

TÍTULO

Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em
Educação Social da Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti — dezembro de 2012

AUTORES

Ana Maria Serapicos

Florbela Samagaio

Gabriela Trevisan

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Centro de Investigação de Paula Frassinetti

CIPAF — cipaf@eseopf.pt

REVISÃO CIENTÍFICA DO TEXTO

Paula Cristina Medeiros

DESIGN E PAGINAÇÃO

Pedro Serapicos

ISBN

978-972-99174-5-5

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Departamento de Formação em Educação Social

Rua de Gil Vicente 138 — 142

4000 – 255 Porto, Portugal

T +351 225 573 420

F +351 225 508 485

E dep.social@eseopf.pt

www.eseopf.pt

Índice de tabelas e quadros

Tabela 1

Habilitações literárias dos familiares dos inquiridos

Quadro 1

Níveis de desemprego por níveis de escolaridade máxima, Portugal (2008), INE

Tabela 2

Importância dos motivos de escolha do curso de Educação Social

Tabela 3

Conhecimento da existência do curso de Educação Social

Tabela 4

Conhecimento da existência da ESEPF e motivos de candidatura

Tabela 5

Tipo de trabalho voluntário

Tabela 6

Tempo de espera para colocação no 1º emprego

Tabela 7

Dificuldades da colocação no 1º emprego

Tabela 8

Tipo de função exercida e formas de acesso ao 1º emprego

Tabela 9

Formas de acesso ao emprego atual e funções exercidas

Tabela 10

Tipo de vínculos contratuais no emprego atual

Tabela 11

Escalões de vencimento mensal

Tabela 12

Situações de desemprego no percurso profissional

Índice

Nota prévia

6

Introdução

9

1

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: nos trilhos da tradição e da inovação

11

2

A ESEPF inovando: a emergência da Educação Social

14

3

A visibilidade da Educação Social

16

4

Trajétórias Socioprofissionais dos diplomados da ESEPF

17

4.1

O estudo das trajetórias

18

4.2

Processo metodológico

20

4.3

Análise dos resultados

21

4.3.1

Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

21

4.3.2

A escolha do curso de Educação Social e utilidade social do diploma

23

4.3.3

A Educação Social e os valores humanistas: o caso do voluntariado

24

4.3.4

O trabalho de voluntariado

25

4.3.5

Formas de transição para o mercado de trabalho

26

5

A Educação Social e contextos educativos

33

Considerações Finais

36

Referências bibliográficas

40

Anexos

42

Nota prévia

Esta publicação, integrada no projeto “Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti”, tem por objetivo enquadrar a investigação em curso sobre a construção teórica de um perfil profissional do Educador Social, alicerçado na prática socioeducativa do mesmo.

O grupo de investigação, responsável pela reflexão teórica e pelo trabalho empírico desenvolvido, é constituído por três professoras da ESE de Paula Frassinetti que fazem parte do corpo docente do 1º ciclo de estudos e formação pós-graduada, com experiência na orientação e supervisão de estágios profissionalizantes na licenciatura em Educação Social.

Esta investigação resulta de um quadro contemporâneo exigente em que as instituições de ensino superior necessitam estar atentas aos modos complexos como as trajetórias profissionais se constroem, de forma a poderem oferecer aos seus estudantes diferentes possibilidades de desenvolverem as competências necessárias à transição do ambiente académico onde se formam para o ambiente de trabalho onde poderão exercer uma profissão.

As transformações políticas, sociais e económicas ocorridas no espaço europeu, a progressiva dificuldade em entrar no mercado de trabalho e as incertezas aí vividas, a convicção de que “um emprego ‘para toda a vida’ é algo que os jovens não podem considerar como garantido” (Machado Pais, Cairns, Pappamikail, 2005, p.109), motivaram o grupo para esta investigação.

Paralelamente, estando a ESEPF a celebrar quase meio século de existência e 16 anos de formação inin-

terrupta de Educadores Sociais nesta instituição de ensino superior, é de todo o interesse realizar um balanço feito ao trabalho desenvolvido, tendo por base o conhecimento das trajetórias sociais, académicas, familiares, profissionais e pessoais dos formandos, com o intuito de lhes “devolver” a imagem criada sobre o seu perfil profissional, assim como os caminhos percorridos na sua inserção no mundo do trabalho. A pertinência deste estudo justifica-se, também, pela fraca expressão das pesquisas existentes neste âmbito relativas ao Educador Social e, ainda, pela necessidade de analisar as competências desenvolvidas e os resultados das aprendizagens adquiridas pelos estudantes nas diferentes formações, tendo agora em conta a aplicação do processo de Bolonha.

O estudo preliminar, já feito por esta equipa de investigação sobre as trajetórias profissionais dos Educadores Sociais formados pela ESEPF, tornou possível destacar a importância de algumas dimensões estruturantes de uma prática socioeducativa específica, no domínio do trabalho social. Dimensões como a motivação pessoal para o desempenho de uma profissão ligada à lógica da transformação social e do desenvolvimento pessoal, a urgência de uma ética de cuidado e o exercício do voluntariado, mostram-se marcantes na construção e aquisição de competências específicas de quem trabalha com as complexidades próprias do Ser Humano.

Estas dimensões assumem particular importância se pensarmos no Educador Social como um técnico privilegiado da relação, da proximidade e do contacto com o outro, e

como integrante de equipas multidisciplinares na área da intervenção social, ainda marcada por indefinições ao nível dos perfis profissionais. O que caracteriza e distingue este técnico são algumas destas dimensões relatadas pelos próprios Educadores e pelos empregadores diretos que neles reconhecem, frequentemente, competências e saberes específicos para a intervenção sociopedagógica.

O grande desafio deste estudo é fazer emergir características de uma matriz identitária de competências do Educador Social formado pela ESEPF, a partir de um conhecimento real e aprofundado dos contextos, das condições e responsabilidades profissionais que lhe são atribuídas em ambiente de trabalho. Desta forma, estará a ESEPF a contribuir para a definição de competências de um perfil profissional específico como é o do Educador Social, dando-lhe maior visibilidade e reconhecimento profissional.

Ana Maria Serapicos

Impulsionadora da Educação Social na ESE de Paula Frassinetti

José Luís Gonçalves

Diretor da ESE de Paula Frassinetti

Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em educação social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Maria Serapicos

Florbela Samagaio

Gabriela Trevisan

Cipaf — Esepf

Introdução

As “certezas” que a formação académica criava, como porta de entrada para o mundo do trabalho, passaram a não ter correspondência real na empregabilidade e nas funções profissionais desempenhadas.

É fácil constatar que a regularidade dos ciclos de vida, que passavam pela escola/formação/trabalho/inserção na vida ativa/independência económica, desapareceu.

As estruturas ocupacionais mudaram com as alterações emergentes de uma mentalidade miscigenada pelas tendências das sociedades globalizadas. Sendo a novidade efémera, exige a adaptabilidade, a especialização mas também a polivalência por parte de quem trabalha.

A precariedade económica desencadeia fragilidades sociais que se refletem na não busca de bens culturais e no não suporte financeiro necessário às formações e especializações que, por sua vez, exigem fatias significativas dos orçamentos familiares. E se, por um lado, é importante a preparação académica especializada, por outro, a polivalência e a flexibilidade remetem-nos para a necessidade de se pensar em novos paradigmas profissionais.

A “formação de banda larga” responde, por certo, de uma forma mais

adequada aos contextos, às transformações, às mudanças, às incertezas, às exigências para que foi remetida a sociedade atual. É neste quadro de fragilidades, que os jovens estudantes do ensino superior tentam encontrar saída para os seus projetos de vida. Convictos de se estarem a preparar para a vida ativa, eles terão de contar com a imprevisibilidade em conseguir o 1º emprego, com a instabilidade temporal desses empregos e com o desempenho profissional nem sempre associado à área de estudo que frequentaram, na altura convictos de se estarem a preparar para a vida ativa.

As ideias de “geração suspensa”, do “prolongamento da juventude” ou da “geração ió-ió” têm vindo a servir para definir esta imprevisibilidade de percursos dos jovens na transição para o mercado de trabalho, sendo certo poder afirmar-se que:

“(…) as novas gerações têm sido confrontadas de um modo particular com a erosão de certos marcos de referência, até aí relativamente estáveis, no se que se refere a mecanismos de socialização e transição para a vida adulta” (Machado Pais, Cairns e Pappámikail, 2005, pp.112-113).

Também alterações recentes no mercado de trabalho, nomeadamente a escassez de oferta e graus de incerteza, levam a que exista:

“(…) um reconhecimento implícito de que é preciso ter sorte, como se o trabalho pudesse ser sorteado numa rifa de qualquer lotaria. O certo é que o mercado de trabalho apresenta para muitos jovens características de lotado, isto é encontra-se retalhado em lotes, sujeito a uma crescente segmentação”.

(Machado Pais, 2001, p.17)

Contudo, este panorama de fragilidade não pode constituir um obstá-

culo à vida dos jovens portugueses. As sociedades em geral procuram um (re) equilíbrio constante. As adversidades fazem parte integrante da vida das mesmas e, neste sentido, a relação escola – mercado de trabalho/emprego assume-se como um desafio permanente. É fundamental que a mão-de-obra e, neste caso, os jovens se qualifiquem para enfrentarem os desafios e as exigências da sociedade. Pensa-se que o **“homem tem não só de viver da sua atividade, mas de viver de forma adequada às qualificações que ela exige” (Adam Smith, cit por Teixeira Fernandes, 1991, p.19)**

Assim, as relações entre o sistema educativo, o sistema produtivo, o desenvolvimento económico e social têm sido uma constante nos discursos quer dos políticos, quer dos empregadores, quer ainda das famílias que, com expectativas, investem no futuro dos seus filhos.

São evidentes as questões paralelas que destas relações emergem sendo do espaço científico, mas também do espaço público, as análises e discussões sobre as responsabilidades das escolas, dos governos, a interligação do grau de alfabetização com os mecanismos de reprodução social, a adequabilidade do perfil de competências adquiridas na Escola às exigências laborais, às estratégias e mecanismos que estão por detrás da oferta de emprego, das remunerações, da permanência dos diplomados nos primeiros empregos, da vinculação e estabilidade dos postos de trabalho, da forma como o Estado intervém na criação de oportunidades para os jovens escolarizados. A crescente dificuldade de entrada e inserção no mundo do trabalho dos jovens saídos da Escola, o desemprego e a precariedade dos vínculos

laborais, estão a fazer surgir novas configurações de exclusão económica e social, com efeitos significativos no que poderemos designar por caracterização do nosso mercado de trabalho.

Neste contexto, o trabalho que se apresenta tem os seguintes enfoques:

- ☞ Conhecer as formas de transição dos jovens diplomados em Ed. Social para o mercado de trabalho;
- ☞ Contribuir para a construção teórica de um perfil profissional do Educador Social, alicerçado na sua prática socioeducativa;
- ☞ Identificar formas de mobilidade social e profissional dos diplomados em Ed. Social pela ESEPF;
- ☞ Avaliar taxas de empregabilidade do curso de Ed. Social da ESEPF.

Deste modo, inicia-se com uma reflexão sobre questões educativas alicerçadas na missão e projeto educativo da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Parte-se, de seguida, para a análise do papel desta Escola na contemporaneidade portuguesa, olhando em particular a emergência da Educação Social, e a necessidade de se tornar mais visível para um reforço da sua identidade profissional. Os conceitos e perspetivas sobre as trajetórias socioprofissionais são abordados no ponto seguinte, explorando-se também os resultados do trabalho empírico realizado a partir da aplicação de um inquérito por questionário aos ex-estudantes do curso, entre os anos de 2007 e 2008. Termina-se com uma breve reflexão final sobre a contribuição do trabalho para a redefinição de um perfil específico da Educação Social.

1

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: nos trilhos da tradição e da inovação.

Como é sabido, o nosso século continua a estar fortemente marcado por um conjunto convergente de acontecimentos sociais, políticos, culturais e económicos que condicionam o Homem na sua relação com a vida. As transformações ocorridas ao nível demográfico, a entrada da mulher no mundo do trabalho e as alterações familiares daí decorrentes, o desemprego, as novas configurações familiares, os movimentos migratórios, as exclusões sociais, a alongada permanência no espaço familiar e a inclusão tardia no mercado de trabalho dos jovens, os novos paradigmas das fases da vida, entre outros, têm feito emergir enfoques teóricos e novas posturas de intervenção social.

A sociedade contemporânea, caracterizada por movimentos de constante renovação e transformação de valores e ideais, formas de vida e organização individual, pessoal e coletiva, apresenta-se, simultaneamente, como contexto de crescimento e de oportunidades variadas mas, também, de vulnerabilidades que colocam os indivíduos e as comunidades em situações de risco. Se tradicionalmente, o risco se encontrava associado a populações ou grupos etários específicos, hoje considera-se que, pelas diferentes instabilidades a que indivíduos e grupos estão expostos, todos estamos sujeitos a diferentes tipos de riscos – pessoais, coletivos, profissionais, éticos, etc... – para os quais se torna necessário um olhar atento e preparado (Xiberras, 1996, Paugam, 1996). Essa preparação passa, inevitavelmente, pela aquisição de conhecimento produtor de competências que garantam respostas adequadas às necessidades pessoais, sociais e profissionais. Pensamos que a instituição escolar não mudou o suficiente, ao nível da sua organização e funcionamento, para garantir algo mais do que o conhecimento das matérias abordadas nos diversos currículos. Os conteúdos não poderão ser encarados

como fins em si mesmo mas como condição necessária para o desenvolvimento das nossas competências nos mais diferentes níveis e domínios do saber, o que vem a refletir-se na vida pessoal, profissional e social.

Os currícula deverão promover nos estudantes competências de imaginação, de viagens a locais distintos, que permitam o desenvolvimento de posturas éticas e reflexivas de abertura ao mundo, e enquanto indivíduos culturalmente criativos. Os currícula, mais do que desenvolverem apenas competências técnicas, deverão, então, impulsionar o desejo e curiosidade dos alunos (Hansen, 2010)¹.

Esta aquisição de competências está muito associada à escolarização porque se espera que seja pela Escola que o indivíduo se torne “mais competente” em relação aos que a não frequentaram, ou que a frequentaram com insucesso. Com Maria do Céu Roldão (2008, p.11) diremos que

“(...) há que organizar melhor, com mais eficácia, o trabalho das escolas hoje, unicamente porque o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogêneos, é obviamente incapaz de garantir a aprendizagem de todos -, mas todos necessitam dela, numa sociedade a exigir crescente qualificação particularmente ao nível do mercado de trabalho”.

Além disso, vivemos num contexto de graves problemas ambientais, identificados a partir da degradação da natureza e da qualidade de vida da população mundial. Estes contextos obrigam à criação de novos imaginários, valores e estilos de pensamento que permitam o superar dessa crise. Como expõe Morin (1996), a complexidade da realidade exige que saibamos como superar o paradigma da disjunção, redução e unidimensionalização, procurando um saber complexo, que nos permita distinguir sem desarticular, associar sem identificar ou reduzir, através da formação de grupos que possam praticar a interdisciplinaridade e o diálogo entre saberes. Neste sentido, a ESEPF tem vindo a apostar na procura crescente de metodologias de ensino-aprendizagem que possam reforçar nos seus estudantes as competências de complexificação das escolhas e decisões, enquanto futuros educadores. Assim, a integração em linhas de investigação que trabalham as questões da problema-

¹ Comunicação do Prof. David Hansen no seminário interno de investigação, promovido pelo CIPAF/ESEPF, em 25 e 26 de Outubro de 2010, Porto.

tização, bem como dos dilemas éticos na formação de Educadores Sociais, permitem aos estudantes o contacto com realidades cada vez mais incertas onde a sua intervenção é, também, cada vez menos assente em saberes únicos².

Assim, grupos potencialmente expostos a riscos de maus tratos, abandono familiar, exclusão social e pobreza, a fenómenos como a violência urbana, a diversas dependências que põem em causa o bem-estar de cada um, comunidades migrantes e imigrantes, etc... necessitam da intervenção de técnicos devidamente dotados de competências e saberes que permitam a prevenção e intervenção em contextos socioeducativos fragilizados e que façam prevalecer os mais elementares direitos humanos. Com Adalberto Dias de Carvalho, diremos que a aplicação dos direitos humanos “...depende, cada vez menos, da sua declaração e, cada vez mais, das práticas e das representações que deles fazem os atores sociais, circunstância que implica a mediação educativa.” (2001, p. 8).

O objetivo inicial desta Instituição – Instituto das Irmãs de Santa Doroteia (1834) - era a educação de acordo com os contextos socioculturais e metodologias preconizados na época.

Desde a sua origem, e ao longo dos tempos, o Instituto foi explicitando a sua atividade através da educação sistemática e assistemática. À medida que o conceito de Educação foi evoluindo, a Instituição foi unificando o seu leque de atividades que procuram ser expressão de um contributo para a educação ao longo da vida.

Os objetivos essenciais da Instituição a que esta Escola pertence continuam, segundo as exigências dos tempos e dos lugares, a assumir formas concretas no campo da educação e da assistência social. Preocupa-se, concretamente, com a promoção de uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente. No que respeita à dimensão individual, pretende-se formar para:

- 🌀 A liberdade e a responsabilidade;
- 🌀 A originalidade pessoal apoiada numa atitude crítica e criativa;
- 🌀 A autonomia.

Quanto à dimensão social ou comunitária, procura-se educar para:

- 🌀 O respeito pelas ideias dos outros;
- 🌀 A solidariedade com o mundo em que vivemos, de modo especial com a comunidade circundante;
- 🌀 O compromisso na construção duma sociedade mais humana e mais justa;
- 🌀 A participação e o serviço;
- 🌀 A justiça;
- 🌀 A complementaridade.

É atribuída uma importância significativa à dimensão transcendente, uma vez que esta Instituição parte da conceção de Homem como ser aberto ao transcendente. No entanto, também assume o dever de respeitar a liberdade de todos os formandos, ajudando-os à coerência com as suas posições/manifestações transcendentais. Pretende proporcionar a descoberta dessa dimensão (a relação e a fé no que acreditam) que lhes pode abrir os horizontes para a vivência e interpretação da realidade pessoal, dos outros e do mundo.

Em síntese, a grande finalidade e objetivos da Instituição a que esta Escola pertence, presentes desde os seus primórdios, concentram-se num grande horizonte: a dimensão integral da formação do ser humano.

Considerando que se trata duma Instituição que serve a sociedade, no domínio da educação, desde os anos setenta do século XIX, esta Escola não poderia deixar de estar profundamente mergulhada no cenário de exigências que perpassam a finalidade e os objetivos essenciais do seu modo de ser e de estar em Educação. Assim, esta instituição desde a sua origem (1963) até à passagem a Escola Superior de Educação, em 1988, tem procurado dar continuidade a este espírito fundacional, concretizando-o de acordo com o que é solicitado ao Ensino Superior, através dos diferentes cursos de formação inicial que a ESE

² A título de exemplo da mobilização destas questões na formação de Educadores Sociais, sugerimos a leitura de Dias de Carvalho, Adalberto; Serapicos, Ana Maria; Samagaio, Florbela; Trevisan, Gabriela; Almeida, Walter; Magalhães, Igor; Faria, Álvaro (2011). Case 4.3: working with a gipsy family: a story from a Portuguese social educator, edited by Sarah Banks and Kristen Nohr. Practising social work ethics around the world: cases and commentaries. London: Routledge.

Paula Frassinetti promove, desenvolvendo competências nos profissionais que forma e dando resposta a alguns dos desafios e necessidades socioeducativas sentidas. O projeto educativo, científico e cultural da ESEPF perspetiva-se como um “espaço” de enriquecimento e aprofundamento de conhecimentos, capazes de garantir aos diplomados condições de eficácia profissional em contextos de intervenção socioeducativos diversificados. Identificando - se com a questão fundamental do processo de Bolonha “ (...) mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (D.L. nº 74/2006 de 24 de Março), a Escola sentiu-se motivada a adequar os cursos que ministra às metodologias e princípios inerentes à nova postura de estar em Educação³.

É preocupação da ESEPF prestar um serviço público, no campo da Educação, sério e adequado às constantes transformações que o mercado de trabalho vai apresentando. No seguimento do que foi anteriormente afirmado, sabe-se que “A formação inicial deve procurar, nos dias de hoje, desenvolver competências profissionais de banda larga e, simultaneamente, promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes” (Saúde, Delgado, 2004, p.99).

Assim, os jovens são socializados para a opção, numa lógica de liberdade de escolha como ética de vida (Machado Pais, Cairns, Pappámikail, op.cit., p.113).

Pelo Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, o grau de licenciado pelo ensino politécnico deverá preparar o indivíduo para o exercício de uma atividade de caráter profissional, com competências de compreensão, aplicação de conhecimentos e de resolução de problemas no âmbito da respetiva área de formação.

Esta Escola, procurando concretizar os objetivos do Processo de Bolonha, coloca grande exigência na articulação entre a teoria e a prática, assim como na capacidade do “saber fazer” em contextos de trabalho. A mudança de paradigma tem sido uma evidência no tipo de trabalho que se desenvolve com o estudante, ajudando-o a construir um perfil desenhado com competências genéricas, onde se incluem as instrumentais, as sistémicas e interpessoais e as de natureza específica, com especial destaque para a componente experimental e de projeto.

3 Consultar anexo I – exigências de Bolonha.

2

A ESEPF inovando: a emergência da Educação Social

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti acreditando que, pela formação e educação, poderia ajudar a construir uma sociedade mais justa e coesa forma, desde 1996⁴, Educadores Sociais preparados para intervir junto de populações diferenciadas quanto às suas motivações, às suas expectativas, ao seu estatuto social, às suas necessidades e aos seus projetos de vida. Com a Licenciatura em Educação Social (pré-Bolonha) quis esta Escola formar profissionais para responderem a necessidades de cariz socioeducativo sentidas por sociedades complexas e em permanente mudança. Pretendeu-se, assim, uma formação de carácter profissionalizante, que habilitasse o Licenciado para a intervenção socioeducativa, em diferentes campos de ação e educação não formal. Privilegiava-se uma formação académica, baseada no desenvolvimento de competências gerais e específicas, estruturantes de um perfil exigente ao nível dos saberes SER, ESTAR e FAZER.

O Plano de Estudos contemplava um conjunto de conhecimentos do domínio da Pedagogia Social, da Sociologia, das Políticas e Serviços Sociais, da História, da Psicologia, das Expressões, da Antropologia e da Ética e Deontologia Profissional. A par desta formação geral, um outro conjunto de unidades curriculares – mais específicas - completava e reforçava a definição do perfil do Educador Social formado por esta Escola.

A articulação dos saberes teóricos adquiridos em contextos curriculares com a conceção, planificação e desenvolvimento de projetos em diversos contextos socioeducativos proporcionavam ao formando, em estágio, a aprendizagem de metodologias de intervenção que o preparavam para o desenvolvimento profissional. Atualmente o estudante formado pela ESE de Paula Frassinetti deve possuir conhecimentos em diferentes áreas do saber, nomeadamente Ciências da

Educação, Ciências Sociais e do Comportamento, Humanidades, Ciências Exatas e da Natureza, Línguas e Literaturas, Educação Artística e Motricidade Humana, que o tornem competente para:

Competências Gerais

- ☞ Identificar problemas sociais e educativos em contexto de trabalho
- ☞ Caracterizar realidades sociais (meios envolventes, grupos, instituições, etc....)
- ☞ Adotar uma postura de adequabilidade face às realidades de intervenção
- ☞ Identificar e saber utilizar os diferentes serviços, instituições e equipamentos sociais e educativos
- ☞ Reconhecer a necessidade do trabalho em rede (redes sociais de apoio, trabalho comunitário, equipas multidisciplinares...)
- ☞ Articular saberes das diferentes áreas de conhecimento
- ☞ Aceitar e valorizar a diversidade social, étnica e cultural
- ☞ Trabalhar em equipas pluridisciplinares
- ☞ Ser autónomo e criativo
- ☞ Ter sensibilidade social
- ☞ Ter pensamento reflexivo e prospetivo

Competências específicas

- ☞ Elaborar e aplicar instrumentos de diagnóstico em contextos socioeducativos
- ☞ Tratar e analisar informações de diagnóstico em contextos socioeducativos
- ☞ Conceber e desenvolver projetos de intervenção socioeducativos
- ☞ Planificar e executar projetos de intervenção socioeducativos
- ☞ Avaliar resultados da implementação de projetos socioeducativos
- ☞ Conhecer e mobilizar metodologias e técnicas de intervenção socioeducativas
- ☞ Ajudar a desenvolver a autonomia, a integração, a participação e a criatividade dos indivíduos e grupos
- ☞ Saber gerir conflitos junto das populações-alvo
- ☞ Conhecer e saber aplicar as funções dos equipamentos, instituições e serviços socioeducativos
- ☞ Desenvolver competências técnicas, interpessoais e sociais necessárias ao trabalho de terreno
- ☞ Desenvolver intervenções guiadas pela responsabilidade cívica e social
- ☞ Aplicar metodologias e estratégias facilitadoras de uma prática adequada aos contextos sociais

⁴ Portaria Ministerial nº 277/96 de 20 de Julho, aprovação do Bacharelato em Educação Social, convertido posteriormente em Licenciatura Bi-etápica em Educação Social pela Portaria nº 532-J/2000 de 31 de Julho

A par destas competências, outras, de carácter transversal, são trabalhadas ao nível da formação inicial e pós graduada tais como, ética e valores; comunicação; relacionamento interpessoal e pensamento crítico.

O carácter profissionalizante foi, desde a criação do curso em 1996, uma preocupação e uma exigência da formação em Educação Social. Para se proporcionar essa formação, a ESEPF mantém protocolos com várias Instituições onde os seus estudantes aprendem a observar, a descobrir, a integrar-se, a conceber e a desenvolver projetos de Intervenção Socioeducativos. Toda esta formação é supervisionada por um docente da Escola e acompanhada, no terreno, por um orientador/técnico superior responsável na Instituição onde se desenvolve o estágio. O constante contacto com os estudantes em contextos de estágio e com os orientadores, proporciona tempos de reflexão e de busca de soluções metodológicas de grande importância para a formação profissional.⁵ A este nível, os estudantes deverão conseguir desenvolver diferentes competências instrumentais/técnicas, interpessoais e sistémicas que permitam um tipo de intervenção, orientada para problemas específicos, dentro de um quadro de referências e competências associadas ao desempenho do Educador Social⁶.

Em síntese, o licenciado em Educação Social deverá estar devidamente apetrechado para saber fazer abordagens profissionais no âmbito das competências associadas ao perfil profissional do Curso, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas relacionados com a sua área de intervenção. Daí a importância da problematização para a aquisição e desenvolvimento de competências para, criticamente, seleccionar informação relevante sabendo fundamentar, argumentar, justificar e aplicar as opções, o que proporcionará e facilitará ao licenciado em Educação Social a autonomia indispensável para um profissionalismo fundamentado, rigoroso e independente. Tal como sustenta Orange (2012):

“(…) Na vida corrente, os problemas são tidos como negativos; eles são, de uma certa maneira suportados. Pelo contrário, no trabalho científico, os problemas são vistos como desafios intelectuais, mesmo se estes colocam por

⁵ A título de exemplo, salientam-se alguns desses contextos: Lares de Infância e Juventude, CPCJ's, Equipas de RSI e de Segurança Social, Escolas e Escolas TEIP, Apartamentos de autonomização, Hospitais, Projetos de desenvolvimento local e comunitário, Centros de convívio, Lares de Idosos, Instituições para Deficientes, etc...

⁶ A este respeito, importa sublinhar a introdução da metodologia dos “Dilemas Éticos” com os estudantes de Estágio Profissional

vezes em causa a resistência emocional dos investigadores: não somente não são evitados, mas são procurados pela comunidade científica” (Orange, 2012, p.52-53). Com a preocupação de valorizar a formação com vista ao exercício da atividade profissional de Educador Social, a ESEPF tem em consideração o seguinte:

1 Haver dois estágios (Estágio I e Estágio II) com o objetivo de ir preparando o aluno pela observação, descoberta e experiência de pequenas intervenções, para o Estágio Profissionalizante.

2 Atribuir ao Estágio Profissionalizante um número de créditos elevado para dar possibilidade ao aluno de aplicar conhecimentos, metodologias e estratégias em contexto de trabalho.

3 Definir objetivos para os diferentes estágios, tendo sempre em vista a progressão no âmbito do Saber Fazer⁷.

A aplicação dos conhecimentos teóricos, em diferentes dimensões do saber, e em estreita articulação com as metodologias e experiências associadas à prática profissional, conduz à conceção e desenvolvimento de projetos socioeducativos na área dos diferentes contextos de intervenção.

A avaliar pelos inquéritos realizados aos estudantes, durante o processo de avaliação interna do curso de Educação Social⁸, a componente da prática pedagógica é um dos aspetos mais reconhecidos e valorizados pelos estudantes e ex-estudantes da ESE de Paula Frassinetti. As saídas profissionais deste curso articulam-se perfeitamente com as necessidades não só da região em que se insere a ESE de Paula Frassinetti, como com as necessidades do país, dada a presença de problemas que atingem amplamente o tecido social em Portugal e a capacidade dos nossos diplomados em encontrar respostas sociopedagógicas adequadas às problemáticas em questão. As entidades empregadoras, reconhecendo o perfil profissional dos nossos estudantes, frequentemente solicitam à Escola, a indicação de finalistas integrando-os na vida ativa. Reconhecem a missão da ESE de Paula Frassinetti,

⁷ Ver anexo 2 – Objetivos de Estágio em Educação Social.

⁸ Relatório de Autoavaliação do Curso de Licenciatura Bietápica em Educação Social, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2010-2011.

adquirida ao longo de quase cinco décadas, mantendo-se fiel aos seus princípios e objetivos e respondendo, com abertura, às exigências e desafios dos tempos, ao promover preparação científica, pedagógica, inovadora e investigativa.

3

A visibilidade da Educação Social

Se lançarmos um olhar retrospectivo ao caminho percorrido pela Educação Social em Portugal, facilmente concluímos da crescente aceitação desta profissão e do seu reconhecimento nas dinâmicas institucionais. Sinais explícitos remetem-nos para a visibilidade que, a pouco e pouco, estes profissionais vão ganhando: o aparecimento continuado desta licenciatura no Ensino Superior, a criação de pós-graduações e de mestrados, a publicação de revistas e livros, a organização de seminários e congressos etc.

A afirmação conseguida deve-se muito, em nosso entender, à pluralidade de funções exercidas pelos Educadores Sociais, à sua complementaridade junto de outros saberes profissionais, à facilidade como sabem e são capazes de passar dos contextos académicos para os contextos de trabalho onde o “saber fazer” é indispensável à orientação e resolução dos problemas, à consciência de um saber não acabado.

Apesar desta crescente afirmação, identificamos a existência de obstáculos a um mais forte reconhecimento social destes profissionais, que poderemos atribuir a vários fatores:

A À não clarificação das funções que o Educador Social desempenha porque muitas vezes confundido com outros trabalhadores da área social, como os Assistentes Sociais e os Animadores Socioculturais. Urge esclarecer que o papel do Educador Social é fundamentalmente pedagógico, sustentado por um conhecimento teórico-prático e por princípios éticos que respeitam e defendem os mais elementares princípios dos direitos humanos. A Associação Internacional dos Educadores Sociais (AEIJ) já em 2001, na Declaração de Barcelona, afirmou:

“Agimos a partir da ideia de que a finalidade da ação educativa é capacitação dos sujeitos para a vida social. O nosso objectivo é conseguir a promoção e a participação social activa das pessoas, dos grupos e das comunidades com quem trabalhamos, para que compreendam os seus direitos e assumam as suas responsabilidades”

Ao ambicionar integrar o sujeito na sociedade, ajudando-o a compreender o seu contexto de vida, motivando-o para a construção de projetos que lhe proporcionam a possibilidade de realização pessoal, diremos com Glória Pérez Serrano (2003, p.129) que os objetivos da Educação Social são desenvolver a maturidade social; promover as relações humanas e preparar o indivíduo para a convivência na comunidade.

“O saber pedagógico oferece (ao Educador Social) instrumentos conceptuais de carácter abrangente, de acordo com as exigências da atividade educativa, valorizada simultaneamente como arte, como ciência, como técnica e como filosofia” (Carvalho, Baptista, 2004, p.83).

Ora, a avaliação do seu papel educativo implica tempo, o tempo necessário que a mudança de mentalidades e dos comportamentos normalmente exige.

B À investigação produzida que ainda é exígua mas que reconhecemos ser fundamental para a afirmação desta profissão. O Educador Social terá de produzir conhecimento que torne visível a matriz teórica em que se inscreve a sua prática, a par dos resultados conseguidos no desenvolvimento dos projetos de intervenção. Por se tratar de um profissional do terreno, um constante confronto entre teoria e prática, refletido e analisado, criará condições de produzir conhecimento com saberes específicos pedagógico-sociais que sustentam a sua praxis profissional. Mas, porque esta investigação socioeducativa se alicerça normalmente em posturas de investigação ação, a investigação em Educação Social é extraordinariamente complexa. O investigador vê-se constantemente na encruzilhada das fontes de informação, do duplo papel de investigador/ator, da tomada de decisões, da definição de prioridades, do cruzamento das imensas variáveis que poderão ou não ir ao encontro das sensibilidades pessoais.

“Tal como argumenta Monteiro a Investigação-Ação assume-se (...) um processo no qual os investigadores e actores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos actores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer, o saber-ser, num quadro ético mutuamente aceite (...)” (Monteiro, 1995 in Guerra, 2005, p.53).

C Ao desconhecimento, por parte da sociedade em geral, das suas competências, nomeadamente de carácter instrumental, interpessoal e estratégicas que tanto caracterizam a sua profissão.

Sabemos da importância das competências instrumentais que o preparam para a utilização de metodologias, técnicas e estratégias de intervenção, a par do conhecimento das funções dos vários equipamentos e redes sociais de apoio; da importância das competências interpessoais que o dotam de um pensamento crítico e reflexivo para o saber aceitar a diferença e ser imparcial na resolução de conflitos; da importância das competências estratégicas para a otimização da intervenção valorizada pela capacidade criativa e de improviso que a todo o momento necessita ter. Para isso, é crucial uma dose necessária de autonomia e segurança que lhe confira confiança junto da pessoa ou dos grupos com quem interage. É urgente saber que este profissional se caracteriza

“... pela enorme capacidade de perceber a realidade, reflectir, adaptar-se às dificuldades e encontrar saídas possíveis para os múltiplos problemas de âmbito social. Por isso, a sua formação profissional deverá ser rigorosa articulando o conhecimento, a formação pedagógica reflectida com uma cultura actual e crítica, fundamental à leitura e compreensão do mundo, à capacidade de orientação e decisão que, a cada momento, terá de tomar” (Serapicos, 2006, p.7)

D Ao ainda pouco investimento, por parte dos profissionais, na sua formação ao longo da vida e em formações pós graduadas para enfrentar a rápida obsolescência.

Para a não cristalização dos referentes teóricos, técnicos e pedagógico - profissionais, a formação ao longo da vida dá oportunidade de evoluir na direção dos desafios que o desempenho profissional vai exigindo.

O Educador Social, tal como os demais profissionais, necessita acompanhar a dinâmica do tempo e do conhecimento com uma atitude de abertura em relação às oportunidades de atualização que vão surgindo, com frequência, nos estabelecimentos de Ensino Superior e noutros espaços de formação.

Os tempos atuais não se compadecem com a falta de atualização; por isso, a importância da autoformação e da consequente implicação do sujeito na construção do seu próprio saber.

A criatividade e a inovação, num momento de elevada concorrência no mercado de trabalho e desemprego, fazem a diferença. Como defende Roberto Carneiro (2001, p.76) “nunca, como hoje, se apelou tanto à capacidade de aprendizagem generativa – aquela que assenta no pensamento diferente e na busca de soluções não convencionais”

Pós-graduações especializadas, mestrados e doutoramentos são alguns dos caminhos que, numa atitude assumida de educação vitalícia, poderão conduzir a uma investigação que “levada a cabo ligando tendências mundiais e europeias às novas exigências de competências necessárias e de perfis profissionais desejáveis é muito elucidativa. A mudança em curso quer na organização do trabalho, quer no funcionamento das sociedades demanda aptidões de adaptação e de inovação cada vez mais críticas” (Carneiro, 2001, p.39).

Salienta-se, assim, a corresponsabilidade das Instituições Escolares, enquanto unidades criativas de conteúdos educacionais, para a oferta de formação diversificada e atualizada que devem disponibilizar.

Na Cimeira Europeia de Lisboa, em Março de 2000, referia-se que os sistemas educativo e de formação europeus necessitavam de ser adaptados às exigências da sociedade do conhecimento, à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego e que teriam de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.

Poderemos, ainda, dizer que o reconhecimento do Educador Social poderá estar dependente das dinâmicas da sociedade em geral e da valorização que essa sociedade atribui ao seu trabalho educativo e de intervenção social, caracterizado pela ajuda que dá na descoberta de caminhos que vão no sentido do bem-estar da pessoa. Finalmente, como parte dos fatores que contribuem para uma “indefinição” do educador social, poderão referir-se, tal como apontam Romans, Petrus e Trilla (2003): a existência de um campo de trabalho amplo e de diferentes visões sobre o que é “intervenção educativa”; a sobreposição de tarefas com outros profissionais da área “social”; as incertezas nas contratações e nas carreiras, e a instabilidade do mercado de trabalho social.

4

Trajetórias

Socioprofissionais dos diplomados da ESEPF

4.1 O estudo das trajetórias

Este estudo pretende apresentar as trajetórias socioprofissionais de diplomados em Educação Social. Torna-se fundamental, desde logo, justificar a seleção do termo trajetória. A trajetória implica referenciais contextuais e uma ideia de permanente continuidade, ou seja, de movimento, contrariamente à ideia de simples trajeto que aponta para um percurso, individual, mas relativamente fechado em termos de focagem analítica face àqueles referenciais.

A análise das trajetórias dos jovens e das problemáticas de inserção profissional, ganha interesse no campo da investigação, em particular, desde a década de 70 do século passado. As modificações sociais e económicas no espaço europeu e, sobretudo, a ideia de que a entrada no mercado de trabalho e as situações aí vividas se tornavam cada vez mais difíceis e/ou precárias, motivou essas mesmas investigações (Trottier, 2000).

Podemos afirmar que uma parte significativa dos primeiros estudos sobre as trajetórias socioprofissionais trabalha a noção no sentido da mobilidade social ascendente. Acreditava-se que, no caso dos diplomados pelo ensino superior, a mobilidade a verificar seria necessariamente ascendente (Dubar, 1992). Contudo, a viragem da economia nos anos 70, fortemente marcada pela crise petrolífera, arrasta consigo outras problemáticas associadas à noção de trajetória. Deste modo, as transformações sociais, resultantes duma introdução mais acentuada da tecnologia no mundo de trabalho, o aumento do desemprego, as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho/emprego, entre outros, fazem emergir como objetos de estudo privilegiados, os problemas de entrada na vida ativa e as questões associadas à transição e mobilidades profissionais, mais concretamente as que dizem respeito à reconversão das próprias trajetórias socioprofissionais.

Sem dúvida, que este contexto de incerteza e risco (Fernandes, 2006; Beck, 1992) reconfigura não só as trajetórias socioprofissionais como também a sua análise.

Atualmente, a análise das trajetórias pode envolver não só a mobilidade profissional propriamente dita mas igualmente as passagens dos indivíduos por tempo de formação ao longo da vida, assim como o afastamento do mercado de trabalho e a procura ativa de emprego. A esfera da vida profissional não se separa necessariamente da pessoal. Os ciclos de vida complementam-se, entrecruzando-se.

A ideia da diversidade é concomitante da ideia de trajetórias (Paugam, 2003). Neste sentido, justificamos, uma vez mais, a opção pela designação de trajetória enquanto conceito estruturante da análise empreendida na medida em que são várias as trajetórias socioprofissionais preconizadas pelos diplomados em Educação Social. Importa salientar a ideia da diversidade das trajetórias e percursos dos jovens na inserção profissional e na passagem entre sistema educativo e sistema produtivo. Outra ideia que começa a dissipar-se é a de que as dificuldades na inserção no mercado de trabalho se ligavam intimamente com o fenómeno do desemprego, para se procurar entender outras realidades, como a dos jovens que, apesar de integrados já no mercado de trabalho, encontram dificuldades em estabilizar-se e em aceder a empregos onde possam, de modo efetivo, desempenhar as funções para as quais se encontram preparados (Trottier, 2000, Guerreiro e Abrantes, 2005). Por outro lado, o postulado da adequação formação-emprego (Trottier, 2000) problematiza-se, no sentido em que se torna possível aceder a um emprego por vias diversas de formação, com exceção de categorias profissionais altamente especializadas; de que a formação ao longo da vida joga um papel crucial na construção de perfis profissionais ajudando a desenvolver competências diversas. Tal como será possível também observar ao longo deste trabalho “(...) a relação formação-emprego não é automática, mecânica e se, a formação é na realidade uma condição necessária para aceder ao emprego ela não é, seguramente, uma condição suficiente” (Trottier, 2000, p.97).

O estudo das realidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho pode, em bom rigor, assumir diferentes formas e enfatizar perspectivas diversas de análise. No nosso caso, pretende-se estruturar este estudo em dois momentos distintos, ainda que complementares: um, de carácter mais objetivo, versando sobre os caminhos de formação e trajetórias; outro, mais subjetivo, de análise das narrativas dos atores de emprego e inserção, neste caso, os diplomados propriamente ditos (Trottier, 2000, Dubar, 1998).

Neste primeiro momento, ensaia-se a compreensão da inserção profissional como um processo, pretendendo retratar não apenas o papel da formação nessa inserção, mas também a diversidade na construção dessas trajetórias. No segundo, através de entrevistas em profundidade a diplomados, pretender-se-á um olhar sobre o modo como essa inserção foi construída e vivida, relacionando-se a mesma com outras dimensões importantes na vida dos atores, nomeadamente, de carácter pessoal e familiar⁹.

Assim, seguindo as definições de Dubar, as trajetórias objetivas pretendem analisar uma sequência de posições que se alteram ao longo da vida dos atores, medidas em categorias estatísticas (escolares, profissionais, familiares...), enquanto as subjetivas incidirão no relato biográfico que os sujeitos efetuam sobre si próprios, analisando-se os mundos sociais dos mesmos e as linguagens utilizadas por cada ator no modo como “fala sobre si mesmo” (Dubar, 1998, p.1). Para Dubar, como de resto para diferentes autores, um estudo das trajetórias de profissionais, entendido também como processo identitário – ou ainda, como processo de construção de identidades específicas – deverá contemplar os dois universos.

A aquisição de competências, de códigos de leitura específicos da realidade, assim como de princípios e práticas deontológicas, contribui para a construção e organização de um perfil profissional, abrindo-se caminho para a socialização profissional (Dubar, 1996). Para este autor, “(...) la professionnalité des individus impliquant l’articulation de trois processus:

- le processus de formation initiale et continue des compétences par l’articulation des diverses sources de celle-ci: savoirs formalisés, savoir-faire, expérience;
- le processus de construction et d’évolution des emplois et de leur codification dans des systèmes d’emploi;
- le processus de reconnaissance des compétences, résultat du jeu des relations professionnelles.” (Idem, p.170).

Este estudo poderá constituir um primeiro momento de análise sobre a noção de trajetória socioprofissional aplicada aos diplomados em Educação Social da ESEPF. A trajetória constitui uma noção vasta e dinâmica que acompanha(rá) o Educador Social enquanto profissional individual e, ao mesmo tempo, como membro de uma organização profissional.

⁹ A segunda fase do estudo, de carácter mais interpretativo e qualitativo, está já em execução, pela equipa.

4.2 Processo metodológico

O conhecimento das trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da ESEPF torna-se fundamental numa altura em que esta Escola celebra quase meio século de existência e 16 anos de formação de Educadores Sociais. Trata-se não só de avaliar um percurso institucional técnico e científico como também e, fundamentalmente, de conhecer as trajetórias sociais, académicas, familiares, profissionais e pessoais dos formandos que, entretanto, se licenciaram, “devolvendo-lhes” a imagem, construída do ponto de vista científico, de quem são, o que fazem, onde trabalham, como percebem o seu curso/formação assim como a respetiva inserção no mundo profissional.

Ao longo de, sensivelmente, uma década, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti formou cerca de 444 Educadores Sociais. Este conjunto constituiu o universo de análise do nosso estudo.

A recolha de informação foi efetuada através de inquérito por questionário e ocorreu entre os meses de Outubro de 2008 e Janeiro de 2009, tendo sido o seu lançamento realizado em dois momentos. Assim, num primeiro momento, o inquérito foi dirigido à totalidade dos diplomados via correio eletrónico. Embora de resposta anónima, a receção foi controlada do ponto de vista metodológico, em condições ditas normais de investigações desta natureza, através da identificação dos endereços eletrónicos, salvaguardando-se a confidencialidade dos inquiridos e dos respetivos dados. A sua receção foi feita por um elemento exterior à equipa. Sendo um dos objetivos principais do estudo analisar uma década de formação de educadores sociais, é compreensível a constatação da desatualização de alguns dos endereços eletrónicos assim como a ausência de outros, na medida em que as tecnologias de informação e comunicação não estariam tão vulgarizadas à época como atualmente. Deste modo, tornou-se necessário operacionalizar um segundo momento de recolha de informação, desta vez, via postal.

O inquérito por questionário foi dirigido à totalidade dos diplomados em Educação Social da ESEPF (entre os anos de 1999 e 2008, ou seja, 444 educadores sociais). A receção dos mesmos foi aleatória. Foram considerados 165 inquéritos válidos, o que aponta para uma taxa de retorno de 37%, taxa ligeiramente acima dos 30% estipulados para a validação do processo de aplicação do inquérito. Considera-se uma taxa satisfatória, especialmente se tivermos em conta a extensão e a complexi-

dade do próprio instrumento de recolha de informação, assim como a compreensível desatualização dos endereços dos diplomados¹⁰.

No sentido de operacionalizar a noção de trajetória socioprofissional, o inquérito estruturou-se em torno de 6 dimensões de análise que a equipa de investigação considerou fundamentais:

I A caracterização sociodemográfica que engloba não só dados de identificação do próprio inquirido, como igualmente alguns dados de caracterização dos familiares, designadamente dos progenitores e cônjuges;

II Motivos de escolha do Curso de Educação Social e da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Esta dimensão de análise engloba questões do tipo semiabertas e questões do tipo abertas, possibilitando ao inquirido uma relativa margem de liberdade de expressão sobre os motivos que antecederam e/ou condicionaram as suas opções. É fundamental conhecer as razões que levam o jovem a optar pela profissão de Educador Social, sendo esta uma profissão de elevado valor humano e de significativa responsabilidade cívica. Por outro lado, interessa à ESEPF conhecer a sua posição/valorização académica e simbólica no mercado de oferta do Ensino Superior em Portugal ao nível da formação em Educação Social.

III Ingresso na ESEPF. O ingresso na ESEPF e, fundamentalmente, a frequência por parte do inquirido de uma licenciatura que implica 4 e/ou 3 anos, conforme se trate do curso antes do processo de Bolonha e/ou após o mesmo, torna-se num momento de vida particularmente significativo para o inquirido. É, seguramente, um período de investimento pessoal, de empenho, de sociabilidade, de dificuldades, de desenvolvimento pessoal e social, pelo que se torna importante auscultar o inquirido.

IV Ingresso no primeiro emprego. Esta dimensão de análise, por sua vez, permite verificar a primeira aproximação do recém-formado ao mercado de trabalho. Indicadores como, por exemplo, tempo de espera para colocação, tipo de vínculo contratual, tipo de função exercida, entre outros, possibilitam uma análise da inserção profissional experienciada pelo educador social.

V Ingresso no emprego atual. Esta dimensão de análise, para além de permitir uma comparação com o ingresso no 1º emprego, faculta a informação sobre uma even-

¹⁰ O inquérito por questionário aplicado poderá ser consultado e pedido à equipa de investigação, através de envio de email para cipaf@esepf.pt.

tual mobilidade social e profissional, exercida por parte dos inquiridos em estudo, contribuindo para uma operacionalização da própria noção de trajetória.

VI Avaliação global da formação adquirida na ESEPF. A ESEPF, através das respostas dadas pelos inquiridos, obtém um conhecimento sobre o seu próprio desempenho enquanto instituição qualificada de Ensino Superior. Não será demais lembrar que estes procedimentos, levados a cabo por estudos avaliativos, encontram-se intimamente relacionados com as práticas de autoavaliação, indispensáveis a uma regulação do funcionamento das Universidades e das Instituições de Ensino Superior em conformidade com o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) (Lei nº 62/2007, artigo 24º, alínea 2) – “constitui obrigação de cada instituição proceder à recolha e à divulgação de informação sobre o emprego dos seus diplomados, bem como sobre os seus percursos profissionais”.

4.3 Análise dos resultados

4.3.1 Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

Tal como na maioria dos cursos de ensino superior em Portugal, as taxas de feminização parecem aqui verificar-se, também. De facto, ao longo dos seus 16 anos de existência na ESEPF, o curso de Educação Social tem sido frequentado por um número significativo de elementos do sexo feminino como acontece, aliás, com a maioria dos cursos na área da Educação e das Ciências Sociais¹¹. Os concelhos e distritos de residência dos inquiridos, como seria de esperar, concentram-se em áreas geográficas próximas da ESEPF. Destacam-se, neste sentido, os distritos do Porto (76%) e Braga (5%). Ao nível da análise por concelho, os valores mais significativos dizem respeito aos seguintes: Gondomar (13%); Porto (10%); Valongo (8%); Viana do Castelo (8%) e Vila Nova de Gaia (6%). De resto, a tendência para a proximidade entre instituições de ensino superior e a casa paterna tem sido encontrada por diferentes estudos de instituições de ensino superior (Teixeira, 2008; Sá; Delgado, 2007).

A maioria dos inquiridos completou o grau de licenciatura não se encontrando, no momento, a realizar nenhuma formação/especialização de tipo pós graduada, como mestrado ou doutoramento. Esta escolha poderá

prender-se, por um lado, com a necessidade que os diplomados sentem em “ganhar” experiência profissional onde possam solidificar parte dos conhecimentos adquiridos; com a necessidade de obterem alguma autonomia financeira relativamente aos seus progenitores; ou mesmo com a necessidade de pararem os estudos durante um período e poderem retomá-los; ou, finalmente, com o facto de muitos destes diplomados não seguirem carreiras “académicas” que implicam, neste caso, o investimento no aumento das qualificações¹².

Tabela 1

Habilitações literárias dos familiares dos inquiridos

	Pai	Mãe	Cônjuge
Não sabe ler/escrever	0%	1%	0%
Sabe ler e escrever sem grau	1%	2%	0%
Ensino primário (4ª classe)	41%	50%	1%
Ensino preparatório 6ª classe, ciclo preparatório	16%	16%	2%
Ensino secundário unificado 9º ano, antigo 5º ano	19%	16%	4%
Ensino secundário complementar 12º ano/propedêutico	10%	7%	15%
Bacharelato	1%	2%	2%
Licenciatura	4%	4%	7%
Mestrado	1%	0%	1%
Doutoramento	1%	0%	0%
Não responde	7%	4%	68%

Como podemos observar pela análise dos resultados relativamente às habilitações literárias da família de origem, verifica-se que na maioria dos casos se podem registar fenómenos de mobilidade social ascendente dos filhos relativamente aos seus pais/famílias de origem. Efetivamente, a massificação e democratização do acesso ao ensino superior permite, hoje, que cada vez mais estudantes, independentemente das origens sociais, possam frequentá-lo. Às famílias de origem está frequentemente ligada a ideia de que a obtenção do diploma constitui um “passaporte” para o acesso a oportunidades de vida que estas não obtiveram e à construção de uma vida melhor e mais estável que a sua. Assim, ainda que com o aumento do número de desempregados possuidores de diplomas de

¹¹ No ano letivo de 2007-08, por exemplo, encontravam-se inscritos em cursos de Educação 6816 estudantes, sendo 5766 mulheres e 1050 homens (INE, disponível em www.ine.pt).

¹² No ano letivo de 2010-2011, e após a abertura do Mestrado em Intervenção Comunitária (2008), um número significativo de nossos ex estudantes frequenta aquela formação.

ensino superior, os dados apontam para maiores situações de desemprego e de precariedade entre jovens que não as possuem. Tal como argumenta Trottier, “Mesmo que os jovens diplomados que saem do ensino pós secundário sejam também confrontados com dificuldades de inserção, são os jovens subescolarizados que encontram mais dificuldades (...)” (2000, p.94)

Quadro 1

Níveis de desemprego por níveis de escolaridade máxima, Portugal (2008), INE.

Sexo	Nível de escolaridade mais elevado completo	Desemprego registado (N.º) por Sexo e Nível de escolaridade mais elevado completo; Anual
		Período de referência dos dados
		2008
		Local de residência
Portugal		
HM	Total	416005
	Nenhum	22747
	Básico – 1º Ciclo	123843
	Básico – 2º Ciclo	77786
	Básico – 3º Ciclo	80865
	Secundário e pós-secundário	72746
	Superior	38018
H	Total	180661
	Nenhum	9741
	Básico – 1º Ciclo	57915
	Básico – 2º Ciclo	36121
	Básico – 3º Ciclo	34722
	Secundário e pós-secundário	30168
	Superior	11994
M	Total	235344
	Nenhum	13006
	Básico – 1º Ciclo	65928
	Básico – 2º Ciclo	41665
	Básico – 3º Ciclo	46143
	Secundário e pós-secundário	42578
	Superior	26024

Assim, a maioria dos pais dos inquiridos possui o ensino primário (antiga 4ª classe) – 41% - seguido do ensino secundário unificado (antigo 5º ano, atual 9º ano) – 19% - e o atual segundo ciclo (antigo ensino preparatório/ antiga 6ª classe) – 16%. Já relativamente às mães dos inquiridos, verificamos um ligeiro aumento ao nível da conclusão do ensino primário – 50% - com uma ligeira diminuição no ensino secundário (9º ano) em comparação com os pais – 16% - e, finalmente, com igual valor quanto ao 2º ciclo. Quanto às situações perante o trabalho dos familiares dos inquiridos, elas podem ser ana-

lisadas em diferentes perspetivas. Por um lado, a maioria encontra-se ainda a exercer uma profissão sendo trabalhador por conta de outrem (33% para pais e 34% para mães); ou trabalhando por conta própria (11% pais e 13% mães). Por outro lado, podem verificar-se diferentes situações onde os inquiridos acumulam diversas condições perante o trabalho – por exemplo, sendo trabalhador por conta de outrem e mantendo uma profissão independente; ou sendo reformado e exercendo atividades por conta própria também.

Verifica-se, ainda, um elevado número de pais que se encontra já na reforma, 27% dos pais e 15% das mães, podendo estas situações representar maiores vulnerabilidades dos agregados familiares, nomeadamente para suporte dos encargos dos filhos que se encontrem ainda a estudar.

Tabela 2

Importância dos motivos de escolha do curso de Educação Social

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não responde
Papel da Educação Social na sociedade portuguesa	47%	42%	6%	1%	4%
Vocação profissional/pessoal	64%	33%	0%	0%	3%
Interesse pelo curriculum do curso	25%	64%	6%	0%	5%
Saídas Profissionais	42%	44%	8%	1%	5%
Conhecimento da profissão Educador Social	21%	52%	18%	2%	7%
Carácter recente/inovador do curso	28%	54%	11%	1%	5%
Vertente prática do curso/formação	56%	36%	2%	0%	5%
Valorização de ideais humanistas e sociais	46%	44%	5%	1%	4%
Obtenção do grau de licenciado	35%	47%	10%	3%	5%
Impossibilidade de aceder a outro curso de ensino superior	5%	10%	27%	48%	9%
Possibilidade de intervir em diferentes contextos da realidade social	71%	24%	1%	0%	4%
Outros	3%	1%	0%	1%	96%

4.3.2 A escolha do curso de Educação Social e a utilidade social do diploma

Quanto às expectativas que traziam para a frequência de Educação Social, a maioria revela que este curso correspondeu totalmente às expectativas iniciais (48%) ou em parte (42%), perfazendo um total de 90% das respostas validadas.

Deste modo, os motivos que os licenciados apontam prendem-se, fundamentalmente, com o carácter prático imprimido pelo curso, em particular, pelos estágios curriculares (muito importante, 56%; importante, 36%); pela correspondência que puderam encontrar entre a vocação pessoal e profissional (muito importante, 64%; importante, 33%); pela importância dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, nomeadamente os relacionados com questões sociais; pela possibilidade de intervenção em diferentes contextos (muito importante, 71%; importante, 24%) e pela relação imprimida entre teoria e prática ao longo da sua formação (muito importante, 56%; importante, 36%). É possível, mais uma vez, verificar que os estudantes do curso de Educação Social privilegiam os conhecimentos práticos e teóricos sobre questões sociais, motivados, frequentemente, pela vontade de serem participantes ativos em processos de mudança social, e pelo facto de a formação ter correspondido a uma vocação que con-

sideram ser de carácter pessoal. Verifica-se, assim, que os estudantes tendem a valorizar fortemente competências sociais como a vontade de intervir com populações desfavorecidas/em risco, a possibilidade de se tornarem promotores de mudança social e de conciliarem na sua formação uma vertente teórica que não se desliga da prática. De facto, e seguindo os dados de inquéritos anteriores realizados aos estudantes, a oferta de estágios graduais e sistemáticos ao longo do curso é um dos fatores de maior importância para os estudantes de Educação Social da ESEPF.

No estudo conduzido por Leonor Teixeira (2008) aos diplomados em Educação Social pela ESE de Santarém, uma questão semelhante havia sido colocada aos inquiridos. Quando questionados sobre o motivo de escolha do curso de Educação Social, também estes diplomados escolhem valores relacionados com a realização pessoal e com a utilidade social da profissão, como sendo os principais motivos na sua decisão. Este aspeto vem, assim, reforçar o que havia sido dito anteriormente relativamente aos estudantes de Educação Social da ESEPF. Parece importante aqui salientar o papel das competências sociais e pessoais dos estudantes ao ingressarem numa formação desta natureza, não tão caracterizadas pelas lógicas comuns da “ajuda” ou do “serviço social” mas sim pelas de transformação e autonomização das pessoas com quem trabalham.

A ideia do Educador como técnico que alia a vocação pessoal com a possibilidade de mudança social das comunidades e grupos com os quais intervém, será um dos fatores mais importantes a ter em conta na análise do seu próprio perfil e da formação a que tem acesso. De facto, ao nível do trabalho elaborado com os estudantes na formação inicial, as diferentes áreas disciplinares concorrem com um conjunto de competências específicas para a formação de profissionais atentos ao outro, às suas visões do mundo e às perceções dos seus próprios problemas e necessidades.

Para a maioria, a obtenção do diploma em Educação Social permitiu o enriquecimento de conhecimentos científico-culturais (70%); o alargamento de redes pessoais e profissionais (45%); o alcance de um estatuto social diferente (21%); a ascensão profissional (21%).

É interessante poder verificar-se que, pese embora o aumento do desemprego entre licenciados em Portugal e uma “crise” para as gerações mais jovens no acesso a empregos estáveis e não precários, a verdade é que ao diploma continuam a associar-se características de ascensão pessoal e profissional e de mobilidade social ascendente, relativamente aos contextos familiares de origem. Assim, parece ser interessante ressaltar-se o carácter simbólico que o diploma continua a ter, hoje, nos estudantes e suas famílias.

4.3.3 A Educação Social e os valores humanistas: o caso do voluntariado

Tabela 3

Conhecimento da existência do curso de Educação Social

Pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior	5%
Pela Escola Secundária que frequentava.	13%
Por familiares	11%
Por amigos/colegas	65%
Outros meios de divulgação (folhetos, cartazes, comunicação social)	22%
Internet (página da ESEPF)	12%
Outros meios	5%
Não responde	1%

A divulgação do curso de Educação Social, pelo carácter recente que possui ainda em Portugal é feita, sobretudo, através de amigos e colegas que, já frequentando o ensino superior e conhecendo a sua oferta, a divulgam junto dos seus pares. Assim, 65% dos estudantes tomou conhecimen-

to do curso de Educação Social através de amigos/colegas. Numa sociedade fortemente caracterizada pela importância dos diversos meios de comunicação, a divulgação através de folhetos, cartazes e comunicação social assume importância, constituindo 22% da forma de conhecimento do curso, juntamente com 12% através de consulta da página da Escola. Finalmente, as escolas secundárias constituem, também, uma importante fonte de divulgação (13%) organizando, desde há alguns anos, diferentes atividades que ajudam os seus estudantes a conhecer as ofertas do ensino superior em Portugal. São exemplos deste tipo de atividades, as feiras de Ensino Superior organizadas pelos diferentes municípios onde as escolas participam, ou as feiras de orientação vocacional da responsabilidade de diferentes escolas secundárias onde estão presentes Instituições de Ensino Superior, convidadas a divulgar as suas ofertas formativas.

Tabela 4

Conhecimento da existência da ESEPF e motivos de candidatura

Pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior	4%
Pela Escola Secundária que frequentava.	12%
Por familiares	14%
Por amigos/colegas	72%
Outros meios de divulgação (folhetos, cartazes, comunicação social)	18%
Internet (página da ESEPF)	9%
Outros meios	3%
Não responde	2%

Já no que respeita aos modos de conhecimento da ESEPF, a influência das informações com carácter mais “privado” assume valores mais elevados, sendo que 72% dos inquiridos conheceram a ESEPF através de amigos/colegas. Decrescem os outros meios de divulgação (folhetos, cartazes, comunicação social...) e o conhecimento da ESEPF através de Escolas Secundárias.

Quanto à escolha da ESEPF como instituição formadora, a maioria dos estudantes considerou a vertente prática do curso como sendo muito importante (64%) ou importante (33%), reforçando o aspeto já anteriormente mencionado. De facto, o conhecimento do curriculum do curso de Educação Social oferecido pela ESEPF, onde se destaca a importância dos estágios ao longo da formação assume-se, cada vez mais, como fator distintivo desta instituição quando comparada com outras suas similares. Por outro lado, os estudantes associam a ESEPF a

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	Não responde
Proximidade geográfica	44%	36%	10%	6%	3%
Facilidade de acesso nas provas de aptidão	9%	39%	27%	19%	6%
Qualidade de ensino	68%	28%	1%	1%	2%
Qualidade dos cursos/formação	68%	28%	0%	0%	4%
Componente prática dos cursos	64%	33%	0%	0%	5%
Prestígio social atribuído à Escola	52%	38%	7%	1%	2%
Motivos religiosos	1%	17%	28%	45%	8%
Outros	1%	0%	0%	1%	98%

uma imagem de qualidade, quer ao nível do ensino (68% elegem como motivo muito importante e 28% como importante), quer ao nível do curso/formação oferecida (68% muito importante e 28% importante). A proximidade geográfica foi considerada muito importante por 44% dos inquiridos e como importante por 36%. Um outro fator que parece relevante na escolha dos estudantes é o prestígio social que atribuem à Escola, nomeadamente pela imagem que esta obtém junto de entidades empregadoras. Assim, para 52% dos estudantes este foi um motivo muito importante e para 38% foi importante.

4.3.4 O trabalho de voluntariado

A maioria exercia ou exerceu trabalhos de voluntariado no momento de frequência do seu curso de Educação Social – 53%. O carácter fortemente humano e interventor do curso, aliado à motivação dos estudantes em participarem em processos de melhoria da sociedade e de transformação social, poderá ajudar a explicar um valor tão elevado inserido em programas/projetos de voluntariado (ver tabela 2, importância dos motivos de escolha do curso de Educação Social). Poderá ser aqui feita a relação com a própria motivação pessoal ao ingressarem no curso e as pretensões de participarem em processos de mudança social. A disponibilidade para atividades de voluntariado é, para nós, um fator importantíssimo de formação de um perfil que incida sobre competências relacionais, de compreensão do outro, de conhecimento das diferentes realidades por onde se movimentam. Por outro lado, e embora a ESEPF ofereça a possibilidade de participarem em projetos de voluntariado, grande parte dos estudantes exercia essa atividade fora das ofertas da ESEPF, muitas vezes nas suas próprias comunidades de origem, revelando um forte sentido crítico face à sociedade e uma consciência elevada do seu papel nos proces-

sos de mudança da mesma. Assim, e tal como sinalizou Drucker (1997) o voluntariado assume-se como prática social que pode ser associado quer a valores religiosos, de caridade, quer pelo desejo de sentir-se útil ajudando os outros, de fazer o bem, ou de cumprir uma missão social particular.

De facto, os contextos sociais e económicos contemporâneos, associados ao aumento de fenómenos de risco e vulnerabilidade (Beck, 1992) proporcionam reconfigurações ao nível do voluntariado, sobretudo sentidas desde a década de 90 (Dias, Palassi, 2007, p.1). A expansão deste setor, e consequente aumento do número de pessoas dispostas a integrar este tipo de ações, evidencia, também, maiores índices de participação social e comunitária dos grupos de voluntariado. Assim, é a própria sociedade civil que se reconfigura com vista a responder aos diferentes desafios sentidos por grupos sociais considerados mais fragilizados ou vulneráveis, nomeadamente com o aumento de Organizações não-governamentais (ONG) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (idem, p.2).

Finalmente, o voluntariado poderá ainda ser visto enquanto parte integrante do trabalho social/ação social, constituindo-se como uma forma de atenção que poderá ter um carácter mais espontâneo (ex, redes de vizinhança), ou mais organizado (ex, organizações não governamentais). Os voluntários poderão então ser definidos como “indivíduos que oferecem os seus serviços gratuitos a uma instituição oficial ou de beneficência” (National Institute for Social Work, 1995, p.123). No entanto, parece haver alguma dificuldade na definição e delimitação do próprio conceito. Neste sentido, a definição do voluntariado social parece ser útil nesta tarefa. Este, “(...) tem como objectivo principal lutar contra todas as formas de opressão, discriminação e margi-

nalização, por questões de raça, sexo, crenças, cultura, situação económica, idade, ideais políticos (...) participando em algum projecto de solidariedade dentro de alguma organização humanitária” (Fajardo, 2004, p.17). No caso português, poderão incluir-se aqui não apenas organizações humanitárias mas também, e a nosso ver, as IPSS's que se organizam com esses mesmos objetivos em diferentes comunidades e contextos espaciais.

Tabela 5

Tipo de trabalho voluntário

O tipo de serviços em que os diplomados prestavam/prestam serviço voluntário pode ser agrupado nas seguintes categorias:

- ☞ Apoio a sem-abrigo
- ☞ Idosos/Centros de Dia/Lares
- ☞ Crianças e Jovens/Acompanhamento em períodos de férias – colónias de férias/ATL
- ☞ Banco Alimentar contra a Fome/recolha de alimentos/AMI
- ☞ Catequese/Serviços Religiosos/Missões Religiosas
- ☞ IPO/Hospitais/Núcleos Regionais da Cruz Vermelha Portuguesa

Mais uma vez, e referenciando o que foi acima descrito, a maioria dos diplomados exerceu ou exerce ainda atividades de voluntariado em realidades/contextos/instituições onde a sua participação seria mais necessária, tendo em conta a perceção de vulnerabilidade das mesmas. Assumem valores mais elevados a intervenção no apoio à população sem-abrigo, a idosos e crianças, e a instituições de luta contra a fome.

Deste modo, a prática do voluntariado parece, mais uma vez, associar-se a uma ideia de responsabilidade, de direito universal à felicidade, a uma terra habitável para todos e à procura de melhores condições de vida. A ideia de voluntariado consubstancia-se, então, no princípio de que todos somos responsáveis, enquanto sociedade civil, pela promoção de um bem-estar coletivo. Assim, enquanto ato que poderia designar-se de cidadania, todos deverão assumir uma parte de uma construção coletiva, na procura de uma sociedade mais justa, livre e digna onde cada um(a) possa alcançar esses níveis de bem-estar (Fajardo, 2004). Ainda neste sentido, parece ser razoável admitir-se que os que fazem do voluntariado um modo de intervenção social, sejam guiados fundamentalmente por valores de solidariedade, respeito e

reconhecimento do outro e pela ideia de ajuda mútua e desinteressada. Tornam, como refere Fajardo, “suas as necessidades alheias” (idem, p.31).

4.3.5 Formas de transição para o mercado de trabalho

Nos últimos 40 anos, a sociedade portuguesa evoluiu e fez-se acompanhar de mudanças estruturais designadamente a abertura à Europa, os desafios da convergência, a inovação, as (novas) exigências sentidas ao nível do mercado de trabalho, procurando responder ao objetivo global da competitividade.

Neste contexto de mudança, a ESEPF iniciou a formação de Educadores Sociais, profissionais do trabalho social com a atenção focalizada na perspetiva socioeducativa. Procurou-se e procura-se criar uma resposta social face às (novas) exigências sentidas pelas organizações sociais. Trabalhou-se e trabalha-se no sentido da construção e da formação de novos conhecimentos destinados ao mercado de trabalho, como fator fundamental de competitividade. Assim, e como refere Maria João Rodrigues “ A inovação (...), não incide apenas sobre os processos, mas também sobre os produtos e os serviços, não só sobre a tecnologia, mas também sobre a organização e a gestão, implicando, antes de mais, uma mudança no plano das atitudes, dos comportamentos e das próprias relações sociais. A inovação económica está, assim, ligada à inovação social e abrange não só as empresas, mas uma grande diversidade de instituições.” (Rodrigues, 2003, p.17.)

Ao nível das mudanças de carácter estrutural, dever-se-á referir a necessidade premente de formação e qualificação dos recursos humanos portugueses. De acordo com os dados do INE, temos vindo a assistir a uma melhoria dos níveis de escolaridade da população ativa portuguesa, contudo, ainda insuficiente. Assim, no ano de 2008 cerca de 70,0% da população ativa portuguesa não tinha concluído um nível de escolaridade superior ao 3º Ciclo do Ensino Básico. O 1º ciclo do Ensino Básico é o grau de ensino modal entre a população ativa portuguesa. Apenas 15,3% e 14,8% concluíram o Ensino Secundário ou pós-secundário e o Ensino Superior, respetivamente, em relação ao ano de referência anteriormente mencionado. Esmiuçando os mesmos dados por região/ Nut II constatamos que a Região Norte do país possui uma percentagem muito baixa da sua população ativa com formação Superior, 12,8%, por comparação quer à realidade nacional (14,8) quer, por exemplo, em

relação à região de Lisboa e Vale do Tejo a qual detém uma percentagem de população ativa com formação superior na ordem dos 20,2%. Obviamente, estes dados apresentam um carácter generalista face ao assunto concreto que pretendemos abordar (a relação da Educação Social com o mercado de trabalho); no entanto, os mesmos não poderão ser ignorados face à necessidade generalizada de qualificação dos recursos humanos portugueses. Por outro lado, outro tipo de análises chama a atenção para outros fatores não menos importantes. Saliente-se a este nível, a análise efetuada por Ana Benavente aquando do primeiro estudo nacional sobre Literacia. Assim, e para esta autora, a propósito das políticas e ações dirigidas à educação permanente nos anos 90: “O tecido económico nacional assenta, ainda, de forma largamente hegemónica, em lugares profissionais de baixa qualificação. Os contextos de trabalho são, muito frequentemente, desqualificados e desqualificantes” (Benavente, 1996, pp.403-404).

A relação entre o sistema educativo e o desenvolvimento nacional tem sido uma das questões centrais dos debates académicos e políticos dos últimos anos nos países ocidentais, designadamente em Portugal. Neste sentido, tem sido consensual a afirmação da importância da escola para o desenvolvimento económico e social. Vários são os estudos surgidos sobre a temática em geral e sobre a transição dos diplomados para o mercado de trabalho em particular. No entanto, esta análise “(...) confronta-nos com a diversidade de circunstâncias individuais e estruturais que pautam estas transições (...)” (Machado Pais, Cairns, Pappámikail, 2005, p.109).

Analisaremos a aproximação do Educador Social ao mercado de trabalho, dando um particular enfoque às formas de acesso ao 1º emprego/emprego atual, tipo de ocupações exercidas, principais dificuldades sentidas na transição para o mercado de trabalho, vínculo contratual, rendimentos e a situação de desemprego.

Neste sentido, podemos antecipar a diversidade intrínseca às trajetórias de inserção profissional dos licenciados: uns entram no mercado de trabalho ainda antes da conclusão da licenciatura, alguns passam por situações de desemprego após o término do curso e outros realizam trabalhos não remunerados (Sá, 2007).

Questionados sobre o facto de estarem a trabalhar antes de terminarem o curso, 25% dos inquiridos respondem afirmativamente, salientando-se que exerciam funções variadas. Vários estudos têm abordado as atividades laborais dos estudantes durante a frequência dos seus

curso (Béduwe e Cahuzac, 1997 e Béduwe e Giret, 2001 cit por Gonçalves et al, 2001). Partindo de uma evidência empírica que se consubstancia no número crescente destes estudantes, as investigações têm vindo a provar que aquelas atividades influenciam, entre outros fatores, a trajetória profissional após a conclusão do estudo. Embora a maioria dos estudantes não se encontrasse a trabalhar no momento em que ingressou na ESEPF – 75% - esta tendência tem vindo a alterar-se nos últimos anos, em particular pelo agravamento das condições de vida de muitas famílias, sendo notório um aumento do número de trabalhadores-estudantes na ESEPF. Neste sentido, ¼ dos estudantes exercia uma profissão ainda que o pudesse fazer em regime de tempo parcial, de modo a poder custear a sua própria educação. Assim, “(...) a grande maioria dos jovens que regressa aos estudos, fá-lo por sua conta e em concomitância com o emprego. Procuram manter uma vida dupla: a de profissionais e a de estudantes, tendo embora de enfrentar diversos obstáculos, nem sempre fáceis de enfrentar” (Guerreiro, Abrantes, 2005, p.159).

Na verdade, e embora esta realidade seja comum em países da União Europeia com forte tradição de saída dos jovens de casa dos seus pais aos 18 anos – altura considerada “normal” de ingresso na universidade ou de início de atividades laborais – Portugal, enquanto País do Sul da Europa, reúne um conjunto de características particulares que motivam diferentes modos de se ser jovem. Na realidade, os jovens portugueses saem mais tarde de casa dos seus pais, adiando essa mesma saída para o término de um curso de ensino superior ou, no caso de exercerem uma profissão, para o momento em que sejam capazes de viver autonomamente (Machado Pais, Cairns, Pappámikail, 2005). A par de muitos outros fatores que ajudam a explicar estas tendências, salientam-se ausência de políticas sociais e familiares que incentivem e apoiem os jovens nessa saída mais precoce, como acontece noutros países, bem como a pouca tradição em manter um trabalho em *part time* enquanto se estuda.

Destes, a maioria exerceu profissões não diretamente relacionadas com a área de formação, em locais e empregos “tipicamente” ocupados por jovens, em particular os que se encontram ainda a estudar.

Dos que exercem profissões em âmbitos e contextos direta ou indiretamente relacionados com a área de formação, cerca 12% exercia a profissão de animador sociocultural, 5% de monitor e 5% como auxiliares de ação

educativa. Um dado interessante aqui a reter, prende-se com o facto de frequentemente estes estudantes, uma vez licenciados, terem a oportunidade de permanecer na instituição, subindo a categoria profissional, aquando do término da formação.

Genericamente, os resultados apontam para que os denominados “estudantes com experiência profissional” acedem mais rapidamente a um emprego regular e estável, auferem salários mais elevados e acedem a uma posição profissional mais prestigiada socialmente. Dito desta forma, tal período que antecede a posse de um diploma legitimado pelo sistema de ensino não pode deixar de ser considerado quando se aborda a transição ao trabalho por parte dos jovens.” (Gonçalves et al, op. cit, p.39). Em conversas informais, sabe-se que os inquiridos que trabalham antes de ingressar no curso desempenham funções em supermercados (reposição, caixas, por exemplo), em call centers, e em lojas, por exemplo. Uma minoria trabalha como monitor, auxiliar de ação educativa, pessoal administrativo e animador sociocultural. Destaca-se a situação de contrato a termo certo, como vínculo contratual predominante (43%), uma vez que são sobretudo contratos deste género, de duração definida, propostos aos licenciados, primando pela precariedade do vínculo à entidade empregadora e ao mercado de trabalho.

Tal como explica Luís Sousa (2004), a progressiva terciarização da economia origina uma valorização das capacidades intelectuais, influenciando as exigências do mercado de trabalho e a aposta progressiva na educação. Verifica-se, assim, uma proliferação da contratualização a termo das relações laborais. Pelo crescimento do trabalho independente ou por conta própria e pelo emprego a tempo parcial.

Relativamente aos diplomados, que se encontravam a trabalhar aquando da frequência do seu curso, a maioria – 43% - detinha contrato de trabalho a tempo certo; 14% com contratos de prestação de serviços (“recibos verdes”) e apenas 21% se encontrava com contrato de trabalho a tempo incerto. Estes dados vão ao encontro de uma tendência generalizada na sociedade portuguesa de precarização do mercado de trabalho e das situações dos trabalhadores perante o mesmo.

Do mesmo modo, e representando as formas mais severas desta precarização, cerca de 10% dos inquiridos não tinham nenhum tipo de contrato formal de trabalho com as instituições empregadoras.

O desempenho de funções laborais antes do término da

licenciatura, assim como o desempenho de funções ligadas ao trabalho voluntário, possibilita aos inquiridos a aprendizagem e a mobilização de competências diversas. O trabalho como local de aprendizagem não formal não deve ser esquecido. Contudo, e no decorrer da licenciatura, os inquiridos poderão mobilizar em determinados contextos, competências entretanto adquiridas ao longo do curso: competências cognitivas, técnicas e relacionais, preferencialmente.

Os nossos inquiridos que trabalhavam antes de ingressarem no curso fazem-no por duas razões fundamentais: autonomia financeira e o próprio pagamento de propinas. Para além das necessidades económicas, a aproximação prévia ao mercado de trabalho deve ainda ser vista como forma de aquisição de competências que facilitarão a passagem para a vida ativa.

Tabela 6

Tempo de espera para colocação no 1º emprego

Começou logo a trabalhar	16%
de 1 a 3 meses	18%
de 4 a 6 meses	13%
de 7 a 9 meses	7%
de 10 a 12 meses	4%
Mais de 12 meses	10%
Permaneceu no mesmo emprego/instituição	2%
Nunca obteve colocação na área até ao momento	26%
Não responde	3%

De forma geral, os recém-licenciados manifestam dificuldades em encontrar colocação no 1º emprego na respetiva área de formação académica. Neste sentido, 26% dos licenciados em Educação Social afirma que nunca obteve colocação na área até ao momento da administração do inquérito, 18% dos inquiridos revela um período de espera de 1 a 3 meses e 16% dos licenciados referiram que começaram a trabalhar como Educadores Sociais, imediatamente após a finalização do curso.

Segundo Machado Pais, o início do percurso profissional dos recém-licenciados é marcadamente inseguro e um campo repleto de jogos e poderes, onde o risco é fator predominante na vida dos jovens licenciados; «...saídos da escola, não estão seguros de encontrar emprego, o futuro é uma incógnita. O mundo real, da “vida verdadeira”, é cheio de incertezas» (Machado Pais, 2001, p.78).

Por outro lado, uma das lacunas apontadas nos cursos de

licenciatura relacionados com a área social consiste na inexistência de estágios curriculares, fragilizando o momento de transição para o mercado de trabalho dos jovens licenciados. Assim, os estágios são instrumentos valiosos no que diz respeito ao contacto e experiência profissional com o mercado de trabalho antes da conclusão da licenciatura, permitindo aos estudantes desenvolverem uma estratégia de defesa no momento de transição para a vida ativa, assim como representa um elemento fundamental à sua integração profissional (Sousa, Luís Nuno, 2004).

A maioria encontrou colocação nos primeiros 6 meses após o término da licenciatura. Na verdade, dos 74% de estudantes colocados, para 47% essa colocação ocorreu nos primeiros 6 meses. Estes dados poderão ser considerados “animadores” se tivermos em conta quer os tempos médios de espera de colocação – nos quais os Educadores Sociais não se encontram afastados – quer se levarmos em linha de conta o carácter ainda recente do curso em alguns dos contextos de intervenção dos diplomados.

Finalmente, e baseando-nos nos dados disponíveis relativamente aos diplomados em Educação Social de outras instituições de ensino, nomeadamente da ESE de Santarém, é possível verificarmos uma proximidade de valores relativamente aos licenciados pela ESEPF. Assim, também no caso dos diplomados em Educação Social da ESE de Santarém: “(...) é possível verificar que o período máximo de espera pelos Educadores Sociais inquiridos para obtenção do 1º emprego foi 12 meses. Note-se, porém, que se parece registar uma tendência para a obtenção do primeiro emprego logo nos cinco primeiros meses após a conclusão de licenciatura (...)” (Teixeira, op.cit., p. 120).

Tabela 7

Dificuldades da colocação no 1º emprego

Falta de experiência profissional	23%
Situação económica conjuntural do País	38%
Fraco investimento público na área social	56%
Pouca oferta de colocações para Ed. Sociais no mercado de trabalho	62%
Desconhecimento/desinteresse dos empregadores face à Ed. Social	77%
Carácter recente do curso	35%
Outras	6%
Não responde	1%

Em relação ao leque de dificuldades apresentadas como

estando na origem do difícil acesso ao 1º emprego, enquanto Educador Social, sobressaem três grandes constrangimentos identificados pelos licenciados: desconhecimento/desinteresse dos empregadores relativamente à área de Educação Social (77%), pouca oferta de emprego no mercado de trabalho para Educadores Sociais (62%) e fraco investimento público na área social (56%). Tal como afirmam Carlos Gonçalves, Cristina Parente e Luísa Veloso (2001) as dificuldades na obtenção do 1º emprego resumem-se às práticas de gestão dos recursos humanos das empresas, revelando um absoluto desconhecimento dos saberes e competências das diversas profissões na área social. Assim, o desemprego poderá estar intimamente relacionado com o modo como o mercado de trabalho está organizado e funciona.

De resto, estas ideias parecem ser partilhadas por Teixeira (2008, pp.70 e ss) e Carvalho e Baptista (2004) quando refletem sobre os fatores que poderão facilitar ou dificultar a inserção profissional dos diplomados em Educação Social: entre outros, a visibilidade e reconhecimento poderão ainda associar-se à necessidade de se considerar uma profissão recente; ao facto de se tratar de uma profissão em que se cruzam diferentes campos de atuação – o educativo e social, dificultando, desse modo, algum grau de precisão nas definições conceituais da própria profissão.

De facto, uma das condições fundamentais para aumentar as possibilidades de colocação dos Educadores Sociais no mercado de trabalho prende-se com a divulgação/consolidação dos perfis profissionais destes técnicos, em particular, no âmbito social. Importa referir, apesar de tudo, que nos últimos anos, uma maior atenção tem vindo a ser dada no sentido de promover a profissão, em diferentes contextos: por um lado, pelo aumento de publicações específicas da área, relatando quer experiências de trabalho quer os quadros teórico-metodológicos da Educação Social, em língua portuguesa; pelo aumento de eventos especificamente dedicados à área da Educação Social e a eles dirigidos; pela criação de Associações de Educadores Sociais, privilegiando quer a divulgação da profissão quer a garantia de iguais condições de trabalho e remuneração, face a outros técnicos da área social; pela inclusão progressiva de Educadores Sociais em contextos onde não era habitual a sua presença, em particular, através dos Estágios Profissionais (ex. Autarquias, Serviços Educativos, CP-

CJ's¹³, Segurança Social, Lares de Infância e Juventude, etc...); finalmente, pelo reconhecimento público da necessidade de criação de equipas multidisciplinares no trabalho socioeducativo, de que é o mais recente exemplo a contratação de um número significativo de Educadores Sociais para integrarem os Protocolos de RSI e as equipas da CPCJ's e EMAT's¹⁴, e do Plano DOM (Segurança Social). Deste modo, tem vindo a verificar-se também o aumento de ofertas de colocação de Educadores Sociais nos âmbitos privado e público no mercado de trabalho em Portugal.

“Os empregos emergentes, pressupõem pelos seus conteúdos funcionais e pelas competências abrangidas, uma nova categoria profissional com determinadas aptidões para o desempenho de um conjunto de funções, as quais até então, eram desempenhadas indiscriminadamente por outros profissionais ou eram inexistentes” (Valente, 2005, p.134 cit por Teixeira, 2008, p.79).

Finalmente, e no que respeita ao investimento na área social, a verdade é que Portugal apesar do esforço que se tem vindo a verificar nos últimos anos, carece ainda de políticas sociais integradas, que disponibilizem técnicos e equipas em número suficiente para dar resposta à multiplicidade de pedidos e situações com que se confrontam. Deste modo, poder-se-ia considerar que nem sempre o aumento de investimento em políticas sociais se traduzirá, necessariamente, num aumento de equipas e contratação de técnicos especializados nas diferentes áreas de intervenção.

Tabela 8

Tipo de função exercida e formas de acesso ao 1º emprego

Educador Social	40%
Diretor/coordenador de Instituições Sociais	5%
Coordenador de valências	2%
Técnicos de Projetos de âmbito local	0%
Ed. Social em estágio profissional (IEFP)	19%
Auxiliar de Acção Educativa	1%
Monitor	1%
Animador sociocultural	1%
Outra	4%
Não responde	27%

13 Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

14 Equipas Multidisciplinares de assessoria aos tribunais.

Auto proposta (candidaturas espontâneas)	26%
Anúncios	4%
Concursos	4%
Instituto de Emprego e Formação Profissional	8%
No seguimento da realização de estágios em Educação Social	5%
Através de docentes da ESEPF	8%
Através do Gabinete de Saídas Profissionais da ESEPF	6%
Através de familiares	3%
Através de amigos	8%
Outros	2%
Não responde	25%

Uma parte significativa dos licenciados em Educação Social pela ESEPF (40%) desempenhou a função de Educador Social no 1º emprego, na área de formação e realização profissional. Por outro lado, 27% dos inquiridos não respondeu à questão colocada e 19% realizou estágio profissional em Educação Social pelo IEFP, demonstrando a função determinante dos estágios na aquisição do 1º emprego.

O acesso ao 1º emprego está associado a diferentes formas, mais ou menos ativas, de procura de emprego, assim como envolve um conjunto variado e complexo de entidades sociais e pessoas singulares.

A finalização dos estudos e formação, e a crescente exigência de determinados critérios no mercado de trabalho (competitividade, independência, flexibilidade, responsabilidade, carácter crítico), obriga a que cada um desenvolva uma estratégia de gestão das competências e conhecimentos adquiridos, que seja sinónimo de promoção dos serviços a prestar e de múltiplas oportunidades em obter emprego.

É possível identificar duas formas de acesso ao 1º emprego mais recorrentes: uma atitude mais formal, através do envio de autopropostas/candidaturas espontâneas (26%), revelando uma disposição ativa na procura de emprego, e da inscrição no Instituto de Emprego e Formação Profissional (8%); e outra via mais informal de acesso ao 1º emprego, fonte importante de contactos, resultante da ajuda dos docentes da ESEPF (8%), assim como através de amigos (8%). Esta última forma de acesso demonstra a importância dos colegas e docentes do curso, ou seja, “...das relações de interconhecimento e de inter-relacionamento (re)produzidas no espaço da Faculdade” (Gonçalves, Parente, Veloso, 2001, p.61).

Tabela 9

Formas de acesso ao emprego atual e funções exercidas

Auto proposta (candidaturas espontâneas)	19%
Anúncios	8%
Concursos	12%
Instituto de Emprego e Formação Profissional	4%
No seguimento da realização de estágios em Educação Social	4%
Através de docentes da ESEPF	4%
Através do Gabinete de Saídas Profissionais da ESEPF	5%
Através de familiares	3%
Através de amigos	5%
Pela criação de autoemprego	1%
Por convite da instituição	6%
Outros	8%
Não responde	21%
Diretor/coordenador de Instituições Sociais	4%
Coordenador de valências	5%
Educadores	37%
Pessoal Administrativo	2%
Auxiliar de Ação Educativa	1%
Integração em Projetos de âmbito local	4%
Monitor	2%
Animador sociocultural	4%
Outras Profissões	19%
Não responde	22%

No ingresso ao emprego atual, a forma de acesso predominante remete para a mais formal, constituída pelas autopropostas/candidaturas espontâneas (19%) e inscrição em concursos (12%). A vertente informal (amigos e familiares) foi destacada por uma minoria, 1% e 3%, respetivamente. Regista-se, também, uma autonomia face às estruturas da escola e independência na aquisição de emprego.

Assim, a maioria dos educadores recorreu à formulação de candidaturas espontâneas a diferentes instituições (26%). O recurso à ESEPF – quer através de docentes quer através do seu Gabinete de Saídas Profissionais¹⁵ – aparece em segundo lugar, com cerca de 14% das respostas. Finalmente, o IEFPP¹⁶ é também um recurso utilizado pelos diplomados, reunindo cerca de 8% das colocações.

¹⁵ Em 2011 reestruturado para Gabinete de Inserção Sócio-profissional.

¹⁶ Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Analisando mais uma vez o estudo análogo dos diplomados em Educação Social pela ESE de Santarém, os dados apontam para as candidaturas espontâneas dos próprios diplomados, para a colocação no seguimento de estágios e, finalmente, para as redes sociais de amigos e familiares (Teixeira, 2008).

Parece-nos aqui importante ressaltar, da parte da ESEPF, uma preocupação desde cedo existente em proporcionar acompanhamento aos estudantes, mesmo após o término dos seus cursos. Esta preocupação encontra-se agora consubstanciada no RJIES¹⁷. Ainda assim, a ESEPF é também uma instituição procurada por instituições educativas e socioeducativas presentes na comunidade que, por diferentes motivos, contactam diretamente a Escola quando necessitam de preencher alguma vaga. Este motivo, fez com que desde cedo a ESEPF estivesse atenta às saídas profissionais dos seus ex-estudantes.

Atualmente, esta organização dos estabelecimentos de ensino superior em torno das saídas profissionais dos seus diplomados encontra-se prevista no RJIES (lei nº62/2007, de 10 de Setembro), tendo a ESEPF reorganizado esse mesmo serviço, tornando-o mais acessível e mais próximo dos seus diplomados.

Tabela 10

Tipo de vínculos contratuais no emprego atual

Contrato a tempo certo	41%
Contrato a tempo incerto	22%
Prestação de serviços	4%
Estágio Profissional	5%
Sem contrato	2%
Não respondeu	25%

O vínculo contratual mais identificado no emprego atual dos diplomados é a situação de contrato a tempo certo (41%), seguido do contrato a tempo incerto (22%). Face à instabilidade do contexto económico e do próprio mercado de trabalho, a trajetória profissional dos jovens licenciados é cada vez mais marcada por relações contratuais a tempo certo e de prestação de serviços (chamados “recibos verdes”). Desta forma, estas deixam de ser consideradas como situações excecionais para se tornarem socialmente naturais, inevitáveis e inquestionáveis (Gonçalves, Parente, Veloso, 2001)

¹⁷ Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

No entanto, e tal como argumenta Trottier (2000), a não estabilização imediata dos diplomados no mercado de trabalho – por exemplo, pela ausência de contratos a longo termo – não implica, necessariamente, a substanciação de situações de exclusão ou precariedade. Poderá, precisamente, ajudar os jovens a construir percursos diversificados de integração, nomeadamente pelo desempenho de diferentes funções em instituições/projetos diversos, desenvolvendo competências transversais apenas adquiríveis através de experiência profissional.

Tabela 11

Escalões de vencimento mensal

≤ 600€	20%
Entre 601 e 650€	6%
Entre 651 e 700€	5%
Entre 701 e 750€	12%
Entre 751 e 800€	4%
Entre 801 e 850€	1%
Entre 851 e 900€	10%
≥ 900€	21%
Não responde	21%

Em relação aos escalões de ordenados e rendimentos auferidos, regista-se uma percentagem de inquiridos (21%) que não respondeu, talvez por ser uma questão do foro pessoal e alvo de juízos de valor. No entanto, verifica-se que outros 21% dos licenciados auferem um rendimento mensal igual ou superior a 900,00€, seguido do rendimento inferior ou igual a 600,00€ por mês (20%). Em termos médios, os valores que os inquiridos auferem apresentam alguma dispersão, nomeadamente devido ao facto de estes poderem variar diretamente com a natureza das funções exercidas pelos ex-estudantes. Assim, a maioria dos que exercia a profissão de Educador Social auferia rendimentos nos valores de 851 euros a 900 euros mensais (10%) ou superiores a 900 euros mensais (20%); do mesmo modo, nos valores médios que se situam nos 750 euros mensais encontramos cerca de 12% dos estudantes. Assim, a maioria auferia vencimentos acima dos 750 euros/mês, em cerca de 42% das situações. Estes dados não escondem, como é evidente, outras situações em que os ex-estudantes, embora exercendo a função de Educador Social nas instituições que os contratam, acabam por ser pagos com vencimentos inferiores ao que seria o valor médio para um licenciado. Deste

modo, e para cerca de 20% dos inquiridos, os vencimentos situam-se num máximo de 600 euros mensais, valor claramente inferior ao que deveria ser esperado para o vencimento de um trabalhador com formação superior. A disparidade de valores auferidos pelos diplomados, em particular no início da integração no mercado de trabalho, tem vindo a ser discutida e reforçada por diferentes estudos, quer na mesma área, quer ainda em áreas distintas (Teixeira, 2008, ao nível da Educação Social; Sá, 2007, ao nível da Economia, por exemplo).

Tabela 12

Situações de desemprego no percurso profissional

Cessaçã do contrato a tempo certo	20%
Despedimento/rescisão contratual pelo inquirido	20%
Finalizaçã de financiamento do projeto em que se encontrava	13%
Dificuldades financeiras da instituiçã empregadora	33%
Novas oportunidades de trabalho	0%
Outros	13%

O desemprego é uma problemática que afeta principalmente as camadas populacionais menos escolarizadas. Todavia, “...a década de 90 do século XX, inaugura de uma forma efetiva, o surgimento de desemprego de jovens diplomados do Ensino Superior, causando a perplexidade em muitos dos sectores das sociedades ocidentais” (Sousa, Luís Nuno, 2004, p.201). Assim, a questão do desemprego na trajetória socioprofissional dos licenciados tem sido amplamente debatida, refletindo a severidade e exigência de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e instável. Estamos perante um contexto de incerteza no que diz respeito ao futuro profissional dos jovens licenciados e à consequente massificação e desvalorização gradual dos diplomas. A maioria dos estudantes que terminou o curso de Educação Social há mais de 5 anos (53%) nunca esteve no desemprego. Dos 38% dos inquiridos que afirmou ter ficado desempregado no seu percurso profissional, a maioria acrescenta que foi apenas uma vez (60%). Os motivos inerentes à situação de desemprego consistem nas dificuldades financeiras da instituição/entidade empregadora (33%), cessaçã do contrato a tempo certo (20%), despedimento/rescisão contratual (20%) e finalizaçã do financiamento do projeto em que se encontrava (13%). Perante uma crise económica mundial, as situações de

desemprego afetando também os licenciados aumentam, sucessivamente, traduzindo os problemas financeiros das empresas, assim como a supressão do contrato a tempo certo ou a cessação voluntária do próprio empregado do contrato de trabalho. Por outro lado, as profissões associadas à área social desenvolvem vários projetos de investigação nas diferentes temáticas da vida social, constituindo por isso um modo de vida e de realização profissional.

Na realidade, e no âmbito das profissões de trabalho social em Portugal, a maioria dos técnicos é absorvida por IPSS ou por projetos de intervenção que têm, por norma, duração limitada. Por outro lado, as IPSS debatem-se sistematicamente com falta de condições financeiras para empregarem técnicos especializados, ou mesmo para manterem, em algumas situações, o seu funcionamento quotidiano. Deste modo, ao mesmo tempo que se constituem como grande fonte de empregabilidade dos Educadores Sociais são, simultaneamente, perpetuadoras de situações de instabilidade e precariedade dos mesmos.

5

A Educação Social e contextos educativos

O trabalho social constitui um espaço de intervenção profissional onde intervêm técnicos provenientes de várias áreas do saber. Se a complementaridade de conhecimentos é uma necessidade, a interdisciplinaridade, por sua vez, procura promover uma postura de intervenção pautada pela cooperação, pelo reconhecimento do outro e, certamente, por um conhecimento efetivo da realidade social.

“Na pluralidade dos saberes e das formações disciplinares, resultado do processo de complexificação das sociedades, fazendo face a estas novas exigências da vida em sociedade, emerge de modo pertinente a Educação Social. Formação profissional, ela própria resultante duma encruzilhada de saberes, procura, constantemente, corresponder, na medida do possível, em diálogo com outras áreas científicas, às solicitações de determinadas problemáticas sociais.” (Samagaio, 2006, p.17).

De resto, a ideia de recomposição do campo social e da emergência de novas profissões neste âmbito parece ser, simultaneamente, fator positivo e constrangedor da afirmação da própria profissão (Autès, 2003). O próprio “trabalho social” não permanece imutável e constante, sendo possível observarem-se ruturas e resistências à sua própria mudança, incluindo as que se colocam, por exemplo, na mobilização das metodologias de trabalho em rede e de cooperação interdisciplinar. Por outro lado, o facto de ser alvo de diferentes categorizações e teorizações de campos como o académico, o político e o empírico, dificulta essas mesmas definições e delimitações, necessárias a uma profissionalização efetiva dos Educadores Sociais.

Atualmente, vislumbra-se para o trabalho social uma sistematização e uma racionalização das práticas de trabalho que não se compadece com o assistencialismo e a espontaneidade do passado. A realidade social complexifica-se, o que vai suscitando uma reconfiguração da ação interventora do trabalho social. Neste sentido, podemos afirmar, com segurança, que as necessidades de intervenção socioeducativa junto das populações ultrapassam,

neste momento, os limites formais da educação. É neste contexto de novas exigências sociais e educativas que a Educação Não Formal emerge e vai conquistando espaços, cada vez mais diversificados de intervenção.

A Educação é um fenómeno social fundamental e estruturante da evolução da sociedade. Cada vez mais se torna um campo de atuação vasto e abrangente chegando a novos públicos. A Escola é, sem dúvida, uma instituição histórica. Contudo, constitui apenas um dos contextos educativos de que a sociedade dispõe. Hoje, não pode ser vista como agente exclusivo da educação. No final dos anos 60, algumas análises macro educativas apontavam para uma crise mundial da educação (Combs, 1968). Esta crise, mais do que uma crise de educação em geral, era uma crise sentida especialmente nos sistemas formais de educação. Estava aberto o caminho para a implementação da noção de Educação Não Formal. É interessante notar que com a introdução deste conceito, assistiu-se não só ao crescimento como também a uma diversificação bibliográfica de natureza pedagógica. A educação ligada aos conceitos de comunidade e de desenvolvimento e intervenção comunitária que “(...) assume os grupos como entidades ativas, participantes e protagonistas da intervenção e não apenas como objetos dessa mesma intervenção. Existirá, então, na intervenção comunitária, uma interação informativa, valorativa e interventiva, entre interventor e grupos, onde cada um pode alterar estratégias e influenciar o outro” (Cortesão, Trevisan, 2006, p.65).

A Educação Não Formal refere-se à atividade educacional organizada que se processa fora do sistema formal e é dirigida a um público específico e com objetivos específicos. É uma forma de educação com intencionalidade, organizada e sistematizada. Envolve metodologias e estratégias pedagógicas e socioeducativas.

Podemos definir Educação Não Formal como “...qualquer atividade educativa, organizada e sistemática, desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal de ensino, e com vista a fornecer tipos de aprendizagem selecionados para subgrupos particulares da população, adultos ou crianças” (Coombes & Ahmed, 1974:8 cit. Rogers, 2004, pp.78-79).

Os conceitos de Educação Formal e Educação Não Formal apresentam uma certa relatividade histórica e política: o que antes era não formal pode passar a ser formal, da mesma forma que algo pode ser formal num país e não formal noutro. Trata-se, portanto, de um critério de distinção de carácter administrativo

e legal. A Educação Não Formal procura assumir-se, então, como forma menos hierárquica e menos burocrática, que “(...) pretende ser um trabalho educativo, desenvolvido à medida, e em função de problemas e grupos específicos, com estratégias e metodologias complementares e alternativas às formas de organização tradicional (...)” (Cortesão, Trevisan, op.cit., p.61) Deveremos olhar para a Educação Formal e Não Formal com relações de complementaridade cada vez mais acentuadas. Não poderemos mais trabalhar a Educação formal sem trabalhar fatores ligados à Educação Não formal. A escola transforma-se num exemplo demonstrativo. Não poderemos alcançar um desempenho escolar bem-sucedido sem trabalharmos, por exemplo, certas competências familiares, nomeadamente as parentais para a compreensão da utilidade social da escola. A este nível, salienta-se o projeto de investigação ação desenvolvido (por este grupo de investigação da ESEPF), com o Contrato Local de Desenvolvimento Social de Vila do Conde, atuando precisamente numa perspectiva de intervenção comunitária a partir da realidade escolar e da relação escola-família-comunidade; ou ainda a integração de Educadores Sociais em Escolas definidas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) mobilizando competências de trabalho na e com a comunidade e respetivas famílias e a instituição escolar.

Atualmente, a educação é permanente e/ou realizada ao longo da vida. Neste sentido, deveremos olhar para o processo educativo de forma contínua e complementar. A educação apresenta-se, pois, numa triangulação educativa obtida entre: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal. Cada uma destas dimensões com as suas especificidades. Não temos como objetivo caracterizar a Educação Não Formal; contudo, não podemos deixar de referir alguns aspetos que nos parecem cruciais. A Educação Não Formal constitui um domínio de práticas formativas diversificadas, dinâmicas e flexíveis e em contextos de intervenção diferenciados. Os Lares de Idosos, os Centros de Dia, os ATL, as Escolas, os Hospitais são locais onde a Educação Não Formal se vem tornando cada vez mais visível. Por outro lado, problemáticas como, por exemplo, as questões ambientais, as questões ligadas ao património e à cultura, as questões ligadas à pobreza e às exclusões sociais constituem, igualmente, um objeto privilegiado de intervenção ao nível da Educação Não Formal. De resto, as lógicas atuais de desenvolvimento privilegiam como

dimensões fundamentais a cultura local e o desenvolvimento humano e social sustentado, assumindo as questões ambientais uma importância cada vez maior (Caride Gomèz, Freitas, Vargas, 2007). A visibilidade crescente da Educação Não Formal exige uma sistematização e uma organização crítica das metodologias e das práticas de intervenção. Para além das metodologias de investigação, são também importantes as metodologias de intervenção socioeducativa. Estas metodologias que vão desde a escuta ativa às técnicas de prevenção de comportamentos de risco, por exemplo, carecem atualmente de uma (nova) reflexividade que se prende com a dilematização das situações de intervenção socioeducativa quotidianas. A reflexividade sobre a dimensão ética do trabalho social faz necessariamente parte do conjunto das práticas de intervenção socioeducativa.

O Educador Social é um dos profissionais do trabalho social e traz consigo um enfoque dirigido ao lugar central do aprendente no processo de educação, o que faz daquele o técnico por excelência da intervenção sócio educativa intencional, e capaz de trabalhar a autonomia dos indivíduos capacitando-os para o desenvolvimento de si e dos outros.

Em sociedades cada vez mais tecnicistas, como é o caso da sociedade portuguesa atual, urge a necessidade de uma avaliação constante dos procedimentos. Mobilizando as metodologias do trabalho de projeto, com responsabilidade cívica, e promovendo a sua constante avaliação de resultados, o educador social poderá ser um técnico de excelência do trabalho social, integrando e complementando equipas multidisciplinares.

Considerações finais

O questionamento que o professor e as instituições poderão levantar sobre a adequabilidade das formações acadêmicas, enquanto respostas sociais às exigências do mercado de trabalho, terá necessariamente de ter em conta as trajetórias profissionais dos diplomados como evidência dos resultados da relação expectativas colocadas / correspondências reais conseguidas.

A relação ensino aprendizagem exige uma constante aplicação de estudos, sob a ótica do que foi/do que deverá ser o Ensino enquanto meio de desenvolvimento de saberes e competências para responder ao que é/ ao que virá a ser a sociedade, suas complexidades e exigências. Por isso, os referenciais construídos nos variados campos do conhecimento, nomeadamente ao nível das trajetórias dos profissionais, constituem-se como indicativos para a inovação e acreditação das formações.

As representações sociais e profissionais, para a investigação sobre o perfil de competências do Educador Social, mostram-se ao grupo desta investigação como determinante de uma conceção teórica alicerçada na experiência vivida e experimentada pelos sujeitos do grupo profissional em questão.

Relembrem-se, deste modo, os objetivos que presidiram a este trabalho:

- ☞ Conhecer as formas de transição dos jovens licenciados em Educação Social para o mercado de trabalho;
- ☞ Contribuir para a construção teórica de um perfil profissional do Educador Social, alicerçado na sua prática socioeducativa;
- ☞ Identificar formas de mobilidade social e profissional dos diplomados em Educação Social pela ESEPF;
- ☞ Avaliar taxas de empregabilidade do curso de Educação Social da ESEPF.

A análise dos percursos e trajetórias dos jovens licenciados, tal como foi já referido ao longo deste trabalho, não deverá assentar no pressuposto de que todos os recém licenciados farão caminhos semelhantes. Pelo contrário, a lógica da heterogeneidade, da diversidade de situações que podem encontrar-se parece ser, hoje, a mais relevante. A par de fatores estruturais que dificilmente estão ao alcance dos diplomados, outros poderão favorecer ou não uma melhor e mais rápida integração no mercado de trabalho. De entre estes, poder-se-ão salientar alguns, como será o caso das redes pessoais e profissionais que os diplomados são capazes de estabelecer, as competências técnicas, pessoais e relacionais que conseguem desenvolver durante o período de formação, as experiências de integração progressiva no

mercado de trabalho, o reconhecimento social e público da profissão. Tal como argumenta Machado Pais, “(...) a complexidade das transições juvenis na contemporaneidade é consensual” (Machado Pais, Cairns, Pappamikail, 2005, p.109).

Quanto às expectativas que traziam para a frequência do curso de Educação Social, a maioria revela que este correspondeu às expectativas iniciais totalmente ou em parte, perfazendo um total de 90% das respostas validadas.

Deste modo, os motivos que os licenciados apontam prendem-se, fundamentalmente, com o carácter prático imprimido pelo curso, em especial, pelos estágios curriculares; pela correspondência que puderam encontrar entre a vocação pessoal e profissional; pela importância dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, particularmente, os relacionados com questões sociais; e pela relação imprimida entre teoria e prática ao longo da sua formação.

É possível, mais uma vez, verificar que os estudantes do curso de Educação Social privilegiam os conhecimentos práticos e teóricos sobre questões sociais, motivados frequentemente pela vontade de serem participantes ativos em processos de mudança social, e pelo facto de a formação ter correspondido a uma vocação que consideram ser de carácter pessoal.

A frequência do curso de Educação Social na ESEPF assumiu-se, para os estudantes, como a procura de uma formação que respondesse às preocupações por eles sentidas e anteriormente expressas. No geral, os ex-estudantes avaliam de modo claramente positivo o percurso formativo efetuado na ESEPF.

Os estudantes também parecem reconhecer a importância da obtenção de um diploma quer ao nível pessoal quer profissional. De resto, e de um ponto de vista objetivo, tal como foi já explorado, os níveis de desemprego são significativamente menores entre jovens com maiores qualificações.

A questão da estabilidade, particularmente importante para quem inicia um percurso profissional específico, obriga a pensar em diferentes modos de promover essa mesma estabilização. Assim, assumem interesse questões como o empreendedorismo, no nosso caso do empreendedorismo social, a criação de respostas sociais “atípicas” adequando-se, de modo criativo e inovador às modificações socioeconómicas do país, os trabalhadores em diferentes instituições em simultâneo, etc... (Trottier, 2000). No caso dos diplomados em Educação

Social, podem verificar-se todas estas heterogeneidades nos percursos: seja pela existência de situações de não colocação no mercado de trabalho; pela integração após trabalho em categorias não técnicas numa instituição; pela prática de voluntariado e posterior integração na instituição; pela realização de um estágio de natureza curricular e/ou profissional e integração consequente na instituição; pelo facto de se encontrarem a trabalhar, ainda que em situações precárias, e em áreas distantes da formação inicial, mas que reforçam competências capitalizáveis aquando do final da formação e da entrada no mercado de trabalho. Por outro lado, ainda, a ideia de precariedade usualmente associada à inexistência de um emprego sistematicamente estável é também quebrada, ganhando força a ideia de que os “empregos para toda a vida” não existem (Machado Pais, Cairns, Pappámikail, 2005; Guerreiro, Abrantes, 2005); a precariedade, hoje, consistirá mais nos percursos em que as situações de desemprego, de percursos desorganizados de permanência no mercado de trabalho, de períodos sucessivos de integração/exclusão se sucedem (Trottier, op.cit., pp.95-96).

No sentido de acompanhar os percursos de integração profissional dos seus diplomados, a Escola dispõe de um Gabinete de Inserção Socioprofissional no qual os estudantes podem inscrever-se, livre e gratuitamente, desde o 1º ano do curso. A partir do Gabinete, os inscritos têm acesso a anúncios de emprego, a informação sobre ofertas formativas, programas de incentivo ao emprego, empreendedorismo, formação contínua, etc...; a recrutamentos específicos, do exterior para funções específicas; a formação na área das competências para o emprego, de criação de Curriculum Vitae e entrevistas, e finalmente, a sessões de emprego internacional (fruto da parceria com o Programa Eures). É de salientar a importância do GISP no sentido da própria monitorização desses processos de integração.

Assim, se se considerar, como argumenta Vicens (1997 cit por Trottier, op.cit, p.99), que os processos de inserção dos profissionais se iniciam mal um indivíduo deixa de partilhar o seu tempo entre lazer, estudo e trabalho não remunerado, para consagrar tempo a um emprego remunerado ou à procura de um emprego, esquecem-se dinâmicas importantes, em particular de jovens portugueses, tal como analisa Machado Pais. Efetivamente, o facto de os diplomados se encontrarem integrados no mercado de trabalho nem sempre acontece atendendo à lógica anteriormente descrita.

Relativamente às características do perfil profissional dos diplomados, este estudo possibilita a constatação da existência de duas dimensões fundamentais a integrar na sua matriz, a saber: a prática do voluntariado numa lógica de ajuda ao outro, e a de uma “ética de cuidado” ao serviço da melhoria da qualidade de vida das populações. De facto, foi possível verificar que a maioria dos inquiridos havia já desempenhado/desempenhava ainda funções de voluntariado, sobretudo, nas suas próprias comunidades de origem, revelando um sentido de responsabilidade cívica elevado. Estas práticas resultam ainda de uma forte vocação para trabalhar em prol da transformação social, sobretudo associada às populações mais vulneráveis. Do mesmo modo, a ESEPF reforça as práticas trazidas pelos estudantes, pela sua integração em projetos de voluntariado quer na comunidade envolvente quer em países africanos. Finalmente, esta é uma estratégia frequentemente utilizada para a transição para o mercado de trabalho, sendo que os estudantes, já em contacto com realidades organizacionais, revelam a sua mais-valia, acabando por integrar as equipas técnicas dessas instituições.

A segunda dimensão, “ética de cuidado”, realça a importância de se considerar que a lógica de ajuda ao outro deverá ultrapassar conceções meramente assistencialistas, em ordem a outras que transformam o objeto em sujeito de intervenção, ativamente envolvido na construção dos seus projetos de vida. Tendo presente Paul Ricoeur e em Emmanuel Lévinas (Ricoeur, 1990, Lévinas, 1988) consideramos que a ética implica a reflexão acerca dos princípios que devem nortear a ação humana, e que essa reflexão e a capacidade ética de cada um são condições de uma sabedoria prática testada no quotidiano enquanto espaço de relação e intersubjetividade. Como diz Isabel Baptista, “Face às pequenas tarefas do dia-a-dia ou em situações excecionais de conflito e incerteza, é preciso ser capaz de tomar posição, de decidir e de agir responsavelmente. Sensibilidade, prudência, solicitude ou bondade são marcas de uma ação eticamente investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica...Defender o lugar... no quotidiano de cada pessoa significa abrir a vida para a aventura da liberdade, do inconformismo e da não-indiferença” (Baptista, 2005, p.23).

O Educador Social, ao confrontar-se com a singularidade da Pessoa e com os problemas e dilemas vividos, confronta-se também com a necessidade de encontrar respostas sustentadas por um saber científico, relacional,

técnico mas também ético. Exige-se-lhe, como nos diz Lévinas (2002), sensibilidade ao rosto do Outro, apesar da sua diferença.

A construção dos perfis profissionais é permanente e dinâmica, adaptando-se às diferentes exigências sociais, económicas, culturais, políticas, etc... que “obrigam” a uma redefinição que possa melhor adequar-se aos desempenhos profissionais dos Educadores Sociais. Neste sentido, a equipa de investigação pensou na elaboração da segunda fase deste projeto – de natureza fundamentalmente qualitativa - como condição para apreender os modos de reconstrução do perfil profissional, por parte dos ex-estudantes inseridos no mercado de trabalho e das entidades empregadoras, abrindo caminho para a consolidação deste grupo profissional. A fiabilidade dos dados obtidos, quer na primeira quer na segunda fase do trabalho, garante-se pela triangulação dos diferentes olhares sobre a temática em estudo.

Finalmente, a diversidade de contextos de intervenção dos Educadores Sociais permitirá não só a necessidade constante de adaptação desse mesmo perfil, como uma maior afirmação e visibilidade da profissão.

Referências

Bibliográficas

- Autés, Michel (2003).** As metamorfoses do Trabalho Social. In Chopart, Jean-Noel (Org.). Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional. Porto: Porto Editora. 255:278.
- Baptista, Isabel (2005).** Dar Rosto ao Futuro, A educação como compromisso Ético. Maia: Profedições Lda Beck, Ulrich (1992). Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage
- Benavente, Ana (1996).** A Literacia em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Carneiro, Roberto et al (2001).** O Futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades. Ministério da Educação. Lisboa: Europress
- Carvalho, Adalberto Dias de; Hélène Theodoropoulou (2010).** Éducation Spécialisée, situations -limite et gestion du contradictoire. Percursos&ideias. Nº2. 2ª série. 21 :28
- Carvalho, Adalberto Dias (2001).** Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional. Porto: Universidade Portucalense
- Carvalho, A.D; Baptista, Isabel (2004).** Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora
- Cortese, Irene; Trevisan, Gabriela (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. Cadernos de Estudo. nº3. Março de 2006. 61:74
- Combs, P.H. (1968).** World Educational Crisis: a systems approach. New York: Oxford University Press.
- Dias, Roberta Atherton Magalhães; Palassi, Márcia Prezotti (2007).** Produção científica sobre o voluntariado: uma análise a partir dos artigos publicados nos principais eventos e revistas nacionais de administração. VI Conferência Regional de ISTR para América Latina y El Caribe. Brasil: S. Salvador da Bahia. 1:16
- Druker, Peter (1997).** Pessoas e relacionamentos: sua equipe, seu conselho, seus voluntários, sua comunidade. Administração de organizações sem fins lucrativos. São Paulo: Pioneira. 107:136
- Dubar, Claude (1992).** Formes Identitaires et Socialisation Professionnelle. Revue Française de Sociologie. nº XXXIII – 4. Octobre/Decembre. 505-529.
- Dubar, Claude (1996).** La socialisation. Paris: Armand Colin
- Dubar, Claude (1998).** Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação&Sociedade. vol. 19. nº62
- Fajardo, José Carlos García (2004).** Manual del Voluntariado. Solidarios para el Desarrollo. Madrid: Solidarios para el desarrollo
- Fernandes, António Teixeira (2006).** Monotonia democrática e diluição das regulações sociais. Porto: Afrontamento
- Caride Gomèz. José António; Freitas, Orlando Manuel Pereira de; Callejas, Germán Vargas (2007).** Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspetivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade. Porto: Profedições
- Gonçalves, Carlos Manuel; Parente, Cristina; Veloso, Luísa (2001).** Licenciados em Sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. Revista de Sociologia. Universidade do Porto: 31: 94
- Guerra, Isabel (2000).** Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação. Cascais: Principia.
- Guerra, Isabel (2006).** Participação e Ação Coletiva. Interesses, conflitos e consensos. Cascais: Principia
- Guerreiro, Maria das Dores; Abrantes, Pedro (2005).** Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol.20. 58. 157:212
- Hansen, David; Burdick-Shepperd, Stephanie; Cammarano, Cristina; Obelleiro, Gonzalo (2009).** Education, Values and Valuing in Cosmopolitan Perspective. Curriculum Inquiry. 39:5. 587:612
- Lévinas, Emmanuel (1988). Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70
- Lévinas, Emmanuel (2002).** De Deus que vem à ideia. Petrópolis: Vozes
- Machado Pais, José (1991).** Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. Análise Social. XXVI (114). 945:987
- Machado Pais, José (2001).** Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar (1ª edição)
- Machado Pais, José; Cairns, David; Pappamikail, Lia (2005).** Jovens europeus: retrato da diversidade. Tempo Social. v. 17. nº 2. 109:140
- Morin, Edgar (1996).** O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Europa-América
- National Institute for Social Work (1995).** Trabalhadores sociais. Su papel y contenidos. Madrid: Narcea

Editores. 123:149

Orange, Christian (2012). Problematização e conceptualização em ciências e nas aprendizagens científicas. *Saber&Educar*. Nº16. 46 :63

Paugam, Serge (org) (1996). *L'exclusion. L'État des savoirs*. Paris: La Découverte

Paugam, Serge (2003). A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo : Cortez

Pérez Serrano (2003). *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid : Narcea.

Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil

Rodrigues, Maria João (coord) (2003). Para uma Política de Inovação em Portugal. Lisboa: Dom Quixote

Rogers, Alan (2004). *Non-formal Education. Flexible schooling or participatory Education?. Comparative Education Research centre. The University of Honk Kong.*

Roldão, Maria do Céu (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença

Romans, Mercè; Petrus, Antoni; Trilla, Jaume (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed

Sá, Carla (2007). *Relatório Empregabilidade e percursos de inserção profissional dos licenciados em Economia da Universidade do Minho: 1995-2006*. Braga: Universidade do Minho. Escola de Economia e Gestão. Documento policopiado

Saúde, Sandra; Delgado, Ana Patrícia (2005). *Empregabilidade e novas competências: identificação de perfis e de factores de limitação à inserção profissional dos estudantes do ensino superior politécnico – um estudo de caso*. Lisboa: Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia. 99: 105

Samagaio, Florbela (2006). *A educação social e a investigação: algumas generalidades em torno de um perfil profissional*. *Cadernos de Estudo*. Nº 3. ESEPF. 17:23

Serapicos, Ana Maria (2006). *Alguns desafios que se colocam à Educação Social*. *Cadernos de Estudo*. Nº 3. ESEPF. 7:15

Sousa, Luís Nuno (2004). *Transição ao Trabalho de diplomados do Ensino Superior: a dicotomia Universidade/Politécnico*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Setembro de 2004. Documento policopiado

Teixeira, Leonor (2008). *Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico: Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de in-*

serção profissional. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, dissertação de Mestrado. Documento policopiado

Teixeira Fernandes, António; Esteves, António Joaquim (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto*. Porto: Edições Afrontamento

Trottier, Claude; Cloutier, Renée e Laforce, Louise (1996). *Vocational Integration of University Graduates : typology and multivariate analysis*. *International Sociology*. vol. 11. 90 : 108

Trottier, Claude (2005). *L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ?*. *Éducation et Sociétés*. nº16/2. 77 :97

Xiberras, Martine (1996). *As Teorias da Exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Webgrafia

www.ine.pt

www.aps.pt

www.iefp.pt

www.pordata.pt

Anexos

Anexo I

Ao nível da Licenciatura (1º Ciclo) e seguindo as exigências de Bolonha, teve-se como preocupações:

1 Considerar um nível médio de conhecimentos já adquirido pelos estudantes no Ensino Secundário e proporcionar o desenvolvimento de novas competências resultantes da aquisição de novos saberes.

2 Haver uma sequência, um crescendo e aprofundamento de conhecimentos nas diversas áreas científicas presentes no plano de estudos. Daí se fixar um conjunto de unidades curriculares em cada um dos cinco semestres que antecedem o estágio profissional sendo, algumas delas, precedências de outras.

3 Haver unidades curriculares consideradas estruturantes por formarem e informarem o aluno para o desempenho profissional do Educador Social, tornando-o sensível às problemáticas sociais do seu campo de intervenção e capaz de saber aplicar, em contexto de trabalho, os conhecimentos específicos da sua área de formação. Ex.: Pedagogia Social, Sociologia e Educação não Formal Problemáticas da Infância e da juventude, Problemáticas da Adulter e da Velhice, Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário, Educação e Intervenção Comunitária, Educação Especial e Intervenção Socioeducativa.

4 Oferecer um conjunto de unidades curriculares que, articuladas, são complementares e proporcionadoras de saberes interdisciplinares.

5 Respeitar a área científica do curso (Ciências da Educação) atribuindo-lhe a maior percentagem na formação (44%) seguida da área das Ciências Sociais e do Comportamento (18%) por se entender que ambas constituem o núcleo forte da formação em Educação Social.

6 A presença de duas unidades curriculares do domínio da Língua Portuguesa (Técnicas de Expressão Oral e Escrita e Oficina da Leitura) acrescida à preocupação geral de, em todas as unidades curriculares, para lá dos conhecimentos científicos se exigir uma expressão oral e escrita corretas, darão ao aluno competências para saber comunicar, com clareza, as suas ideias, os argumentos e fundamentos das suas opções.

7 Utilizar metodologias de ensino que exijam ao aluno consulta e recolha de informação em várias fontes, a seleção da informação relevante, o tratamento de dados, a análise de resultados e conclusões sustentadas.

8 Dar oportunidade ao aluno, pela oferta de unidades

curriculares optativas, de orientar a sua formação para áreas da sua preferência vocacional.

9 Disponibilizar equipamentos e materiais de ensino que proporcionem ao aluno a possibilidade de atingir níveis elevados de alfabetização e competência na sua área de formação

10 Exigir uma formação pedagógica sólida, pela inclusão no currículo escolar de Estágios com objetivos muito claros.

11 Considerar que a nossa oferta de formação se aproxima das formações congêneres das Universidades de referência onde o curso de Educação Social se ministra.

Anexo II

São objetivos dos nossos estágios:

Objetivos do Estágio I – Observação/Descoberta

1 Observar diversas realidades institucionais que prestam apoio socioeducativo

2 Despertar para a multiplicidade de problemas da sociedade atual, especialmente das crianças, dos jovens, dos idosos e de outras categorias sociais consideradas vulneráveis (exclusão, saúde, solidão, maus tratos, familiares, etc.)

3 Observar boas práticas de Intervenção em meios institucionais diversos.

4 Conhecer as estruturas organizacionais e funcionais que definem cada um dos tipos de Instituições observadas

5 Estabelecer relação / comunicação com os utentes e populações alvo das Instituições onde se realiza o estágio.

6 Reconhecer os fins sociais subjacentes à existência dessas Instituições

Objetivos do Estágio II

Descoberta/Experiência

1 Experimentar um contacto mais direto e prolongado junto dos utentes e das Instituições em geral

2 Observar o quotidiano das Instituições a fim de se aperceber da diversidade das atividades e intervenções desenvolvidas

3 Interpretar a realidade observada a fim de promover e desenvolver “pequenas intervenções”

4 Intervir com adequação e criatividade

5 Aprender a estar em equipas multidisciplinares

Objetivos do Estágio Profissionalizante – Integração/Intervenção

O aluno deverá:

1 Inserir-se na realidade Institucional

2 Caracterizar a população utente

3 Caracterizar o meio envolvente à Instituição

4 Caracterizar a Instituição

5 Diagnosticar necessidades

6 Conceber, planificar e implementar um projeto de intervenção adequado ao contexto institucional e às necessidades e interesses da população

7 Aplicar estratégias facilitadoras de uma prática adequada aos utentes e à Instituição

8 Consciencializar a importância da coerência entre a ideologia da intervenção e as ações desenvolvidas

9 Fazer uma ligação teórico-prática estruturadora de uma ação refletida

10 Responder positivamente aos parâmetros definidos no perfil do Educador Social

11 Descobrir as virtualidades da prática da Educação Social

12 Produzir um relatório final sobre o trabalho desenvolvido

13 Elaborar um portfólio relacionado com o trabalho de estágio

14 Adquirir experiência profissional

15 Descobrir capacidades pessoais potenciadoras de um perfil profissional que se quer em constante construção e enriquecimento