (Ortiz-Osés, 2000). A pessoa, neste sentido, não é uma entidade fixa ou um carácter inalterado; ela **(auto)transforma-se** ao longo da sua vida (temporalidades subjectivas) à medida que vai tomando consciência das tensões (dilemas ou contradições) que a habitam e a partir das quais **se institui** como sujeito relacional da sua vida (pessoal, social ou profissional) (Pineau, 2000; Puig Rovira, 2000).

Trata-se, deste modo, de reabilitar o cerne do acto educativo (formativo): a **relação** que se joga entre sujeitos; o **encontro** a partir do qual as pessoas interagem; a **experiência** (simbólica) através da qual cada sujeito-aprendente **se revê, se identifica e se reconhece** como “Sujeito ético” (Bárcena e Mèlich, 2000; Canastra, 2005; Charlier, 1998; Molina, 2003).

CONCLUSÕES

O nosso estudo foi-se desenhando a partir de uma pergunta de partida: *De que forma um grupo de (futuras) Educadoras sociais se (re)apropria do sentido que atribui ao seu perfil formativo-profissional, tendo como dinâmica autoformativa as suas narrativas experienciais?* Chegados a este momento, consideramos que a resposta que procurámos construir em torno deste questionamento, tende a realçar a **especificidade** (singularidade) como cada um dos Sujeitos de investigação se **implicou pessoalmente e investiu subjectivamente** no processo de construção do seu perfil formativo-profissional. Neste sentido, o conceito de autoformação (existencial, social ou experiencial) expressa de forma pertinente e significativa a tendência que se foi afirmando ao longo deste estudo. A dinâmica de retroacção reflexiva, mobilizada no contexto da **experiência singular** de cada Sujeito de investigação, constitui o principal contributo que destacamos deste estudo.

O principal resultado que evidenciamos, como significativo deste estudo, está relacionado com a existência de uma estrutura invariante, a partir da qual cada Sujeito de investigação organiza, combina e (re)actualiza uma dinâmica compósita : (a) o papel das disposições pessoais (autoformação social); (b) o papel das transacções simbólicas (autoformação experiencial); (c) o papel das ressonâncias reflexivas (autoformação existencial).

A principal asserção epistemológica que destacamos deste estudo parece estar associada à emergência de uma homologia (similaridade) entre o tipo de implicação pessoal e de investimento subjectivo (mobilizados por cada Sujeito de

investigação) e o sentido que cada (futuro) profissional tende a atribuir aos seus processos de profissionalização. Assim, concluímos que o perfil formativo-profissional do ES tende a (re)configurar-se a partir de uma tensão permanente entre várias dimensões: (a) a dimensão técnica, (b) a dimensão experiencial e (c) a dimensão ética. O modo singular como cada um dos Sujeitos de investigação tende a organizar, combinar e (re)actualizar estes elementos configurativos, no quadro das suas temporalidades subjectivas e das suas transacções simbólicas, transforma-se no eixo estruturador da (re)configuração do perfil formativo-profissional.

Do ponto de vista de uma leitura epistemológica, destacamos as seguintes implicações: (a) os dispositivos de formação (inicial) deverão ser organizados e geridos em função da **especificidade** de cada sujeito-aprendente (flexibilidade *versus* individualização); (b) os dispositivos de acompanhamento (estágios) deverão privilegiar a dinâmica de alternância entre **prática-teoria-prática**, convocando metodologias (tipo investigação-acção) que permitam, por um lado, investigar a *praxis* profissional e, por outro lado, criar condições favoráveis a uma socialização reflexiva face aos processos de profissionalização; (c) os saberes profissionais do(a) ES tendem a ser o resultado do modo como cada Sujeito de investigação organiza, mobiliza e (re)actualiza uma dinâmica compósita (hetero, eco e auto), no contexto da sua socialização (pré)profissional; (d) a teoria da actividade profissional (no campo da ES) tende a constituir-se a partir de uma concepção dialógica (relacional) do indivíduo, seja em relação ao sujeito-aprendente (actor profissional), seja em relação ao sujeito-usuário (actor social).

Neste caso, estamos perante a emergência de uma cultura de subjectivação que nós traduzimos como a emergência de uma cultura do Sujeito ético.

Quanto às implicações teórico-práticas que podemos evidenciar no âmbito dos processos de profissionalização, realçamos as seguintes: (a) a figura de acompanhamento (pedagógico) constitui a principal ferramenta do ES; (b) a competência profissional do ES assenta na mobilização de um conjunto de recursos **em situação** (uns incorporados de forma mais ou menos implícita ou tácita: as disposições pessoais; outros construídos de forma reflexiva: as ressonâncias reflexivas); (c) a intervenção profissional alicerça-se, sobretudo, no **modo próprio** como cada (futuro) profissional **se implica** ou **se compromete** (subjectiva e pessoalmente), enquanto **Pessoa**, convocando, para além de uma clínica transdisciplinar, um tacto pedagógico e uma postura ética.

A tese que procurámos aprofundar, no âmbito deste estudo, aponta para a necessidade de reabilitar o Sujeito ético que habita em cada sujeito-aprendente (actor profissional) e em cada sujeito-usuário (actor social). Assim, o que parece caracterizar a especificidade da actividade profissional de ES é o **modo singular** como cada (futuro) profissional se relaciona (conversa) com a sua Pessoa (disposições pessoais), isto é, a forma como ele investe subjectivamente nos seus processos de autoformação (retroacção reflexiva), sendo que estes tendem a determinar o tipo de implicação (compromisso) profissional que se joga em cada situação laboral (transacções simbólicas).

Por conseguinte, o modo particular como cada (futuro) profissional tentou sincronizar o seu espaço-tempo subjectivo, a partir do qual foi dando sentido ao seu itinerário autoformativo, veio a revelar-se como a chave de leitura dos seus

processos de profissionalização. O sentido que este grupo de Sujeitos de investigação tende a atribuir ao papel da Formação Inicial parece estar relacionado, para além da qualidade dos dispositivos de formação (heteroformação), com a forma como convocaram o seu olhar reflexivo (autoformação), tendo como interlocutor privilegiado o tipo de transacções simbólicas que estiveram na base das várias experiências de socialização (pré)profissional (ecoformação).

Para concluir, importa salientar algumas limitações com as quais nos fomos deparando, ao longo desta investigação.

Em primeiro lugar, salientamos a dificuldade sentida no campo da compreensão dos significados veiculados pelos discursos que tentámos captar, compreender e interpretar. Embora tenhamos partimos da ideia de que o sentido dos discursos depende do ponto de vista de quem os co-produz (hermenêutica). Todavia, até que ponto estes representam o sentido da realidade social que querem traduzir e expressar? Como aceder à intencionalidade dos discursos co-produzidos? Como verificar a adequação entre aquilo que é dito e aquilo que aconteceu? Estas e outras interrogações colocam-nos perante esta questão em aberto: *de que forma os discursos co-produzidos no quadro desta investigação traduzem o sentido que este grupo de Sujeitos de investigação foi construindo no contexto da sua actividade de (iniciação à) prática profissional?* Esta questão remete-nos para a necessidade de convocar a observação-participante, como uma das técnicas de recolha de dados, que não tivemos oportunidade de mobilizar no nosso desenho investigativo.

Em segundo lugar, realçamos algumas das limitações que atravessam os resultados obtidos no contexto deste estudo. Partimos da ideia de que o nosso *focus* de interesse se centrou nos significados que este grupo de Sujeitos de investigação foi construindo, ao longo deste percurso de autoformação. Neste caso, o nosso interesse não era procurar compreender a representatividade destas concepções que fomos captando, analisando e interpretando. No entanto, até que ponto estes resultados podem ser generalizados? Será que se a nossa amostra fosse muito mais alargada (contemplando os vários cursos de ES existentes em Portugal), o sentido dos resultados evidenciados seria o mesmo? Em que medida, uma abordagem, globalmente, qualitativa dá conta das diversas variáveis em jogo, neste tipo de investigação? Estas e outras interrogações colocam-nos perante mais uma questão em aberto: *até que ponto a utilização de uma metodologia predominantemente quantitativa não iria introduzir alterações significativas face aos resultados evidenciados na nossa investigação?* Esta questão em aberto ganha relevância no contexto do debate que se tem vindo a efectuar em torno da utilização dos métodos quantitativos *versus* métodos qualitativos. Sendo que a posição moderada consiste em reconhecer os méritos da lógica de complementaridade (compatibilidade) entre estes dois métodos.

Outra das limitações com que nos deparámos foi com a delimitação do próprio objecto de estudo. Procurámos acompanhar, compreender e interpretar os **significados** co-produzidos por um grupo de Sujeitos de investigação, no âmbito de um curso de ES. Todavia, como tivemos oportunidade de referir (ainda que de forma sucinta), há outros profissionais que, também, exercem uma actividade relacionada com o campo socioeducativo. Neste caso, referimo-nos,

concretamente, aos técnicos de Serviço Social e aos Animadores Socioculturais (domínio socioeducativo). Assim, até que ponto estes profissionais se distinguem dos ES? Que tipo de especificidade os ES revelam em relação às práticas profissionais daqueles? Estas e outras interrogações colocam-nos perante uma outra questão em aberto: *se todos (estes profissionais) parecem pautar-se por uma filosofia de polivalência ou de intervenção transversal, não seria pertinente criar uma figura profissional polivalente, evitando, deste modo, os riscos de desprofissionalização que estão inerentes a esta segmentação da intervenção social?* Esta questão em aberto situa-nos perante a complexidade que podem revestir os processos de profissionalização, no quadro da intervenção social. As várias questões de investigação que acabámos de referir podem constituir-se em pistas para novas investigações.

As questões em aberto colocam-nos perante o cerne da nossa investigação: os resultados evidenciados, analisados e interpretados tendem a tornar-se significativos (pertinentes e relevantes), não pela pretensão de exaustividade ou pelo sentido acabado dos mesmos, mas pela tentativa de realizar uma aproximação conceptual ao mundo experiencial de um grupo de Sujeitos de investigação. O nosso propósito não foi explicar o sentido de que se revestem os processos de construção do perfil formativo-profissional dos ES, mas compreender, a partir de um grupo de Sujeitos de investigação, o modo como cada um, em particular, se foi apropriando do sentido que foi dando ao seu perfil formativo-profissional, tendo como suporte reflexivo as suas narrativas experienciais.

A finalidade da nossa investigação não teve como pretensão gerar uma teoria para ser transferida ou aplicada noutros contextos, mas procurou decifrar,

explicitar e interpretar as estruturas de significado latentes associadas ao modo singular com que cada (futuro) profissional tentou implicar-se pessoalmente e investir subjectivamente na sua trajectória autoformativa, no quadro da sua Formação Inicial e, nalguns casos, na sua posterior Inserção Profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- ALTEREJOS, F. *et al.*, (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel Educación.
- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social* [Vols. 1-2]. Consultado a 23 de Abril de 2006: [http://www.aneca.es/activin/activin conver LLBB.asp](http://www.aneca.es/activin/activin%20conver%20LLBB.asp).
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARIÑO, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel Sociología.
- AUBERT, N. [dir] (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris: Editions Erès.
- AUGUSTIN, J.-P. e GILLET, J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- AUTÈS, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod.
- BAIETTO, M.-C., BARTHELEMY, A. e GADEAU, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- BAPTISTA, I. e CARVALHO, A. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, J.-M., *et al.*, [eds.] (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.

- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos
- BÁRCENA, F. e MÈLICH, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- BECK, U. (2000). *Modernidade reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.
- BELLIER, S. (1999). La compétence. Ph. Carré e P. Caspar [dir.], *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 222-244.
- BERGER, P. e LUCHMANN (1987). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, R., SCHLERET, Y. e BERNARDI, S. (2000). Logiques professionnelles, logiques institutionnelles, logiques de mission. J.-N. Chopart [dir.], *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod, 215-247.
- BESNARD, P. (1986). *Animateur socio-culturel: fonction, formation, profession*. Paris: ESF
- BÉZILLE, H. e COURTOIS, B. [dir.] (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale.
- BOGDAN, N. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOLÍVAR, A. (2002). *De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado a 26 de Janeiro de 2007: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- BOLÍVAR, A. (1999). Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. E. Pérez-Delgado e M. Mestre Escrivá [coord.], *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel Educación, 85-105.
- BOLÍVAR, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. et al., (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOLÍVAR, A. e DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research [On-Line Journal]*, 7 (4). Consultado a 4 de Abril de 2007: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- BOLÍVAR, A. e DOMINGO, J. (1998). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Ed. Praxis.
- BOURDIEU, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Éd. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- BOUTINET, J.-P. (1999). L'émergence de préoccupations autour de vie adulte. Ph. Carré e P. Caspar [dir.], *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 169-188.

- BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Ed. 70.
- BURRAGE, M e TORSTENDAHL, R. (1990). *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. London: Sage Publications.
- CALVO, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia para la participación*. Madrid: Alianza editorial.
- CANARIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. [org.] (2003). *Formação e situações de trabalho* [2ª ed.]. Porto: Porto Editora.
- CANASTRA, F. (2005). Educação em valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral. *Educação & Comunicação*, 8, 41- 59.
- CARBALLEDA, A.J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- CARIDE, J. (2002). La pedagogía social en España. V. Núñez [coord.], *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, 81-112.
- CARIDE, J. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51
- CARIDE, J. (2005a). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CARIDE, J. (2005b). La animación sociocultural y desarrollo comunitario como educación social. *Revista Educación*, 336, 73-88.

- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. (1999). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa : Universidade Aberta.
- CARRÉ, Ph. e CASPAR, P. [dir.] (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CARRÉ, Ph. et al. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question social. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- CASTEL, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*. Paris: Le Seuil.
- CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. S. Karsz [coord.], *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, 55-86.
- CASTEL, R. (2005). Devenir de l'État providence et travail social. J. Ion [dir.], *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 27-49.
- CHARLIER, C. (1998). *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas*. Paris: Albin Michel.
- CHAUVIÈRE, M. (1980). *L'enfance inadaptée et l'héritage de Vichy*. Paris: Éditions Ouvrières.
- CHAUVIÈRE, M. (2005). Les professions du social : compétences ou qualifications?. J. Ion [dir.], *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 119-134.
- CHOPART, J.-N. (2003). Retour réflexif sur un programme de recherche : que fait la sociologie des professions face à la marchandisation du champ social? P. Herbrard [coord.], *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan, 47-74.

- CHOPART, J.-N. [dir.] (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris Dunod.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CLENET, C. (2006). L'accompagnement de l'autoformation expérientielle. H. Bézille e B. Courtois [dir.], *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 113-127.
- CONNELLY, M & CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Lartes, 11-59.
- COOK, T. & REICHARDT, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ed. Morata.
- CORREIA, J. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. R. Canário [org.] (2003). *Formação e situações de trabalho* [2ª ed.]. Porto: Porto Editora, 13-41.
- COURTOIS, B. e PRÉVOST, H. (1998). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon: Chronique Sociale.
- CRESWELL, J.W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris : Ed. Seuil.
- DE GAULEJAC, V. (1993) La sociologie et le vécu. V. De Gaulejac e S. Roy [orgs.], *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer.

- DEBON, C. (2006). Parcours de la reconnaissance: le processus de la validation des acquis de l'expérience (VAE). H. Bézille e B. Courtois [dir.], *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 188-205.
- DELORS, J. [org.] (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Neubury Park, CA: Sage.
- DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DINGWALL, R. e LEWIS, P. (1983). *The sociology of the professions*. London: The McMillan Press.
- DOMINICE, P. (1994). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning for our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DOMINICÉ, P. (2006). Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. H. Bézille e B. Courtois [dir.], *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 9-12.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- DUBAR, C. (2003). Les travailleurs sociaux, un groupe professionnel?. A. Vilbrod [coord.], *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan, 13-25.
- DUBAR, C. e TRIPIER, B. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Le Seuil.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- DUBET, F. (2005). Pour une conception dialogique de l'individu. *Espaces Temps.net, Textuel*. Consultado a 26 de Fevereiro de 2007: <http://espacestemps.net/document1438.html>.
- DUMAZEDIER, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris: Hachette.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FEDMAN, J. (2006). Propos sur l'expérience à travers la vie, la connaissance, la science. H. Bézille e B. Courtois [dir.], *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 31-48.
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERNANDEZ, A.M. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Nau Llibres.
- FERREIRA-ALVES, J. & GONÇALVES, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.
- FERREIRA-ALVES, J. e GONÇALVES, O. (2000). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto.

- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- FRAISSE, J. (2004). Espace de formation et processus de professionnalisation. P. Herbrard [coord.], *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan, 47-74.
- FREIDSON, E. (1986). *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- FUSTIER, P. (1972). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Delarge.
- GALVANI, P. (1997). *Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- GALVANI, P. (2002). Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation. A. Moisan & Ph. Carré [dir.]. *L'autoformation, fait social?*. Paris: L'Harmattan, 319-342.
- GAUCHET, M. (1985). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard.
- GAUCHET, M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Paris: Gallimard.
- GAUCHET, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- GEERTZ C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. (1992). *The saturated self*. N.Y.: Basic Books.
- GIDDENS, A. (1990). *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Presença.
- GIDDENS, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GILLET, J.-C. (2006). *L'animation dans ses états (presque)*. Paris: L'Harmattan.

- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles, études sur la condition sociale des maladies mentales*. Paris : Minuit.
- GUBA, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán e A. Pérez Gómez (Eds.). *La Enseñanza, sua Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*. Neubury Park, CA: Sage.
- GUERRA, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia.
- GUTNIK, F. (2006). Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique du discours: entre conceptions linguistiques du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociales. J.-M. Barbier *et al.*, [eds.] (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- HÉBRARD, P. (2004). Les modèles de professionnalisation. P. Herbrard [coord.], *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan, 15-32.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.
- HOUSSAYE, J. *et al.* (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. São Paulo: Artmed.
- HUBERMAN, M. *et al.* (1998). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- ION, J. [dir.] (2005). *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte.
- ION, J. e RAVON, B. (2005). *Les travailleurs sociaux* [7^a Ed.]. Paris: La Découverte.
- ION, J. *et al.* (2005). *Travail social et souffrance psychique*. Paris: Dunod.

- JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. Ph. Carré e P. Caspar [dir.], *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 205-244.
- JOSSO, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOUBERT, M. e LOUZON, C. [dir.] (2005). *Répondre à la souffrance sociale*. Paris: Éditions Érès.
- KARSZ, S. (2004). *Pourquoi le travail social? Définition, figures, clinique*. Paris: Dunod.
- KAUFMAN, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- KAUFMAN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- KNOWLES, M. (1990). *L'apprennent adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- KOLB, D.-A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.-J.: Prentice-Hall.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Découverte.
- LAINÉ, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Bouver.
- LAVAL, Ch. e RAVON, B. (2005). Relation d'aide ou aide à la relation?. J. Ion [dir.], *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 235-250.

- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ?*. Paris: Dunod.
- LE BOUËDEC, G. (2001). Pour une éthique de l'accompagnement en éducation et formation. G. Le Bouëdec *et al.* (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*. Paris: L'Harmattan, 165-181.
- LE BOUËDEC, G. *et al.* (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*. Paris: L'Harmattan.
- LECLERQ, G. (1999). La communication et la relation pédagogiques. Ph. Carré e P. Caspar [dir], *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 419-451.
- LEJEUNE, P. (1980). «Je» est un autre. *L'autobiographique, de la littérature aux médias*. Paris : Seuil.
- LESSART-HÉBERT, M. *et al.* (1994). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LHOTELLIER, A. (2001). Postface. Note conjointe sur l'accompagnement. G. Le Bouëdec *et al.*, *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*. Paris: L'Harmattan, 182-200.
- LÓPEZ HIDALGO, J. (1996). *El educador social: líneas de formación y actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki, Editor.

- LORENZ, W. (2002). The social professions in Europe. *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARTÍNEZ, M., SÁEZ, J. e SVENSSON, L. [coord.] (2003). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: Diego Marín.
- MARTUCCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: 2002.
- MARTUCCELLI, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *Espaces Temps.net, Textuel*. Consultado a 26 de Fevereiro de 2007: <http://espacestemp.net/document1438.html>.
- MEIRIEU, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MERRIAM, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEZIRROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Beverly Hills, California: Sage.
- MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. [coord.] (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- MOISAN, A. & CARRÉ, P. [dir.] (2002). *L'autoformation, fait social?*. Paris: L'Harmattan.
- MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

- MONROSE, M (2000). Une lecture statistique de l'histoire des travailleurs sociaux. J.-N. Chopart [dir.], *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris Dunod, 13-24.
- NÈGRE, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée, de l'observation à l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan.
- NÓVOA, A. & FINGER, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, A. [ORG.] (1992). *Vidas de professoras*. Porto : Porto Editora.
- NÚÑEZ VIOLETA, P. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- ORTE, C. e MARCH, M. (2005). Es conveniente la convergência o la disgregación profesional para el adecuado desarrollo de la pedagogía social?. C. Mínguez Álvarez [coord.], *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson, 77-95.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. J. Ortega Esteban [coord.], *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel Educación, 13-41.
- ORTEGA ESTEBAN, J. [coord.] (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- ORTIZ-OSES, A. (2000). *La razón afectiva. Arte, religión y cultura*. Salamanca: Ed. San Esteban.
- PAUL, M. (2006). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- PAURET, J.-B (1995). *De la responsabilité en éducation*. Paris: Erès.

- PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique: de l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social – Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- PETRUS, A. [coord.] (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- PINEAU, G. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : Albert St-Martin.
- PINEAU, G. & LE GRAND, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- PINEAU, G. (1998). L'accompagnement comme art des mouvements solidaires. G. Pineau [ed.], *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, 7-20.
- PINEAU, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. Ph. Carré e P. Caspar [dir.], *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 307-327.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.
- PINEAU, G. (2002). Autoformation existentielle et brève histoire de l'auto du soi. A. Moisan & Ph. Carré [dir.]. *L'autoformation, fait social?*. Paris: L'Harmattan, 343-358.
- PINEAU, G. (2006). Autoformation, expérience et spiritualité. H. Bézille e B. Courtois [dir.], *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale, 209-225.

- POURTOIS, J.-P & DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pieree Mardaga, Editeur.
- PUIG ROVIRA, J.M. (2000). *La construcción de personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- QUINTANA CABANAS, J. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA CABANAS, J. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA CABANAS, J. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. A. Petrus [coord.], *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 67-91.
- RAVON, B. (2005). Vers un clinique du lien défait?. J. Ion *et al.*, *Travail social et souffrance psychique*. Paris: Dunod, 25-58.
- REQUEJO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Le Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil.
- RICOEUR, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. (1978). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROMANS, M., PETRUS, A. e TRILLA, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- ROUZEL, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris : Dunod.
- RUIZ RODRIGO, C. [coord.] (2003). *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València.

- SÁEZ, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. A. Petrus [coord.], *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 40-67.
- SÁEZ, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- SÁEZ, J. (2005). La socialización de los profesionales. La construcción de la identidad profesional del educador social. C. Mínguez Álvarez [coord.], *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson, 99-143.
- SÁEZ, J. e MOLINA, G. (2006). *Pedagogía social. La educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁEZ, J. ESCARBAJAL, A. & GARCÍA, A. (2001). *Pedagogía Social*. Murcia: Diego Marín.
- SEMENT SÁNCHEZ, J.M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. València: Universitat de València.
- SEMENT SÁNCHEZ, J.M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la educación social en Europa: perspectiva comparada. C. Ruiz Rodrigo [coord.] (2003), *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. València: Universitat de València, 59-90.
- SILVA, P. (2003). *Etnografia e educação*. Porto: Profedições.
- SIMON, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- SINGLY, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris: Edition de l'Aube.
- SOULET, M.-H. (2005). Une solidarité de responsabilisation?. J. Ion [dir.], *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 86-103.
- SUCHODOLSKI, B. (2000). *A pedagogia e as correntes filosóficas. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência* [5ª Ed.]. Lisboa: Livros Horizonte.

- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.
- TISSOT, S. (2005). Le développement social urbain: un travail social pacifié ? J. Ion [dir.], *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, 104-115.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- TRILLA, J. et al., (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- VENTOSA, V. (2002). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: CCS.
- VICHÉ, M. (1999). *Una pedagogía de la cultura. La animación sociocultural*. Zaragoza: 1999.
- VILBROD, A. (1995). *Devenir éducateur: une affaire de famille*. Paris: L'Harmattan.
- VILBROD, A. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. A. Vilbrod [coord.], *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan, 5-13.

ANEXOS

Anexo 1 – Contrato de investigação

O propósito desta investigação é procurar acompanhar a *(re)construção* dos significados dos processos de profissionalização, no contexto da intervenção social, tendo por base as Narrativas Experienciais de um grupo de estudantes do ensino superior, que se encontram a frequentar o Curso de Educação Social.

O presente contrato visa estabelecer as condições efectivas do modo como a investigação se irá desenrolar, ao longo dos anos lectivos de 2004/2005; 2005/2006 e 2006/2007.

O Sujeito da investigação compromete-se a:

1. Disponibilizar-se, em regime de voluntariado, para participar na investigação empírica, nos termos do acordo que for estabelecido entre Investigador e Sujeito de investigação;
2. Responder, de acordo com a sua disponibilidade e tanto quanto possível, às exigências inerentes a este tipo de investigação: uma aproximação biográfico-narrativa (partilhando com veracidade as suas experiências, as suas expectativas, as suas concepções, etc.);
3. Autorizar a publicitação da informação (recolhida, analisada e interpretada), para efeitos de Dissertação no âmbito da investigação (a confidencialidade e o anonimato serão mantidos em todo o processo de investigação);
4. Participar na validação intersubjectiva do Relatório Final de investigação que será entregue para defesa da Dissertação (esta validação consiste em discutir os resultados a partir de um processo de intersubjectividade entre Investigador e Sujeito de investigação).

O Investigador compromete-se a:

1. Respeitar, na íntegra, os processos de confidencialidade e de anonimato, em todo o processo investigativo;
2. Aceitar a desistência (a qualquer momento) por parte do Sujeito de investigação, enquanto colaborador nesta investigação empírica;
3. Colaborar com o Sujeito de investigação nos seus processos autoformativos (nomeadamente, prestando apoio no contexto da sua transição para o mercado de trabalho);
4. Promover uma rede de apoio que possa servir como plataforma de acompanhamento, em contexto de inserção profissional no mercado de trabalho (a partir da troca de informações ou experiências profissionais).

_____, ____ de Novembro de 2004

Nome completo:

Morada fixa (para enviar correspondência):

Contacto telefónico:

Anexo 2 – Guião da Entrevista Biográfico-Narrativa

Guião da Entrevista (1ª Fase)

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES-CHAVE
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salvar os princípios éticos, a partir de uma negociação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios éticos a ter em conta na aplicação da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> - Proteger e preservar a privacidade, direitos e interesses do narrador; - Proteger o anonimato (ou não) de acordo com a posição manifestada pelo narrador; - Comprometer-se, com os narradores, a respeitar os dados colhidos na entrevista, não os utilizando para outros fins que não seja a investigação; - Clarificar a função do entrevistador: que é recolher as experiências dos narradores, mas em nenhum caso avaliá-la ou emitir juízos de valor
Experiências familiares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolher dados biográficos gerais ➤ Revisitar algumas recordações de infância 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Idade, número de irmãos, profissão dos pais, naturalidade: <ul style="list-style-type: none"> - Que idade é que tem? - Quantos irmãos tem? - Onde nasceu? - Como é o lugar, onde nasceu? - Quanto tempo viveu nesse lugar? - Tem alguma lembrança desse lugar? - De um modo geral, descreva o seu núcleo familiar. - Em que medida, a sua família teve um papel relevante nas suas escolhas e nas suas opções de vida? ➤ Sonhos que alimentavam a infância, expectativas relativamente ao futuro:

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rememorar algumas figuras significativas que deixaram impressões duradouras 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisitando o seu mundo de infância, o que gostava de ser, quando fosse grande? - Havia algum «sonho» (reportando-se à sua infância) que gostava de vir a concretizar? - Lembra-se de «algo» em particular, que queira destacar, quanto a recordações de infância? ➤ Pessoas significativas, amigas de infância que «marcaram», relações interpessoais que ainda hoje são recordadas com saudade (vínculos, «pertencas», «grupos») - Quem era o seu melhor amigo/a de infância? - Que brincadeiras é que gostavam de fazer? - Houve alguém que a «marcou» positiva ou negativamente? - Recorda alguém que tenha sido mais próximo de si? Se sim, como era essa pessoa?
História e vivências escolares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registrar alguns dos momentos mais significativos que dão conta do percurso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recordações positivas/negativas associadas às vivências escolares (ao longo do percurso escolar): - Houve algum(a) professor(a) que a marcou (positiva e/ou negativamente)? - Quais foram as disciplinas que mais gostou? - Fazia parte de algum grupo de amigos? - Ainda mantém contactos com amigos que tinha nessa altura? - Qual foi a sua opção vocacional? - Alguém teve influência na mesma? - Que balanço, global, faz do seu percurso escolar?

Experiências sociais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender algumas das experiências sociais que tenham contribuído para a escolha da profissão de ES 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiências sociais «marcantes»: <ul style="list-style-type: none"> - Quando era adolescente/jovem participou nalgum grupo «recreativo» (na paróquia, nos escuteiros, etc.)? - Participou nalguma associação (de cariz laico ou confessional)? - Praticou voluntariado? Em que área do social (cultural)?
Opção vocacional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender as genealogias contextuais da «génese vocacional» (em termos de escolha profissional) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivação vocacional: <ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu a vontade de ser ES (lembra-se quando é que foi)? - Na sua opinião, quem é que exerceu mais influência nesta sua tomada de decisão? - Em que medida a sua família, também, contribuiu para fortalecer esta iniciativa? - De que forma é que os valores morais e cívicos, «incorporados» na sua comunidade local (através das influências exercidas, por exemplo, por associações, igrejas...), foram decisivos na sua escolha? - Do ponto de vista da sua «trajectória de vida» (escolar e social), de que modo esta contribuiu para a clarificação ou consolidação desta escolha?
«Entrada» no curso de ES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender as expectativas acerca do curso de ES 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expectativas relativas ao curso de ES: <ul style="list-style-type: none"> - Quando decidiu frequentar o curso de ES, tinha alguma ideia do que se tratava? Ou seja, qual era a ideia que fazia deste curso, no que diz respeito à sua utilidade social? - Depois de ter entrado no curso

		<p>de ES, passou a ter uma ideia diferente da que tinha antes de conhecer o curso?</p> <p>- À medida que foi frequentado o curso, de que forma é que se foi clarificando a ideia que trazia inicialmente?</p> <p>- Actualmente, considera que o curso de ES corresponde às suas expectativas? Em que medida estas se tornaram realidade?</p>
Necessidades formativas	<p>➤ Compreender as necessidades formativas exigidas para o exercício da profissão de ES</p>	<p>➤ Necessidades de formação sentidas:</p> <p>- De que forma é que o conteúdo do curso de ES (planos de estudo), na sua opinião, respondeu às suas necessidades sentidas em termos de formação científica, técnica e pedagógica?</p> <p>- Para além da qualificação (certificação profissional obtida mediante um «título académico») adquirida, acha que o curso de ES cria condições favoráveis à emergência de competências técnicas (saber-fazer) e relacionais (saber-ser e saber-viver)?</p> <p>- Acha que os planos de estudo estão organizados de modo a facilitarem uma adequada integração da teoria-prática?</p> <p>- De que modo a organização e gestão pedagógica dos «saberes disciplinares» (das várias áreas científicas), facilitou a «apropriação» de competências conceptuais e metodológicas?</p> <p>- De um modo geral, considera que os planos de estudo estão estruturados em função de um perfil formativo-profissional («saídas profissionais»)?</p> <p>- Terminado o curso de ES, considera que o mesmo responde,</p>

<p>Balanço global do curso de ES</p>	<p>➤ Identificação dos pontos fortes e pontos fracos do curso de ES</p>	<p>de forma satisfatória, às suas necessidades formativas?</p> <p>➤ Apreciação global do curso de ES:</p> <p>- Tendo presente a sua «experiência formativa» (ao longo do curso), quais considera serem os «pontos fortes» do curso de ES?</p> <p>- Fazendo o balanço global do curso de ES, quais considera serem os «pontos fracos» do curso de ES?</p> <p>Olhando para trás, há alguma experiência (incidente crítico) que a tenha «marcado» positiva ou negativamente?</p>
--------------------------------------	---	---

Guião da Entrevista (2ª Fase)

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES-CHAVE
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salvarguardar os princípios éticos, a partir de uma negociação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios éticos a ter em conta na aplicação da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> - Proteger e preservar a privacidade, direitos e interesses do narrador; - Proteger o anonimato (ou não) de acordo com a posição manifestada pelo narrador; - Comprometer-se, com os narradores, a respeitar os dados colhidos na entrevista, não os utilizando para outros fins que não seja a investigação; - Clarificar a função do entrevistador: que é recolher as experiências dos narradores, mas em nenhum caso avaliá-la ou emitir juízos de valor
Alternância entre «teoria» e «prática»	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender as implicações formativas das práticas de iniciação à prática profissional («estágio») 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiências de formação no contexto dos «estágio»: <ul style="list-style-type: none"> - Tendo presente a sua experiência directa nas instituições onde realizou a sua iniciação à prática profissional (estágios), quais foram as principais dificuldades sentidas? - À luz da sua experiência prática (nos estágios), de que modo é que os saberes disciplinares mobilizados, ao longo do curso, constituíram uma ferramenta necessária e ajustada aos desafios que se colocam ao exercício da profissão de ES? - Até que ponto o contacto e a

	<p>➤ Compreender o tipo de intervenção realizada no âmbito da iniciação à prática profissional</p>	<p>intervenção realizados nos contextos profissionais foram um momento privilegiado para «re-construir» algumas concepções que foi incorporando ao longo da sua trajectória de vida (isto é, as concepções que tinha inicialmente acerca do que pensava ser a ES, modificaram-se face à experiência vivida?)?</p> <p>- Depois de ter «estagiado» de que forma é que as experiências vividas contribuíram para «se sentir mais competente», no exercício da sua profissão?</p> <p>➤ Expectativas acerca da actividade onde se desenrolou o estágio:</p> <p>- Até que ponto o tipo de intervenção realizada no âmbito da iniciação à prática profissional correspondeu às suas expectativas iniciais?</p> <p>- Considera que o tipo de intervenção feita se enquadra nos perfis formativos e competenciais desejados para o exercício da profissão de ES? De que modo?</p> <p>- Quais foram os âmbitos profissionais, considerados necessários para o exercício da profissão, que ficaram «de fora» (que não foram objecto de experiência) da sua iniciação à prática profissional?</p> <p>- Tendo em conta a experiência feitas nas instituições, quais são os âmbitos profissionais que considera essenciais para o exercício da profissão de ES?</p> <p>➤ Significados atribuídos à experiência vivida no estágio:</p>
--	--	---

	<p>➤ Compreender o sentido da «experiência directa» realizada no contexto da iniciação á prática profissional</p> <p>➤ Compreender o sentido singular dos processos de autoformação em contexto laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida é que as interacções sociais geradas nos contextos profissionais, em que teve contacto directo, contribuíram para perceber a «especificidade» da profissão de ES? - Quais foram os momentos mais positivos dessa «experiência directa»? - Quais foram os momentos menos positivos dessa experiência? - Feito o balanço geral dessa experiência, considera que esse «tipo de estágio» responde às exigências encontradas no «terreno»? - Fazendo uma retrospectiva, considera que globalmente contribuiu para clarificar a complexidade inerente aos desafios de uma profissão emergente (isto é, ficou com uma ideia mais «definida» do sentido atribuído à profissão de ES)? Que desafios é que destaca, na perspectiva do séc. XXI? <p>➤ Implicações (auto)formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tendo presente o seu percurso experiencial e singular, como se revê e se reconhece na profissão de ES? - Depois do que viveu e experienciou, ao longo do seu percurso formativo, de que modo é que «se sente» na pele de um(a) ES? - Reportando-se aos seus processos de profissionalização, em que medida é que estes procuram, para além da sua «função qualificadora», contribuir para o reforço da competência
--	---	---

		<p>profissionalizadora?</p> <p>- Terminada esta primeira etapa de socialização pré-profissional, continua a sentir-se motivada para exercer, tanto quanto possível, a profissão de ES?</p>
Dispositivos de acompanhamento	<p>➤ Compreender o papel do dispositivo de acompanhamento</p>	<p>➤ O «papel» dos formadores / supervisores:</p> <p>- Que tipo de papel é que exerceram os formadores / supervisores no acompanhamento que fizeram ao longo do estágio?</p> <p>- Há alguns autores que consideram que uma das dimensões mais importantes no acompanhamento sócio-pedagógico é a «relação educativa». Tendo presente a sua experiência singular, de que forma é que esta afirmação ganha sentido para si?</p> <p>- Formar é, acima de tudo, «formar-se» (autoformar-se). Partindo da sua experiência concreta, de que forma é que os formadores / supervisores promoveram condições favoráveis à emergência de uma maior «autonomização»?</p>

Guião da Entrevista (3ª Fase)

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES-CHAVE
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salvarguardar os princípios éticos, a partir de uma negociação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípios éticos a ter em conta na aplicação da entrevista: <ul style="list-style-type: none"> - Proteger e preservar a privacidade, direitos e interesses do narrador; - Proteger o anonimato (ou não) de acordo com a posição manifestada pelo narrador; - Comprometer-se, com os narradores, a respeitar os dados colhidos na entrevista, não os utilizando para outros fins que não seja a investigação; - Clarificar a função do entrevistador: que é recolher as experiências dos narradores, mas em nenhum caso avaliá-la ou emitir juízos de valor
Inserção profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender o sentido que revestiu a «entrada», propriamente dita, no mercado do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obstáculos / dificuldades na inserção profissional: <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram os principais obstáculos na procura do «primeiro emprego»? - Quais foram as condições vantajosas? - Que tipo de dificuldades sentiu neste processo de «transição» para o mercado de trabalho?
Perfil de Competências profissionais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar o tipo de competências «específicas» requeridas para o exercício profissional 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilização de competências profissionais: <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de competências considera imprescindíveis para exercer a profissão de ES? - O tipo de actividades profissionais que está a exercer

		<p>favorece a construção de um «saber profissional» específico, no campo da ES?</p> <p>- Que tipo de perfil profissional é exigido, no contexto da sua actividade profissional («especializado» e/ou «polivalente»)?</p> <p>- Dentro da actividade profissional que tem exercido, o que é que mais tem contribuído para sua satisfação pessoal e profissional?</p>
<p>Elementos configuradores do perfil formativo-profissional do(a) ES</p>	<p>➤ Compreender os principais «traços específicos» do perfil formativo-profissional do(a) ES</p>	<p>➤ Principais traços específicos do perfil formativo-profissional do(a) ES:</p> <p>- Em que medida os dispositivos de formação (Formação Inicial) se encontram ajustados, flexíveis e individualizados face à especificidade (singularidade) de cada sujeito-aprendente (lógica de autoformação)?</p> <p>- De que modo é que os Dispositivos de Formação promovem condições favoráveis a uma postura de <i>retroacção reflexiva</i> («postura de distanciação»: afectiva, ideológica e axiológica)?</p> <p>- De que forma é que as «disposições pessoais» (socialização familiar, biografia educativa, experiência social e projecto de vida) constituem um suporte pedagógico para «trabalhar» os processos de construção da identidade profissional, em contexto de Formação Inicial (ou seja, como são tidas em linha de conta na formação formal)?</p> <p>- Os processos de</p>

		<p>profissionalização (na educação social) dependem, sobretudo, do papel da formação inicial (saberes científicos e técnicos), do «trabalho sobre si próprio» (investimento subjectivo) ou de uma «experiência situacional» (autoformação em contexto laboral)?</p> <ul style="list-style-type: none">- Até que ponto o perfil profissional (do educador social) não será o resultado de uma combinação («mestiça») de recursos mobilizáveis <i>em situação</i> («disposições pessoais», «saberes conceptuais» e «saberes de acção»)?- Como aprender a ser profissional num tipo de actividade (educação social) atravessado por valores, representações, crenças, afectos ou ideologias (a «educação» é uma <i>actividade normativa</i>)?- Que tipo de <i>especificidade</i> constitui a actividade profissional do(a) educador(a) social, para além das competências «transversais» que partilha com outros profissionais («assistentes sociais», «animadores socioculturais» ou outros profissionais do social)?
--	--	---

Anexo 3 – Caracterização geral dos sujeitos de investigação

SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO	CARACTERÍSTICAS							CALENDARIZAÇÃO
	Idade	Aplicação de instrumentos de recolha de «dados»						
	INTERVALOS	ENTREVISTAS			CONVERSAS INFORMAIS	RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS (DIÁRIO)	PROJECTO E RELATÓRIO	PERÍODO DE INVESTIGAÇÃO
	E1*	E2*	E3*					
S.1	20-29	X	X		X	X	X	De Novembro de 2004 até Novembro de 2006
S.2	40-49	X	X		X	X		De Novembro de 2004 até Novembro de 2005
S.3	20-29	X	X	X	X	X	X	De Novembro de 2004 até Fevereiro de 2007
S.4	30-39				X	X		De Novembro de 2004 até Maio de 2005
S.5	20-29	X	X		X	X	X	De Novembro de 2004 Até Outubro de 2005
S.6	20-29	X	X	X	X	X	X	De Novembro de 2004 até Fevereiro de 2007
S.7	20-29	X	X	X	X	X	X	De Novembro de 2004 até Fevereiro de 2007
S.8	20-29				X	X	X	De Novembro de 2004 até Julho de 2005

LEGENDA: E1 (Entrevista – 1ª Fase); E2 (Entrevista – 2ª Fase); E3 (Entrevista – 3ª Fase)

Anexo 4 – Um exemplo da aplicação do Modelo Dialógico

CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS

A entrevista que eu pretendo realizar, no quadro desta investigação, assume alguns contornos específicos que importa realçar.

Começo por afirmar que este tipo de entrevista, denominada por “biográfico-narrativa” (Bolívar *et al.*, 2001), tem como propósito, não captar opiniões do meu interlocutor, mas gerar um diálogo capaz de nos colocar (entrevistador / entrevistado) numa atitude de confronto, de partilha e de intercâmbio de pontos de vista potenciadores de um processo de co-construção do sentido produzido nessa dinâmica dialógica.

Assim, para que se estabeleça um diálogo, o mais transparente possível, interessa clarificar o contexto, a partir do qual foram produzidas as questões formuladas no guião. É neste sentido que passo a apresentar algumas aproximações conceptuais que procuram traduzir a significação que atribuo aos principais conceitos convocados no âmbito deste guião.

A dinâmica epistemológica, que está na base da formulação das questões que orientam (de uma forma flexível e individualizadora) esta entrevista, enquadra-se numa **postura dialógica**. Esta assume, neste contexto, o seguinte significado: uma articulação / combinação entre o sentido da experiência vivida e a significação da mesma, traduzida, expressa e interpretada à luz dos modelos conceptuais que lhe podem dar inteligibilidade. Esta relação estabelecida entre estes dois registos (o

experiencial e o conceptual) ganha contornos mais definidos quando inscrita numa relação interpessoal entre os interlocutores em presença (neste caso o entrevistador e o entrevistado). Concretizando, para que se possa estabelecer uma plataforma de compreensão entre estes dois interlocutores exige-se que partilhem o mesmo “con-texto” ou, por outras palavras, que estejam inscritos na génese das mesmas genealogias (não interessa tanto a verdade das coisas, mas as circunstâncias e as condições que estiveram na origem de uma determinada experiência, fenómeno ou acontecimento).

É neste quadro compreensivo ou hermenêutico que se inscreve a minha aproximação ao “mundo experiencial” (Josso, 2002) de um grupo de Sujeitos de investigação.

A - Primeira asserção: alguns elementos de compreensão do contexto cultural, social e económico, onde ocorre a intervenção social

A “intervenção social”, na actualidade, tende a ser percebida numa óptica eminentemente paradoxal. Por um lado, a ascensão da hegemonia da economia de mercado (na versão neo-liberal) que invade todos os sectores da vida das pessoas e das comunidades, impondo uma lógica individualizadora nos processos de produção, cada vez mais, associados à qualidade do investimento subjectivo do trabalho. Por outro lado, o declínio do Estado Social (na sua versão republicana), que assentava numa política de integração social e era sustentada pelo sistema de protecção social, tem vindo a reforçar o debilitamento dos laços sociais dos indivíduos, cada vez mais, expostos a fenómenos de vulnerabilidade ou exclusão

sociais. Além disso, esta “ideologia republicana”, ao preconizar uma emancipação dos indivíduos em relação às suas pertenças originárias (um social interiorizado a partir das comunidades culturais), para se apropriarem de uma cidadania liberta de qualquer forma de comunitarismo (um social contratualizado a partir de uma base de livre associação), tem contribuído para a de-socialização, des-fragmentação ou des-vinculação institucional, votando os indivíduos ou grupos à sua sorte e levando-os a assumir a responsabilidade do seu fracasso ou do seu “sofrimento social” (Touraine, 2005; Autès, 2004; Karzs *et al.*, 2004; Castel, 2003).

Face a este contexto sócio-económico e cultural, os dispositivos de “intervenção social” tendem a deslocar-se da sua vertente psicopedagógica (intervenção sobre o outro: de cima para baixo) para uma nova vertente, designada por muitos, de “sócio-clínica” (intervenção inscrita numa relação com o outro: de baixo para cima). A intervenção deixa de ser considerada uma acção de transformação mobilizada por um técnico ou um educador, para passar a ser uma forma de acompanhamento individualizado susceptível de, a partir de uma aproximação relacional, promover um espaço intersubjectivo de reconhecimento da capacidade de agir dos indivíduos (grupos ou comunidade) sobre a sua vida pessoal, social e profissional. É neste sentido que a relação (assente no reconhecimento e na capacidade de agir) constitui o **lugar** de intervenção e não o indivíduo percebido enquanto uma categorização de um social problematizado. Estamos perante um trabalho que em vez de incidir num dispositivo de intervenção baseado nos “problemas sociais” dos indivíduos ou dos “grupos de risco” ou “excluídos” (categorizações), procura reabilitar a capacidade de acção dos mesmos,

num contexto de “sofrimento social” (laços de sociabilidade desfeitos...) (Autès, 2004; Karsz *et al.*, 2004).

B – Segunda asserção: alguns elementos de compreensão dos processos de formação dos profissionais de intervenção social, à luz do processo de Bolonha

O quadro social, económico e cultural acima esboçado, coloca-nos perante alguns desafios no campo dos processos de formação (em contexto de ensino superior) dos profissionais que intervêm no social.

A formação, assente numa lógica predominantemente disciplinar e certificativa (atribuir qualificação: Certificados, Diplomas), tende a desvalorizar-se em prol de uma concepção mais centrada na alternância entre situações de autoformação acompanhada (contexto institucional) e situações de trabalho (contexto laboral).

O conceito de “autoformação” e de “aprendizagem ao longo da vida” introduzem-nos numa nova dinâmica formativa, que se reflecte pela proliferação de formas pronominais: *se* formar, *se* transformar, *se* adaptar... Esta tendência é descrita, por alguns autores (Carré, *et al.*, 2002; Carré e Gaspar, 1999), como uma fase em que os saberes de referência ou constituídos (saberes disciplinares), rapidamente, se tornam obsoletos, exigindo-se, cada vez mais, uma atitude de abertura, flexibilidade e adaptabilidade. Seja como for, estes saberes teóricos deixam de ter utilidade social quando não articulados (e re-significados) com os contextos de acção profissional (contexto laboral). Por sua vez, a experiência, em si, se não for submetida a um processo de análise crítica e de formalização

conceptual, deixa de exercer a sua função auto-transformativa. A emergência desta individualização no quadro dos processos de formação constitui, na actualidade, um fenómeno incontornável que, entre outros aspectos, exige uma re-organização e gestão desses dispositivos de modo a torná-los ajustados à medida da cada futuro profissional, tendo como referência a experiência profissional. Deste modo, uma profissão aprende-se numa dinâmica de autoformação a partir de uma modalidade de formação-acção e/ou investigação-acção. Neste contexto, o papel dos professores, formadores ou orientadores tendem, também, a assumir uma reconceptualização, recentrando-se em funções de elucidação, de mediação ou de acompanhamento. Os dispositivos de autoformação acompanhada em alternância com os contextos de trabalho constituem, hoje, o principal desafio que se coloca às Instituições do Ensino Superior (Carré e Gaspar, 1999).

C - Terceira asserção: alguns elementos de compreensão dos processos de profissionalização, no campo do Trabalho Social

O “Trabalho Social” (dependendo de cada país, assume um significado distinto) tende a ser considerado como um campo de intervenção social que aglutina uma multiplicidade de figuras e âmbitos profissionais. Na sua acepção mais clássica, o Trabalho Social (na tradição anglo-saxónica) era entendido como um “trabalho técnico-administrativo” visando a salvaguarda entre os direitos das pessoas ou dos trabalhadores [protecção social e direito ao trabalho] e a sua aplicação concreta. No entanto, na tradição germânica e noutros países europeus, o Trabalho Social,

para além desta componente sócio-administrativa, integra uma outra, a dimensão sócio-educativa ou pedagógica.

O trabalho social desempenhava essencialmente uma função de “ajuda” a indivíduos ou grupos que se encontravam em situação de inadaptação social ou laboral. A sua actividade centrava-se quase exclusivamente numa óptica de “reparação”, “restauração”, “reeducação” ou “ressocialização” (Ravon, 2005). Partia-se do pressuposto que a inadaptação se devia a problemas de exclusão social ou dificuldades associadas às incapacidades dos indivíduos (de ordem física, mental ou sociocultural). Os indivíduos ou grupos eram identificados (leia-se categorizados) como problemas sociais ou como inadaptados, consistindo o “trabalho social” numa re-educação ou integração na sociedade, entendida como uma unidade homogénea (dotada de um princípio integrador). Estar excluído era sinónimo de estar fora da norma, o mesmo é dizer, “ser anormal” ou “ser diferente” em relação ao padrão dominante (Autès, 2004; Molina, 2003).

Ultrapassada esta visão estreita do sentido que assumira, durante várias décadas, o “trabalho social”, hoje, assiste-se a uma recomposição do mesmo. O Trabalho Social (TS) (como um campo multidisciplinar) tende a ser percebido como uma “actividade simbólica” (Autès, 2004). Se no passado, seja numa lógica mais de carácter militante ou de carácter técnico, a actividade exercida pelos educadores ou profissionais tinha como suporte um conjunto de técnicas e instrumentos oriundos da psicopedagogia (uma acção predominantemente instrumental), que tinham como finalidade mudar os comportamentos dos indivíduos ou grupos, por forma a se integrarem na sociedade; hoje, esta função primordial de socialização é posta em causa devido, entre outros factores, aos

fenómenos de des-institucionalização das principais agências educativas (família, escola, igrejas...) e ao enfraquecimento do papel do Estado (social) como agente regulador da Economia de Mercado que, numa vertente ideológica associada ao neo-liberalismo, contribui para o aparecimento de fenómenos de exclusão social, associados, sobretudo, pelos às perdas identitárias, aos laços desfeitos, a insegurança social, a crise da protecção social...

É neste contexto que se afirma que a actividade dos profissionais (Trabalho Social) é, fundamentalmente, uma “actividade simbólica” (Autès, 2004). Mais do que indivíduos inadaptados ou excluídos, estamos perante um Sujeito pessoal que reclama reconhecimento e estima sociais, que reivindica o direito a participar activamente na gestão da vida pública. O “sofrimento social” destes indivíduos está, cada vez mais, associado à falta de suportes de sociabilidade e de condições para exercer a sua capacidade de acção. Trata-se de indivíduos ou grupos que não são RECONHECIDOS na **sua** singularidade, nos **seus** problemas, nas **suas** necessidades, nas **suas** potencialidades ou possibilidades... Urge responder a esta SINGULARIDADE a partir de “dispositivos clínicos” (Ravon, 2005) que se construam em acção e a partir da particularidade das situações singulares dos indivíduos ou grupos... Mas, mais do que mobilizar técnicas e instrumentos psicopedagógicos, trata-se de, a partir de uma RELAÇÃO de acompanhamento, de modo a gerar condições favoráveis à emergência de um espaço intersubjectivo que reconheça a capacidade de agir dos indivíduos ou grupos enquanto Sujeitos...

Este tipo de trabalho social (e/ou educativo), centrado na produção subjectiva das identidades (construídas) dos indivíduos/grupos, para além das pertenças (herdadas) ou referenciais (transmitidos), coloca-nos perante novos desafios em

relação aos próprios processos de profissionalização neste sector de intervenção social. Assim, a ênfase deixa de ser dada ao papel da Qualificação (associada a uma multiplicidade de figuras profissionais), para se valorizar o papel das Competências (investimento subjectivo dos profissionais).

Neste quadro de recomposição do perfil competencial dos profissionais de “intervenção social” (Trabalho Social), importa questionar o papel que assumem os Educadores Sociais.

D - Terceira asserção: alguns elementos de compreensão dos processos de profissionalização, no contexto da Educação social

A Educação Social (ES) constitui, hoje, um campo emergente no quadro do Trabalho Social. É certo que esta nova figura profissional se inscreve numa longa tradição, sendo muitas vezes identificada, quase exclusivamente, à chamada Educação Especializada (influências francófonas). Contudo, se nos reportarmos ao contexto do país vizinho (Espanha), a ES é percebida como um campo polivalente, articulando três âmbitos: (a) educação especializada, (b) animação sociocultural e (c) educação de adultos (Petrus, 1997). Também, no contexto alemão, a ES é percebida numa dupla vertente: uma mais associada à “pedagogia comunitária” outra mais perspectivada na “pedagogia especializada” (Ortega, 1999). Neste sentido, estamos perante a reivindicação de um perfil profissional que tende a tornar-se autónomo em relação à matriz do Trabalho Social (clássico).

Contudo, por outro lado, recentemente, na Suíça, está a surgir uma nova perspectiva que tende a unificar num perfil único as várias figuras associadas ao Trabalho Social (clássico), assumindo como tronco comum (1º ciclo, constituído por 3 anos): a educação social, a animação sociocultural e o serviço social, podendo, posteriormente, seguir para a especialização de um dos três campos de acordo com as necessidades autoformativas ou actividades profissionais (2º Ciclo, equivalente ao *Master*).

Se partirmos das implicações do processo de Bolonha, todo este debate, em torno do perfil dos futuros ES, ganha uma relevância muito significativa. Em boa verdade, a harmonização (e não uniformização) parece estar associada à construção de um perfil competencial tendente para a polivalência, sobretudo, no contexto dos estudos no âmbito do 1º Ciclo (3 anos).

Neste contexto surgem algumas questões pertinentes. Como incorporar a tradição do Trabalho Social (sobretudo na sua vertente educativa) na actual figura de ES? Até que ponto a ES se deve autonomizar em relação ao Trabalho Social? Ou, pelo contrário, deve articular tanto a tradição do Trabalho Social como a tradição da Pedagogia Social?

Alguns autores (Sáez, 1997, 2003; Molina, 2003) consideram que a ES só terá espaço (no marco desta polivalência que constitui a actual Intervenção Social), para construir a sua especificidade, se conseguir combinar as três vias de acesso à profissionalização: (a) a via histórica, (b) a via analítica e (c) a via prática.

Quanto à **via histórica**, a ES inscreve-se numa tradição constituída por algumas décadas de experiência, quer no sector da inadaptação e reparação (educação

especializada), quer no sector da promoção e emancipação (animação sociocultural).

No que diz respeito à **via analítica**, há que considerar todo um conjunto de contributos teóricos no quadro da Pedagogia Social. Esta área disciplinar e científica procura construir uma base epistemológica que sustente a acção educativa. Inscrevendo-se numa tradição disciplinar tendente à autonomização em relação às Ciências da Educação, a via analítica realça a necessidade de construir uma teoria específica da actividade educativa. Quais são os rasgos desta teoria? Que elementos configurativos constituem a identidade da acção sociopedagógica?

Quanto à **via prática**, importa ter em linha de conta a (re)configuração da acção educativa que vai emergindo nos contextos onde laboram os profissionais. Será que os novos âmbitos profissionais constituem uma verdadeira novidade do ponto de vista das competências, ou, pelo contrário, o que está a acontecer é mais um fenómeno de proliferação de postos de trabalho e de qualificações académicas, recentrando-se, cada vez mais, a actividade dos profissionais do Trabalho Social na promoção de uma vida de qualidade e de bem-estar social? Neste quadro, as competências exigidas não serão comuns aos vários profissionais no âmbito do “trabalho social”, para além das actividades exercidas ou qualificações académicas (Autès, 2004)? Para Petrus (1997), numa lógica de convergência entre “pedagogia social” e “trabalho social” considera que o ES realiza um trabalho social com carácter pedagógico.

Neste contexto, qual será o futuro da Educação social? Reduzir-se-á ao Trabalho Social (entendido como um âmbito interdisciplinar) ou, pelo contrário,

assumirá uma especificidade no quadro da Intervenção Social (Baptista e carvalho, 2004)?

[Extracto de um dos textos enviados para o grupo de Sujeitos de investigação, antes de realizar as Entrevistas: pp. 1-10, num total de 23]

Anexo 5 – Um exemplo de uma entrevista «biográfico-narrativa»

Extracto de uma Entrevista (tipo biográfico-narrativa) – S.3

Investigador (I) – Diga-me, antes de mais a sua idade? Onde nasceu?

Entrevistada (E) –Eu tenho (...). Nasci numa quadra fria e festiva: no Natal.

I – Quantos irmãos tem?

E – Acho engraçado fazer-me perguntas sobre os meus irmãos... Apesar de me dizer que íamos falar da minha trajectória pessoal/profissional...Sempre pensei que ia fazer perguntas do tipo: que a levou a tirar o Curso de Educação Social, etc..

I – É isso que se pretende, mas antes gostava de a conhecer um pouco melhor, pode ser?

E – Claro que pode! Os meus irmãos, de facto, fazem parte integral do meu percurso existencial... Um deles tem trinta e dois anos e o outro tem trinta e seis. Para que fique registado, nesta interessante conversa, que concerteza iremos ter, quero que saiba então, que tenho dois irmãos mais velhos. Os dois seguiram o curso de Gestão de Empresas e estão a gerir as suas próprias Empresas. Um deles está a desenvolver a sua profissão na gestão de uma empresa têxtil e o outro possui uma empresa ligada ao ramo da Informática.

I –Onde nasceu?

E – Nasci no meio rural. Numa aldeia (...) situada no (...). E apesar de ser a terceira filha, soube que os meus pais quiseram muito tentar uma terceira vez o nascimento de outra criança, porque queriam muito ter uma menina. Todos nascemos em casa mas com a ajuda preciosa de da parteira da aldeia. Tudo no

meio rural foi sempre tão natural, que a minha mãe costuma dizer em tom jocoso, que o facto de sermos considerados «naturais» e «espontâneos» se deve ao facto de na aldeia até a natividade ser um processo natural. Só cá para nós... Consegue imaginar o que a minha mãe deve ter sofrido, ao ter três filhos, com mais de 3,5 Kg, cada um e sem assistência médica...

I – Faço uma pequena ideia... Falando ainda da sua infância, como descreve o lugar, onde nasceu?

E- Um lugar único... Onde todos se conheciam. Os meus pais ficaram por lá, porque tinham alguns familiares (dois tios da parte da minha mãe) que pelas profissões que exerciam em parceria com comércio do meus avós maternos.... Estavam todos conectados ao lugar. Sei que a nossa família era muito respeitada e considerada pelos restantes aldeãos. Claro que num meio pequeno, com casinhas e muitas bouças [terras] toda a gente se conhecia e vivia relações de vizinhança muito estreitas e afectuosas... Eu costumava ir para a escola a pé... Sei que andava cerca de 2,5 km de casa. Mas o percurso a pé até lá era feito com alegria e brincadeiras à mistura com os vizinhos e irmãos... Tudo girava à volta dos laços familiares alargados e de vizinhança.

I – Quanto tempo viveu nesse lugar?

E – Vivi até ir para o 2º ciclo. Altura em que mudamos para a cidade, pois o meu pai ficou colocado na secretaria de uma das «Escolas Preparatórias» da cidade de (...). E já não fazia sentido ficar na aldeia. A fixação na cidade da nossa família implicava um boa «auto-regulação» de recursos financeiros, já que a minha mãe era doméstica e éramos três filhos que queriam prosseguir estudos. E os encargos económicos seriam minimizados se ficássemos perto da escola e emprego do meu

pai. A perspectiva de vivermos na cidade significava estar perto de tudo... O futuro avizinhava-se mais promissor e facilitado para todos. Pelo menos era o que o meu pai dizia para nos consolar e persuadir a querer deixar a aldeia. A minha avó nunca deixaria a aldeia (o meu avó falecera entretanto) e os tios varões acabaram por assegurar a continuidade do negócio.

I – Ainda tem alguma lembrança do lugar e das pessoas da época da sua infância?

E – Recordo-me com muita saudade das brincadeiras com os meninos da minha rua (eu era uma verdadeira «maria-rapaz»): jogar à bola e subir às árvores eram a minha especialidade. As meninas eram um bocado aborrecidas, porque só gostavam de brincar com bonecas... De falar dos rapazinhos. Eu gostava era de cuidar dos sete gatos que tínhamos (alguns abandonados pelos vizinhos) e dos dois cães rafeiros que por lá foram parar: a Branca e o Tarzan. Ver as estrelas deitada no alpendre da casa da aldeia e “sonhar” acordada era a minha especialidade predilecta. Os meus irmãos gostavam de caçar pássaros e de fazer ratoeiras para caçar ratazanas. E eu aprendi a técnica com eles. Era uma autêntica «caçadora», não de vampiros ou bruxas-de-vassoura, mas das tais ratazanas que abundavam naquele lugar. Com eles passava parte do tempo a ler banda-desenhada e a jogar à bola. Às vezes andava à «bulha» por eles. Sobretudo quando se metiam em encrencas com os rapazolas da Miquinhas Caneco. Olhar para o passado é algo que já não fazia à muito tempo... Agora que estou embrenhada a falar-lhe dele... É lembrar-me, muito especialmente, dos cheiros que povoaram a minha infância (antes de chegar à cidade e de me impregnar de alcatrão). Recordo com saudade que gostava particularmente do cheiro, do pão com chouriço, que

vinha da padaria do meu avó... Deixando os cheiros de lado... De que recorde eu, relacionado com a minha infância?... Do que é que me lembro? Ah, já sei! O facto de gostar muito de apanhar grilos e gafanhotos. E de os colocar em gaiolas compradas na feira pelos meus pais... Acreditando que tais bicharocos sobreviveriam às minhas investidas de «caçadora», algo inexperiente e demasiado obstinada, pois queria à viva e à força, converte-los em criaturas caseiras e domesticá-los. Nem que isso implicasse a morte sacrificada de tais animais. De jogar à macaca... Sei lá!... Agora de repente vem-me à memória... Já sei! De ir a pé para a escola com alguns dos vizinhos... De apanhar amoras pelo caminho. De jogar às escondidas, à apanhada... De andar de calções e descalça no Verão. De subir aos muros e de jogar à corda... De comer pão com marmelada... Ou broa com cebola... Às vezes gostava de «assaltar» algumas das guloseimas do meu avó, sobretudo, aquelas que ele guardava num armário, da loja, que estava longe da vista de gulosos como eu!!!... Adorava «devorar» os bolos deliciosos que a minha mãe fazia, porque a irritava solenemente... Era super-divertido vê-la correr atrás de mim com a vassoura. Mas, ao mesmo tempo, perceber que nesse «jogo de irritação» e de afectos ela nunca seria capaz de me bater. Pois a minha mãe era “boazinha” demais para o fazer... percebe?

I – Imagino... Concretamente, e de um modo geral, como descreve o seu núcleo familiar?

E – Falar da família... Falar da família... Não é fácil... Creio que é das perguntas mais complexas de responder. A minha família é uma espécie de clã... Uma mistura de duas famílias tão diferentes: a parte do meu pai e os familiares do lado da minha mãe. Creio que tenho que falar da minha família tenho que falar é em dois «clãs»

que constituíam esta família... E ainda por cima eram de duas aldeias próximas. Eles eram muito diferentes entre si. Mas foi o lado da minha mãe, que venceu o lado do meu pai, (sim porque as relações familiares revestem-se também de pequenas e ou grandes rivalidades entre si). Já que as mulheres conseguem dar a volta aos maridos com grande pinta, percebe? Não sei, muito bem porquê é que as mulheres conseguem quase sempre levar a «água ao seu moinho»... Isso foi o que aconteceu por causa da a mestria dos afectos da minha mãe e o seu charme encantador sobre o meu pai... Ela, acabou por conduzir com determinação o meu pai até o seu lado familiar. A minha mãe dava uma ajuda no mini-mercado e padaria do meu avó. E o meu pai enquanto funcionário público cumpria o seu horário e funções com grande afinco... Deixando a nossa educação a cargo de uma empregada dos meus avós... Uma educação muito «livre» e sem quaisquer restrições... Cheia de regalias e mimos. Os meus pais eram o meu mundo... Os meus avós o «porto de abrigo»... E embora os irmãos da minha mãe não apreciassem estas «mordomias» ou «relação privilegiada» que os meus avós mantinham connosco: tudo corria sobre rodas. Foi nessa altura que o meu pai comprou o seu carro preferido: um Ford–Escort vermelho. Era a alegria de todos. Na aldeia, para espanto e admiração de todos, passeávamos alegremente num dos poucos automóveis do lugar, que todos consideravam ser um bonito e extravagante. Mas não há «bem que sempre dure nem há mal que nunca acabe», não é? Soube depois mais tarde que foi o que aconteceu com a família da minha mãe... O meu avó faleceu... Depois seguiram-se as intermináveis discussões sobre «partilhas»... Houve grandes e sérias discussões. E nós partimos rumo à cidade. Sei que a nossa vida a partir daí nunca mais foi a mesma. Houve algo que se quebrou entre irmãos.

Os irmãos da minha mãe zangaram-se à séria com ela. E...Foi horrível... Nem quero recordar esses tempos...Ainda hoje me sinto mal só de pensar nisso... E de repente a nossa vida passou a ser como um «vaso partido»... ficou tudo reduzido a um montão de «cacos» velhos. A minha avó tomou o partido dos outros dois filhos...E nós decidimos recomeçar a nossa vida familiar noutra lugar (a cidade). Longe dos rostos familiares. Num prédio enorme. Sem jardim ou bouças para pular e saltar. Na cidade tínhamos que resolver todos os assuntos sozinhos. E apenas com o salário do meu pai. A minha mãe passou a tomar conta, a tempo inteiro, da lida doméstica e ficou isolada do contacto familiar e humano da vizinhança da nossa aldeia. O meu pai continuou a ser o chefe da família. Aquele que assegurava o sustento da mesma. Mas agora tinha que fazer muitas contas à vida e tinha dificuldades reais em manter alguma qualidade de vida para todos nós. Considero que esta mudança abrupta se constituiu, de certa forma, numa s tragédia familiar e que se abateu sobre as nossas vidas. Esta ruptura e vinda para a cidade, foram dois acontecimentos, que efectivamente provocaram uma mudança profunda em cada um de nós: tornou-nos inseparáveis (éramos agora uma família nuclear). Só podíamos contar connosco. Ninguém queria saber de nós. Éramos para as pessoas da cidade mais alguns indivíduos... Apenas isso!... E para a família, os tais concorrentes ou adversários a quem era vedada qualquer tipo de investida ou aproximação. Tínhamos o rótulo de «perigosos» para a família e de «estranhos» para as gentes da cidade.

I – Em que medida a sua família teve um papel relevante nas suas escolhas vocacionais e nas suas opções de vida?

E – A minha família... durante este período de transição da aldeia para a cidade. Andou perdida de si própria. Faço-me entender? Creio que pela sua cara... Não compreendeu... Bem. O meu pai andava mais apreensivo e preocupado com a economia familiar. A minha mãe andava deprimida e teve que ter acompanhamento psicológico durante algum tempo. Durante alguns anos, a minha avó esteve ausente e não procurou a minha mãe. Isso foi um golpe muito duro para todos... Os meus irmãos andaram a estudar sem estímulo e a nossa integração na escola não foi fácil. Todos sabiam ocupar bem o seu lugar, menos nós, que vínhamos da província. O meu pai deixou de acompanhar os nossos trabalhos de casa. Eu senti-me perdida na cidade e na nova escola (apesar de o meu pai trabalhar na secretaria). Sentia-me diferente dos meninos da cidade. Não tinha as suas roupas, nem o seu estilo citadino. Era um caso à parte... E os meus interesses não eram os mesmos deles. A vida de café não tinha qualquer interesse para mim. E não tinha amigos. Os que ficaram na aldeia estavam demasiado longe... E já não podia voltar atrás... Agora era a grande cidade que tinha que fazer parte da nossa vida. O que me valeu foi o facto de os meus pais serem umas pessoas religiosas (católicos praticantes) e desde sempre assumirem uma vida activa na paróquia da cidade. Desde pequena, que os meus pais me inculcaram a ideia de que devemos, a todo o custo sair do egoísmo, a qual, do meu ponto de vista é certamente uma ideia, muito sã psicologicamente, já que permite a criação da capacidade de «dar» aos outros (amor, ajuda, etc.). Este foi sem dúvida, para mim um dos maiores e melhores indicadores para o meu equilíbrio pessoal e proporcionou a descoberta da minha verdadeira vocação evangélica: «amar o próximo». Através do seu exemplo pude decidir e eleger, ao longo destes anos, os meus próprios valores e

estilo de vida. Os meus pais fizeram-me aceitar naturalmente este modo de ser e a sentir-me bem com o meu estilo de vida, sobretudo porque não prejudica os outros, pelo contrário, com o exemplo de vida deles, compreendi que é fundamental tratar todas as pessoas com dignidade e respeito... Mas começando por respeitarmo-nos a nós próprios. Desde cedo compreendi que as relações humanas, sobretudo com os mais frágeis, são prejudicadas se tentamos controlá-los através do medo e da hostilidade ou a culpa.... Então qual era o estilo de vida dos meus pais? Era assim... Na terra dos meus avós eram leitores e pertenciam às Conferências Vicentinas [uma instituição de Solidariedade Social] que acompanhava as famílias pobres. Faziam Campanhas de recolha de alimentos e roupas... Visitas a idosos – ao domicílio (estilo de vida que mantiveram na cidade). E eu gostava de ir com a minha mãe. Sentia enorme compaixão pelo sofrimento destas pessoas e sempre que possível tentava transmitir-lhes a «convicção» que há sempre uma oportunidade de mudarmos de vida... Sem interpretações pessoais... Procurava ouvi-los tentando «colocar-me no seu lugar», valorizando os acontecimentos vitais que os afectavam... Mas numa perspectiva de que é sempre possível mudar... Velhos hábitos. Proporcionando-lhes, dentro dos possíveis, outras experiências reveladoras de bem-estar pessoal e social.

I – Mas, concretamente, o que fazia nessas visitas?

E – Ajudava a dar-lhes banho, cortar as unhas e dar de comer a alguns velhinhos, nessas incursões com os meus pais... Mas não pense que não me questionava perante tal sofrimento humano. Dei muitas vezes comigo a questionar Deus... Por exemplo: o sofrimento de muitos em relação à abundância de poucos. Não sou contra a riqueza ou contra os ricos. Apenas acho, que os bens materiais

estão mal distribuídos. Sou é contra qualquer tipo de exploração... Gratuita e desumana. Sempre me fez impressão, ver que algumas pessoas têm tudo e outras nada... Apesar de eu ter tido alguns problemas familiares... O que era isso, comparado com o que fui vendo na cidade e que passei a conhecer como as «palmas da minha mão». Afinal a vida é isso mesmo... Quem é que não tem problemas... não acha? Nos tais «Sonhos», acordada no alpendre da casa dos meus avós, nunca me tinha apercebido que havia tanta miséria humana, tanta coisa a precisar de concerto e de consolo. Tantas crianças carenciadas e abandonadas. Agora que me encontrava noutra fase da minha vida, senti que era tempo de agir. Dar um verdadeiro sentido à minha vida... Ver que podia fazer algo para minimizar o sofrimento dos outros, de certa forma, aliviava o meu e fazia-me descobrir a minha verdadeira vocação... Eu percebia estas pessoas, porque de certa forma, também eu, senti o que é viver como «ser estranho» e «ser posta de lado»... Nos primeiros anos, na cidade, fui excluída da turma dos «meninos da cidade»... Isso permitiu-me adquirir uma consciência e uma sensibilidade, muito próprias, que por sua vez, me proporcionou desde cedo, o desenvolvimento de um sentimento social-religioso que passava pela na compreensão e auxílio dos excluídos socialmente. E ao dizer-lhe isto, faço-o de coração aberto: acredite! É algo da minha vida que poucas pessoas sabem, porque não costumo falar assim de mim... Traduzir em palavras algo tão íntimo, não é fácil... Percebe? De certa forma, embora de forma tão ténue, a minha vida entrelaçava-se com a das pessoas excluídas. E foi a cidade que de facto me abriu novos horizontes que se tivesse ficado naquela aldeia, nunca sonhara poder experimentar: nunca! Na cidade acabei por integrar vários

grupos na paróquia, pois este lado religioso é de facto a fonte da minha vida, a raiz da minha existência...

I- Vejo que foi uma pessoa activa na sua paróquia... Fez parte de algum grupo, em particular?

E – Vamos lá ver se me lembro dos vários grupos a que pertenci até ir para o Ensino Superior... Então... Já sei!... Integrei um grupo do primeiro ano, na catequese (porque adoro crianças); pertenci ao grupo coral (gosto de cantar); animei o grupo de jovens durante vários anos (era a mais nova do grupo mas o pároco assim o determinou... E eu aceitei o desafio). Continuei a pertencer à «Conferência S. Vicente de Paulo» com a minha mãe: claro!... O meu pai também era leitor. Enquanto os meus irmãos cantavam no coro da Igreja. E eu neste meio envolvente, acabei por dar comigo, a querer «mudar, mudar, mudar o Mundo»... O pequeno mundo que constituía a franja social desfavorecida da minha cidade. Fazia voluntariado no hospital e no lar de Idosos. Não tinha tempo a perder. Tornei-me numa activista convicta. Mas ainda tinha tempo para ser uma razoável aluna. Desta forma acabei por encher os meus pais de orgulho, porque cedo tornei-me bastante responsável, determinada, trabalhadora e fiável!... A paróquia era à vezes... Só às vezes a minha 1^a casa (Ahahahah)... A sério!... Era tão bom ser útil, fazer algo pelos outros... Dar-me aos outros... Sem ter que adquirir hábitos de «menina da cidade, só para pertencer a um grupo e ser reconhecida socialmente. Era reconhecida por estas pessoas, que aceitavam sem reservas, a minha ajuda e que me respeitavam sem querer saber se eu era «isto ou aquilo». Qual era o bairro onde vivia e qual era a marca da roupa que usava. Encontrei a minha «turma» percebe...Uma turma que

me permitiu querer ver reconhecidos os direitos pessoais básicos de todos. Entende?

I – Sim sim...!

E – Mas este «código cultural» que me foi transmitido pelos meus e pela paróquia (pelos membros desta instituição), fora dos portões da escola, foi a minha verdadeira socialização...Acabei por incorporar de forma natural estas normas de comportamento, aceites e validadas pelas grandes figuras de referência para mim: pais, educadores, pároco, etc. E isso ajudou-me a criar o meu quadro de valores e o meu Projecto de Vida. Pela primeira vez percebi que o Mundo era mais «complexo» e «desafiador» que aquele em que havia estado: a minha aldeia. Encontrei de forma adequada um ideal de vida e outras razões para viver!... E pude continuar a ser diferente!... Agora interessava-me por tentar ser feliz e fazer felizes aquelas pessoas com quem contactava, no meu dia-a-dia... Agora as relações humanas eram mais satisfatórias, porque partilhava com os excluídos socialmente a minha forma de estar, cuidando deles gratuitamente e permitindo-lhes que partilhassem comigo os seus sentimentos, vivências... Mas sem anulação de ambas as partes... Faço-me entender? Procurava razões para viver e ser feliz...E percebi que isso não passava necessariamente pelo mesmo percurso dos meus colegas, que estavam mais preocupados com os amigos, com as modas e as férias... Pelo desejo voraz de terem médias para entrar em Farmácia ou Medicina.... Para mim...Ser feliz era algo que passava por viver um conjunto de valores, que os meus próprios pais faziam questão de partilhar connosco e com as pessoas com que se relacionavam no seu dia a dia... Isso foi o «património cultural e ético» que me deixaram e ao qual não fui de forma alguma indiferente. Pelo contrário!...

I – Estou a ver que estas experiências sociais foram determinantes no seu projecto de vida?

E – A verdade é que nesta forma muito própria de viver fiz muitos amigos... Amigos que trilharam percursos muito próprios... Alguns estão à frente de instituições de solidariedade Social, outros seguiram uma via religiosa de cariz missionária... Outros são sindicalistas assumidos... Eu acabei por sentir a necessidade de seguir essas preocupações com o social através do mundo do trabalho!

I – Ainda revisitando a sua infância, tinha alguns sonhos?

E – Os sonhos de infância foram arrancados, de certa forma, pelas «guerrilhas» dos adultos... O que se faz por um pedaço de terra, ou partilhas... Não há laços de sangue que resistam (o A.D.N da minha família não superou essa luta pelo Poder, pelos Bens Materiais)... Isso é muito cruel... Para uma criança... Que se tornou menina-mulher, de certa forma à força... Que é isso do futuro pensava eu? O futuro foi-me arrancado pela minha própria família (pelos do meu sangue). Mas ainda bem... Agora que estamos a conversar, percebo retrospectivamente, que vivia de certa forma numa «rodoma». Numa espécie de mundo cor-de-rosa. Nem sequer me apercebia da dimensão dos problemas dos outros. Do sofrimento que por vezes atravessa a vida das outras pessoas e que é quase tão insuportável que o meu significou pouca coisa... Nada pelo que passei pode ser comparado com essas vidas. A partir de certa fase da minha vida, compreendi que o que temos para viver, é o «aqui e o agora»... Que tudo é tão frágil e efémero. Se porventura considerava, na minha inocência de criança, que iria ter aquela vida regalada da infância... De uma infância abundante e sem preocupações, enganei-me. A vida, de facto, flui

como um rio com muitos ramais de entrada e de saída. E o importante é não deixar secar o rio que flui nas nossas vidas. A verdade é que há sempre uma «fonte» que alimenta a raiz desse rio, percebe? E a raiz do meu rio interior são os meus actuais modelos e «porto seguro»: Deus e a família... Porque experienciei ao longo da minha vida, o constante amor deles por nós, por manter a família nuclear unida, lutando sem tréguas contra todas as adversidades, e foram muitas, percebe?

I – Estou a ver...

E – Pagar a nossa educação, cursos com um salário exigiu uma disciplina e muito amor por nós... E foi com eles (pais) que aprendi a dar aos outros que nada têm um pouco da minha atenção, disponibilidade, carinho...Aprendi a cuidar dos que sofrem...Escutá-los muitas das vezes... Apenas isso. Estar para eles e com eles. A profissão era algo que não se vislumbrava no imediato...Porque cedo tomei consciência que tudo pode mudar de um dia para o outro. E como não me considero calculista...Sentia que na altura certa a profissão, concerteza se encontraria um rumo profissional, um trabalho que inevitavelmente teria que estar aliado à «vocação» que entretanto se estava a tornar cada vez mais consciente e a delinear-se no horizonte da minha existência: dar-me aos outros...De forma incondicional!

I – Deixe-me, ainda regressar à sua infância, e ver se se lembra da resposta aquela pergunta que se costuma fazer às crianças «quando for grande, o que gostaria de ser»?

E – Revisitar o meu mundo de infância...Faço-o agora porque me questiona... E porque nem sempre é fácil traduzi-lo por palavras... Creio que todas as crianças passam pelo mesmo. Porque vêm na televisão ou por influência das brincadeiras

com os meninos da sua idade... Todas queremos ser enfermeiras, bailarinas, atrizes e ou médicas. Eu queria muito... Levar uma vida...Dinâmica e única. É que sempre fui muito “dinâmica” (daí o meu gosto por subir às arvores e trepar muros). Sempre quis deixar algo de mim no que faço ou empreendo... Um toque muito meu! E na vida da cidade pude realizar alguns desses Sonhos. Fiz parte de um grupo de Teatro e de Poesia. Representei algumas peças de teatro... Declamei e pude experimentar o gostinho do «palco» das palmas e das lágrimas e risos do público. Não parava... A sério!... Nas horas livres, pintava e fazia alguma bijutaria e outros objectos de artesanato para ajudar a custear algumas viagens e encontros juvenis, em que participava, quer no país quer no estrangeiro. Fui-me apercebendo que para realizar ou dinamizar projectos de carácter social e de solidariedade tinha que adquirir alguma formação e isso implicava saídas e despesas. E para obviar as despesas dos meus pais... Vendia os produtos artesanais que fazia, na escola, aos colegas, professores, funcionários, amigos e conhecidos... Foi uma época muito «dinâmica», cheia de ideias e muito criativa. Lembro-me que na altura até aprendi a cozer à máquina para poder realizar alguns trabalhos que implicavam saber costurar. Foi muito giro, a sério!... Claro que estava inserida num grupo de jovens que partilhava esta forma de estar na vida. Os nossos pais eram amigos e com eles fazia todas estas experiências que lhe estou a tentar contar de forma sucinta. Nas férias fazia colónias de férias com as crianças e jovens da Aldeia das crianças S.O.S, ou trabalhava no centro de Saúde da cidade. As férias escolares só faziam sentido se estivesse ocupada e a fazer algo que privilegiasse a relação humana a comunicação com os outros. Este estar conectado de forma humanizadora com as pessoas que realmente necessitam... Se me permite a

confidencia... Na verdade é o mundo da minha adolescência que guardo com mais saudade... porque foi ele que deu origem à escolha do curso e me permitiu ter este trabalho com as minhas “queridas meninas”, neste Lar de (...). Naquele tempo os projectos eram muito diversificados. No entanto encontravam-se apenas inseridos num registo muito específico: a paróquia. Agora estou totalmente virada para estas meninas...Que me tomam o tempo todo... As minhas crianças «excluídas»... E a minha vida no Lar é bem mais envolvente e continua... Dura e gratificante. Mas absorvente!... Daí algum cansaço físico e psicológico por vezes querer mostrar-me que esta profissão é de facto «desgastante»... Mas eu não lhe dou «tréguas»... O trabalho com o Social provoca algum cansaço... Não é um trabalho com horários pré-definidos... São por vezes, necessárias as tais 24 horas sobre 24 horas, para lidar com alguma eficácia e acompanhamento com a dor acutilante destas crianças a quem foram roubadas, de forma brutal a «inocência» e a «infância»...

I – Desculpe insistir, mas gostava de saber, em relação à sua infância, se teve e ainda tem algum amigo de infância?

E – A minha melhor amiga de infância e que se prolongou até à minha vida de jovem/adulta... e que presentemente ainda continua a ser um referencial afectivo poderoso, é a minha mãe. Curiosamente a minha avó (mãe da minha mãe) acabou por ser outra figura marcante... Isto, porque na minha infância (tal como o meu avó) me deu mimos, bem-estar, casa, segurança afectiva. O que foi prejudicado apenas depois da ruptura com a minha mãe. Ela andou longe das nossas existências precárias e algo pesarasas. No entanto, depois de adoecer gravemente com a doença de *Parkinson* e porque nenhum dos outros filhos quis cuidar dela. A minha acolheu-a na nossa casa. Passando a ser a irmã que eu nunca tive.

Partilhamos o mesmo quarto. Já que vivíamos num T3. Cuidamos dela até ao dia da sua morte. Eu dava-lhe banho, cortava-lhe o cabelo, também lhe dava de comer e a respectiva medicação. Os meus irmãos foram também incansáveis com ela. Nunca a deixávamos sozinha. Tínhamos que escalonar a nossa agenda familiar, sobretudo no que diz respeito, às nossas saídas, para que ela pudesse ter qualidade de vida e viver com segurança. Ao presenciar o que esta doença degenerativa pode fazer a uma pessoa... Mais uma vez, verifiquei o quanto tudo é efémero nesta vida... Cuidar das suas feridas na fase em que esteve acamada foi duro de ver... Mas poder vê-la sorrir quando estava consciente... Foi muito bom. Estou feliz por nos termos reconciliado com ela em vida e sem mágoas. Era foi para mim uma companhia e um amiga, mesmo na velhice... mesmo quando tinha crises e fazia alguns disparates... O meu pai, pela persistência na labuta do dia a dia e pelo seu incansável amor por mim, creio ter sido outro grande amigo. Era rigoroso e autoritário. E eu adorava desafiá-lo, no entanto admirava-o, pelo facto, de apesar de ter uma mentalidade diferente da minha, ser tão meu amigo...

I – Mas para além da sua mãe, não teve outros amigos/amigas?

E – Claro que tive... A minha melhor amiga...Era da minha turma. Tinha vindo de França e todos a colocaram de parte. Não sabia falar português e vestia-se de outra forma... Ficamos logo amigas... Pois eu, já tinha passado pela experiência de ter sido posta de lado, (não havia à muito tempo) pelos colegas da turma. Ainda hoje somos grandes amigas. Ela é professora de Português. E eu sou Educadora Social. Estivemos na mesma Escola e na mesma turma até ao 12º ano. Estudávamos juntas e ela ia muito para a minha casa. Era tímida e reservada. Eu era extrovertida e bem disposta. Ela era melhor aluna do que eu. Aplicadinha e

certinha. Ajudou-me a fazer alguns trabalhos de casa em cima do acontecimento... Senão teria tido problemas com os professores e com os meus pais. Ela não percebia a «agitação» que atravessava a minha vida... Eu achava que a dela era um pouco monótona mas tranquila e sensata. Íamos ao cinema e gostávamos ambas de ler... Por isso trocávamos livros entre nós. Era a minha maior confidente... e ainda hoje... Quando necessito trocar ideias e de desabafar. Sei que posso contar com ela. Embora tivesse tido outros amigos ao longo destes anos... Ela é especial. Pela sua trajectória de vida... Pelos seus gostos e interesses pessoais. É cautelosa e perseverante. Muito mais do que eu... Sem dúvida...

I – Vejo que essa pessoa é uma «amiga especial»... Mas teve ou tem outros amigos?

E – Sim, sim! Os outros meus amigos estão ligados a estruturas sindicais e ou a instituições de solidariedade social. A minha outra melhor amiga é assistente social. É casada com um médico e tem cinco filhos. É também uma grande amiga dos meus pais. E dedicou a sua vida ao serviço dos toxicodependentes...É sem dúvida, uma pessoa inigualável e rara. Com uma maturidade e bondade que me encantam. Dá-me conselhos, recebe-me em sua casa, tal como o faz com seus filhos e netos. Fazemos caminhadas pela praia e percursos pedestres. Pois necessitamos muito de reflectir sobre a nossa prática profissional... De conversar e debater questões profissionais e pessoais. Ela é a prova viva que é possível exercer uma profissão destas sem necessariamente termos um esgotamento ou algo do género... Ahahaha... Com quem poderia conversar sobre o que faço, a não ser com alguém que conhece esta realidade tão complexa, e que do meu ponto de vista, considero que está preparada para me compreender... Me aconselhar... O meu pároco é um amigo de coração. Sei que posso contar com ele, quer em relação aos

bons e maus momentos da vida... Creio que os «amigos de eleição» estão aqui enunciados... Depois, ainda existem os amigos da faculdade com quem andei a estudar... Os amigos da associação de estudantes com quem partilhei momentos hilariantes e divertidos de folia e de activismo estudantil... Esses acampavam literalmente lá em casa... Os meus pais sempre quiseram que os nossos amigos (do meus irmãos e meus) fossem até nossa casa...Gostavam de os acolher e de os conhecer. Ainda os amigos que cresceram de forma mais íntima e em proporção, cada vez maior, do grupo de jovens... Que acabaram do «lado de cá» independentemente de estarem ou não a frequentar o grupo...

[Transcrição integral – 18 páginas, de um total de 32]

Anexo 6 – Um exemplo de um Relato Biográfico

A ideia de integrar uma Comissão de Protecção fez parte dos meus planos mesmo antes de terminar o curso. Pude desenvolver o último estágio curricular nesta área, o que me possibilitou um conhecimento mais profundo do funcionamento destas instituições, perceber e participar no processo interventivo com as crianças e jovens em risco.

Apesar de ter integrado a equipa multidisciplinar da comissão restrita, de ter tido a possibilidade de fazer trabalho de campo e interagir com a população directamente, senti que o processo de promoção e protecção de crianças e jovens em risco me tinha passado ao lado, porque a minha intervenção foi no âmbito da caracterização do contexto familiar daquelas crianças, ou seja, baseou-se na recolha de informações e posteriormente na análise das variáveis que fazem parte do mundo de cada uma daquelas famílias – Um diagnóstico aprofundado para que as intervenções pudessem ir de encontro às características específicas e à realidade de cada um.

O diagnóstico foi cumprido e o projecto concretizou-se, mas senti que me ia embora numa altura importante: Chegada a hora de adequar a intervenção aos casos concretos. Que diligências a seguir? Que medidas instaurar? Como intervir em situações específicas? Foi assim que surgiu a ideia da prorrogação do meu estágio curricular, a qual foi possível com a realização do estágio profissional na autarquia, mas sempre ao serviço da Comissão de Protecção.

A integração na equipa de trabalho foi facilitada uma vez que já tinha trabalhado com os técnicos anteriormente e também devido ao apoio prestado

pelo orientador do estágio que se traduziu num acompanhamento pedagógico regular e individualizado e numa constante partilha de modelos de intervenção, métodos de acção desenvolvidos no contexto real de trabalho e de estratégias técnico-pedagógicas flexíveis e adequadas a cada situação particular.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido, vou tentar descrever de forma a dar enfoque à minha adaptação, às dificuldades enfrentadas e às funções desenvolvidas:

Conhecimento da realidade/Aproximação com as problemáticas

A aproximação com as problemáticas em geral foi facilitada uma vez que durante o estágio curricular tinha havido a preocupação de analisar um conjunto de obras relacionadas com a temática centrada nas crianças e jovens em risco. Optei por continuar com a análise bibliográfica para que os conhecimentos teóricos e metodológicos se fossem aprofundando. O balanço dos conhecimentos relativos à problemática central era positivo, mas conseguiria eu adaptá-los à realidade? Que situações emergiam no contexto sócio-cultural em que me estava a inserir?

Comecei pela leitura e análise dos processos que estavam a decorrer. Procurei encontrar dentro do trabalho já desenvolvido, que é visível em cada processo através dos registos efectuados, uma metodologia a seguir e estratégias-chave. Com esta análise fui-me apercebendo de como se processa a intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo, bem como dos princípios por que se rege:

- Princípios:

. respeito pela intimidade e direito à privacidade; interesse superior da criança; intervenção precoce; responsabilidade parental; prevalência da família, etc.

- Processo de promoção e protecção:

Recepção da sinalização; abertura de processo de promoção e protecção; análise da sinalização e primeiras diligências; verificação da situação de perigo e da competência da cpcj (para prosseguimento da intervenção ou envio para o ministério público ou entidades competentes); obtenção de consentimento; avaliação diagnóstica; proposta e diligência na de medida de promoção e protecção; execução da medida aplicada; acompanhamento; arquivamento do processo (quando já não se verifica situação de perigo para a criança ou quando a medida aplicada não está a ser cumprida, com posterior envio do processo para o tribunal).

- Medidas de promoção e protecção:

Apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida; acolhimento familiar; acolhimento em instituição.

- Intervenção directa nas situações de perigo:

Atender e informar as famílias ou pessoas que se dirijam à comissão de protecção; apreciação liminar das situações de risco; instrução dos processos; diligências sumárias; decisão e aplicação das medidas; avaliação e acompanhamento.

Para que o conhecimento da realidade e do próprio funcionamento da CPCJ fosse o mais completo possível, desempenhei também funções administrativas: abertura de processos; envio de correspondência; construção de tabelas de relações de casos; construção de uma base de dados; marcações para

atendimentos e de reuniões; etc. Recordo uma frase da minha orientadora: Para que possamos desempenhar correctamente as nossas funções temos que saber fazer todo o trabalho envolvente e isso também passa pelas funções administrativas, porque se algum dia o pessoal administrativo nos faltar conseguiremos desempenhar todas as tarefas.

Senti que o desempenho destas funções me ajudou a fazer a ponte para a concretização das futuras intervenções:

- Saber como se faz a abertura de um processo e que informações precisamos recolher;

- Estabelecer os contactos com as diferentes parcerias ajuda-nos a planear o projecto de intervenção e que caminhos seguir;

- Muitas vezes as marcações dos atendimentos, quer por telefone ou pessoalmente, já nos dá informação sobre a forma como a pessoa aceita o problema e a nossa intervenção;

- A construção de tabelas de relações de casos ajuda-nos a ter um seguimento regular dos casos e a traçar objectivos;

- Verifiquei a necessidade de trabalhar e aplicar os instrumentos de suporte técnico existentes, tais como: cronogramas de acontecimentos de vida; ecomapas, escalas de apoio social e das funções de apoio, etc. Estes instrumentos permitem obter uma visão sistémica da criança/jovem e da família e apoiam a elaboração do processo individual. No início a minha questão era como aplicá-los e em que altura da intervenção? As respostas foram conseguidas com a ajuda da equipa técnica e com o desenvolvimento do trabalho directo com a população. Ao início é difícil saber que há alturas específicas para desenvolver determinado tipo de trabalho e

métodos para a aplicação desses instrumentos, e a resposta “vais percebendo com o decorrer dos atendimentos e das visitas domiciliárias” não me parecia muito objectiva. Mas na verdade foi mesmo isso que aconteceu. Muitas vezes os instrumentos são utilizados no decorrer da visita à família sem que a mesma se dê conta disso, decorrendo do próprio cenário de vida da criança e da análise dos contextos privilegiados que fazem parte do sistema familiar. Muitas vezes não há uma altura específica para que seja feita a aplicação, pois ela surge naturalmente.

- Sentimos também a necessidade de construir algumas fichas orientadoras com o aumento de volume de processos (consoante as nossas necessidades e já de encontro à recolha de informações que precisamos com regularidade).

- Estabelecer o primeiro contacto com as pessoas também ajudou posteriormente, numa fase de desenvolvimento de relação de ajuda, a ganhar um sentimento de confiança e empatia por parte das pessoas.

Diagnóstico de situação/Análise da sinalização/Verificação da situação de perigo:

Este é um processo de identificação e caracterização das sinalizações. Procuramos perceber o problema propriamente dito e as suas ramificações, ou seja, procurar as causas no meio dos efeitos, uma vez que a maior parte dos casos que nos chegam já estão desenvolvidos e os efeitos já se fazem sentir há algum tempo. Daí que seja importante entender todo o processo que desencadeou o problema e não ver o efeito como uma situação única, pois quase sempre o problema já vem de trás e já é o agravamento de uma situação familiar desestruturada e em crise.

Esta análise da situação vai implicar a interpretação da história familiar e por isso é essencial a recolha de informações sobre a caracterização do contexto familiar: dados de identificação pessoal dos elementos do agregado familiar, situação profissional e económica, etc. É como que um percurso na história de vida familiar e social de cada um para que seja possível a interpretação da situação.

Ao longo do estágio pude-me aperceber que é essencial a realização de um bom diagnóstico para a orientação da nossa intervenção. Para além do conhecimento dos fenómenos sociais, há que ter em conta a forma como os problemas afectam não só a criança, mas também a família, e só com a concepção de um diagnóstico profundo e adequado e uma boa avaliação das situações é que a nossa actuação poderá atingir as verdadeiras causas dos fenómenos, pois podemos assim conhecer quais os factores sociais, familiares e individuais ligados à situação de perigo.

O que se verifica por vezes é que a situação carece de uma intervenção urgente e isso dificulta a realização do diagnóstico. Nestas situações é fundamental (quando é possível) o recurso às entidades parceiras que eventualmente poderão ter contacto com aquelas pessoas (por exemplo o centro de saúde ou o serviço de acção social local) para que nos façam um breve historial do contexto familiar ou nos comuniquem algumas informações cruciais.

No que diz respeito às denúncias dos casos, verifica-se que são efectuados essencialmente por parte da escola e instituições locais (centro de saúde, centro de emprego, etc.).

Consta-me que as pessoas e próprios familiares têm medo de falar e denunciar. E muitas vezes os vizinhos que dão conta da situação de perigo omitem-na durante

muito tempo. Quando confrontava-mos as pessoas com essa questão, quase sempre respondiam que tinham receio de falar porque também não queriam que os filhos fossem retirados da família por causa deles(as) e não queriam arranjar problemas com a vizinhança. A questão do receio pela retirada dos filhos foi evidente e muitas vezes questionada – “É o que se vê na televisão!” “Na televisão fala-se muito nisso das comissões de protecção e de que tiram os filhos às pessoas para os pôr numa instituição.” Como contornar esta situação? Como fazer ver às pessoas que as comissões de protecção actuam para a promoção dos direitos e protecção da criança? E que um dos interesses da sua intervenção é a prevalência da família, ou seja, na promoção dos direitos e na protecção da criança e do jovem deve ser sempre dada prevalência às medidas que os integrem na sua família?

Penso que deve haver uma maior sensibilização sobre o que é e qual o trabalho das comissões de protecção junto da comunidade, pois só assim se podem afastar os medos e as falsas ideias. E foi isso que tentámos fazer: informar as pessoas que se dirigiam à instituição; distribuição de informações; colocação de cartazes e panfletos; procurar intervir em parceria com as instituições locais em projectos de desenvolvimento local e a preparação de um seminário/jornada sobre temas de interesse à população em geral, ligados à problemática das crianças em perigo.

Atendimentos:

Quando à nossa frente temos pessoas com uma história de vida marcada, de alguma forma, pela negativa e pela carga emocional aliada a diversas problemáticas é essencial criar um clima de confiança entre as partes, o qual só pode ser conseguido se disponibilizarmos o nosso tempo para ouvir o outro, não

julgarmos a pessoa nem emitirmos qualquer tipo de juízo de valor e se conseguirmos criar uma empatia e um espaço de partilha com as pessoas.

Acima de tudo fazer do ouvir uma prioridade! É fundamental estar disponível para os desabafos, porque muitas vezes é-lhes difícil chegar até ali, tomar a decisão de ir falar com alguém e partilhar aquela dor que os magoa há muito tempo. Nestas situações as perguntas não devem ser directas e devem deixar a possibilidade de eles escolherem que assunto abordar, ou seja, dar-lhes a oportunidade de falar e expressar os seus sentimentos de forma a poderem ver naquele serviço uma luz de apoio. (Não foi à toa que escolhemos, em ..., para o símbolo do nosso curso um farol... para haver uma luz no meio da escuridão..um caminho..um apoio até chegar ao destino..)

Em atendimentos posteriores a abertura para a problemática em questão deve ser evidente e o diálogo já é mais direccionado, até numa tentativa de informarmos o mais possível as pessoas sobre a problemática e aquilo que a (os) rodeia.

É de referir que todos os atendimentos requereram uma atenção muito grande, tendo sempre em conta a singularidade de cada pessoa (características, necessidades, valores, etc.). A forma inicial como nos relacionamos com a pessoa compromete sempre o desenvolvimento das intervenções futuras, quer seja positiva ou negativamente. E aqui entra a “teoria” das estratégias de facilitação e regulação. O momento inicial deve ser de facilitação e de regulação, ou seja, de criação de um ambiente calmo e favorável à troca de experiências para que a pessoa se sinta à vontade e vá aos poucos ganhando confiança. Deve ser fomentada a participação da pessoa, comunicando e expressando o que a preocupa, para que se sinta envolvida no processo de mudança. Uma questão a ter em conta é a

possibilidade de durante o atendimento serem criadas situações de desequilíbrio emocional. E como evitá-lo? Como agir para que isso não aconteça? Mostrar disponibilidade para a relação de ajuda que é criada; gerir os tempos de silêncio; evitar que surjam momentos de tensão de forma a que não se possam exprimir livremente e tentar interpretar os seus comportamentos e atitudes.

Uma questão que considero importante é o facto de conseguirmos respostas e interpretar determinados acontecimentos através dos olhares entre as pessoas (em casos de atendimentos com pais e filhos em simultâneo), das mudanças bruscas de olhar, das hesitações nas respostas ou pelo silêncio interminável.

Nunca pensei que fosse tão evidente, mas de facto as mudanças de olhar e os sinais transmitidos permitem que nos atendimentos em grupo/família constatem as relações afectivas entre os diferentes elementos do agregado familiar e até mesmo o papel que ocupa cada um deles.

Acompanhamento/Avaliação da situação:

A intervenção ao nível das famílias pressupõe um trabalho de acompanhamento junto das mesmas, entendendo a família como o próprio agente de mudança. É essencial diagnosticar as necessidades, forças e competências das próprias famílias e acreditar nas suas capacidades de mudança e evolução

É um ponto importantíssimo no processo de intervenção. O acompanhamento da situação pode ser visto como um suporte para a avaliação da intervenção. Normalmente é feito através de visitas domiciliárias, reuniões com as pessoas envolvidas, atendimentos com os vários elementos da equipa de trabalho, etc.

Pretende-se através do acompanhamento conseguir a identificação de factores peculiares a situações potencialmente desfavoráveis ao desenvolvimento infantil numa perspectiva sócio familiar, visando assim o apuramento de situações de risco e a identificação das causas da sua ocorrência.

A intervenção dos técnicos só se justifica quando as transições no seio familiar, sejam elas de que ordem for, se tornarem num problema em que as pessoas que constituem o agregado não conseguem ultrapassar, mesmo recorrendo aos recursos internos e externos a que habitualmente recorrem para enfrentar este tipo de situações.

O plano de acção deseja-se que vá de encontro o mais possível com a realidade de cada família, daí que seja importante a observação constante de mecanismos reguladores da vida familiar tais como: rotinas da vida diária, condições de habitabilidade, rituais familiares, relações familiares, trajectórias profissionais e escolares e capacidade de resolução de problemas. A observação deverá ser constante para que sejam analisadas as diferentes situações de vida a médio/longo prazo, para que se possa avaliar os diferentes mecanismos reguladores da vida familiar e até para que a verificação de alterações possa ser registada.

As intervenções efectuadas foram de diferentes naturezas:

. Relação de ajuda – ajudar a definir o projecto de vida da criança/jovem e sua família; estabelecer metas e prioridades com vista à mudança da situação sempre num sentido não-directivo, ou seja, pouco informal, através do diálogo e recorrendo a exemplos de vida concretos para tentar ajudar na procura de soluções (veja-se que não é dar directamente a solução, mas tentar arranjar caminhos..)

- . Aconselhamento parental – envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos; fomentar a responsabilização parental; etc.

- . Informativa – informar sobre os direitos das crianças; informações sobre o processo de divórcio; registo das crianças; requerimento de subsídios ao nível de segurança social, etc.

- . Judicial – encaminhamento de situações para o Tribunal (por ex. violência, abuso sexual)

As estratégias de intervenção basearam-se na intervenção na e com a família, ou seja, fazer com que a família ultrapasse o problema com as suas próprias competências e potencialidades. Muitas vezes a orientação da equipa de trabalho e as metodologias usadas fazem com que a família se aperceba que é capaz de resolver a situação e que tem capacidades para o fazer, acabando por transformar o seu problema numa nova oportunidade para conseguir algo que pensava estar deteriorado.

Devemos por isso focar-nos naquilo que a família é capaz de fazer e não naquilo que não consegue gerir e nas suas fragilidades, para que se aperceba das suas potencialidades e que aos poucos se distancie dos sistemas de apoio.

As visitas domiciliárias dão-nos uma visão mais real do contexto em que a família vive e de como se adapta às situações de vida. Podem ser observados aspectos qualitativos das condições de vida mas também é um método bastante estratégico para a observação das relações familiares e da sua estrutura interna, permitindo-nos assim saber que papel ocupa cada pessoa no agregado, quais as fronteiras dos subsistemas familiares, as fronteiras entre os próprios elementos da família e entre a família e o ambiente exterior.

Apercebi-me, em alguns casos, que as visitas domiciliárias surtiam maior efeito quando realizadas com frequência. E quando o tempo era mais espaçado, na visita seguinte os progressos eram menores, ou então chegava a haver retrocesso. Era com que um começar de novo. Porquê? A explicação a que cheguei é que a família não estava suficientemente envolvida no seu processo de “recuperação”. Tentamos que a família sinta a necessidade de eliminar ou afastar o perigo para a criança/jovem, mas o facto é que a família não tem autonomia suficiente para actuar sozinha, daí que o acompanhamento deva ser constante numa primeira fase, para que sintam o nosso olhar atento e para que eles próprios se apercebam da necessidade da mudança. Pretende-se que o processo de acompanhamento vá servindo para que a família tenha consciência das suas oportunidades, no entanto também é nosso objectivo que a família possa aos poucos afastar-se dos suportes de ajuda, conseguindo ela própria a resolução dos problemas.

A relação de ajuda que se estabeleceu com a população permitiu-me desempenhar uma função social, pedagógica e de mediação, familiar e institucional:

- Ouvir os medos e os anseios da família;
- Educar no sentido de informar e formar sobre o problema que os afecta;
- Estimular os pais a ter um papel mais activo na aprendizagem dos filhos;
- Mediar a relação entre as famílias e as instituições locais (por exemplo: parceria com o centro de saúde para os atendimentos psicológicos, planeamento familiar, etc.; parceria com o centro de emprego para a integração nos cursos de formação e no processo de profissionalização, quer dos jovens, quer dos pais/responsáveis legais);

- Identificar os recursos existentes na rede familiar: activar recursos e competências “adormecidos” uma vez que as famílias têm as competências base e essenciais para efectuarem a transformação, precisam é aperceber-se do sentido delas e que as têm.

- Identificação de competências relacionais – desenvolvimento de relações pessoais, de confiança e empatia, negociação, resolução de conflitos;

- Aconselhamento parental: (re)aprendizagem do papel parental perante a incapacidade ou impossibilidade de os pais assegurarem o apoio aos seus filhos

- Mediação familiar: organização do funcionamento familiar; ajuda na reabilitação dos pais (quando são toxicodependentes, alcoólicos, agressores, abusadores, etc.). Através do enfoque às relações interpessoais muitas vezes consegue-se que os pais falem com os filhos ou o marido com a mulher (mais frequentemente) sobre assuntos que os incomoda e que normalmente não se sentem à vontade para falar. Pode funcionar como um momento activador no processo de comunicação da família e posterior valorização no papel da família;

- Ajudar nas tarefas básicas, na organização da gestão doméstica e económica;

- Intervir ao nível da saúde, segurança, formação e desenvolvimento das famílias;

- Combate ao isolamento e à exclusão social, numa perspectiva de (re)integração social.

De todas estas funções desempenhadas e dos resultados que fui registando, senti que os educadores sociais terão um papel cada vez maior na intervenção ao nível da resolução de problemas e da estrutura, comunicação e vida afectiva das famílias.

Foi para mim um desafio trabalhar estas questões, mas senti e sinto falta de me especializar na área da mediação familiar ou até mesmo na terapia familiar.

Neste tipo de população muitas vezes os problemas relacionam-se com a falta de comunicação entre os membros de uma família e com problemas conjugais. Conseguir que a família mude as suas formas (ainda que disfuncionais) de interagir torna-se complicado. Tentei contornar a situação investigando nesta área e apoiando-me em bibliografia mas mesmo assim torna-se difícil quando a família é muito fechada e estruturalmente muito pouco sensível.

O trabalho de avaliação diagnosticada e de acompanhamento exige uma continuidade e isso faz com que haja uma proximidade entre o técnico e as pessoas. O ambiente/contexto envolvente de cada um é muito desequilibrado e sujeito a constantes transformações, o que leva a que o processo de acompanhamento seja moroso, exigindo aos técnicos espaços para reflexão e avaliação. Ao mesmo tempo, à medida que o acompanhamento da família vai tendo lugar e os resultados vão sendo positivos, tem que ser iniciado o processo de distanciamento, até porque o objectivo é que a família se oriente sozinha e possa agir por si só. Ganha então sentido o provérbio do ensinar a pescar e não dar o peixe.

[Extracto de um Relato Autobiográfico (S.7) – 15 páginas, de um total de 38]