



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de doutor em
Serviço Social

Por

Maria Dorita Pestana Anjo Freitas

Faculdade de Ciências Humanas

Junho 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de doutor em
Serviço Social

Por

Maria Dorita Pestana Anjo Freitas

Sob Orientação da
Professora Doutora Fernanda Rodrigues

Faculdade de Ciências Humanas

Junho 2013

RESUMO

A presente tese tem como questão central, o processo de ensino-aprendizagem no domínio da formação experiencial, analisando a supervisão pedagógica na prática de estágio e, através dele, o treino do saber/poder para/pela autonomia e emancipação (ao nível de 1.º ciclo em Serviço Social). O contexto de estudo reporta-se ao curso de Serviço Social, entre 2005 e 2011, na Universidade da Madeira (UMa). Partiu-se do questionamento sobre como se formam hoje os profissionais de Serviço Social para enfrentar os desafios advindos de profundas alterações sociais e a nível do Estado Social. O objetivo geral deste trabalho é contribuir para o fortalecimento do processo de formação em Serviço Social. Como objetivos específicos visou-se conhecer, analisar e refletir sobre a evolução, a natureza, a direção, a estrutura, o modelo, as potencialidades e os limites do processo de estágio e supervisão pedagógica na formação dos estudantes. Neste mesmo contexto procurou-se compreender a articulação teoria e prática, investigação e ação, ligação academia e comunidade e cooperação entre docente, estudante, orientador cooperante e cidadão.

Metodologicamente, apoia-se na pesquisa qualitativa de estudo de caso que se baseou em diferentes níveis de conceitos sensitivos/sensibilizadores suscetíveis de dialogar e de refletir os significados e as motivações dos sujeitos da formação experiencial (os estudantes finalistas, docentes e orientadores locais) sobre o modelo de estágio, supervisão e respetiva articulação com a realidade social. A informação recolhida através da utilização de *focus group*, fontes documentais e entrevistas, permitiu ancorar o trabalho no tríplice movimento dialético de crítica, de construção de conhecimento e de nova síntese.

Pela análise dos resultados sobre o estágio e a supervisão, na formação em Serviço Social, destaca-se que estes se constituíram dimensões indissociáveis no processo ensino-aprendizagem, apoiado na aliança entre estudante-docente-orientador-cidadão. A supervisão sustentada na pedagogia colaborativa e participativa, com centralidade na investigação e na articulação conhecimento-ação/teoria-prática, permitiu evidenciar criatividade e inovação no estágio pedagógico, condição de futuras práticas inventivas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, supervisão, estágio, autonomia, emancipação, trinómio, aliança colaborativa, prática criativa e inventiva.

ABSTRACT

The central problem of the present thesis is the process of teaching and learning in the domain of experiential education, analyzing the pedagogical supervision of the training practice and, through it, the training of the knowledge/power for/through autonomy and emancipation (at the 1st cycle of the Social Work course). The context of the study refers to the course of Social Work between 2005 and 2011 at the University of Madeira (UMa). It started with the question of how the Social Work professionals are educated today in order to face the challenges coming from deep societal changes and at the welfare state level. The general objective of this work is to contribute to the strengthening of the Social Work educational process. As specific objectives the aim was to know, to analyze and to think about the evolution, the nature, the direction, the structure, the model, the potentialities and the limits of the training process and the pedagogical supervision in student's education. In this same context it was sought to understand the articulation between theory and practice, research and action, the connection between academy and community and the cooperation between teachers, students, practice supervisors and citizens.

In terms of Methodology, it relies on qualitative research for case study that was based on different levels of sensory /sensitizers' concepts which may engage and express the meanings and motivations that the subjects of experiential training (graduate students, teachers and local supervisors) have about the training model, supervision and respective coordination with social reality. The collected information, through the use of *focus group*, documental sources and interviews, allowed anchoring the work in the triple dialectical movement of critical thinking, knowledge construction and new synthesis.

The analysis of results about the training and supervision in Social Work education, emphasizes that these constituted inseparable dimensions in the teaching-learning process, supported by the alliance between student-teacher-supervisor-citizen. The supervision sustained by a collaborative and participatory pedagogy with a central role in research and in the articulation between knowledge-action/theory-practice has highlighted creativity and innovation in pedagogical training, which is the condition for future inventive practices.

Keywords: teaching and learning, internship, supervision, autonomy, emancipation, collaborative alliance, creative and inventive practice

“Sou, em grande parte, a mesma prosa que escrevo”.

“Quem me dera, neste momento (...) contemplar tudo como se fora o viajante adulto chegado hoje à superfície da vida!”

Fernando Pessoa,
Livro do Desassossego,
1999

IN MEMORIAM

Tiago Anjo Freitas

AGRADECIMENTOS

A todos os estudantes do curso da Universidade da Madeira porque nele acreditaram, aos docentes que nele colaboraram com a convicção de que trabalhar em equipa faz a diferença e aos orientadores cooperantes que colocaram a sua prática profissional ao serviço da formação.

Ao Zé que paciente e solidariamente acompanhou este processo e à Sara que soube segurar com o seu fraterno abraço as duras batalhas vividas.

Às amigas Mirene pela persistente amizade e companheirismo para prosseguir nos momentos mais difíceis, à Fátima e à Brisa que aceitaram colaborar na revisão da tese, à Isabel que, sempre que foi necessário, esteve disponível no apoio logístico do *focus group* e na transcrição e à Catarina que paciente e generosamente colaborou na logística final.

À Sofia que prontamente se disponibilizou a auxiliar na consulta às obras inglesas.

À Professora Doutora Fernanda Rodrigues pela confiança, apoio e crédito depositado ao ter aceite ser minha orientadora.

Ao Professor Doutor Francisco Branco pela sua dedicação à formação, particularmente à coordenação do doutoramento.

Ao Professor Doutor José Paulo Netto, tão longe e tão perto, uma presença intelectualmente orientadora e instigante na licenciatura, um pronto acolhimento e o maior estímulo ao percurso no mestrado, uma permanente inspiração à reflexão teórica no percurso da profissão.

À Professora Doutora Alcina Martins companheira de muitos momentos no mestrado e sempre pronta para encorajar a prosseguir caminho na etapa do doutoramento.

À Professora Doutora Josefina McDonough uma académica proficiente de ensinamentos no curso avançado em Serviço Social no Mitelo.

À Professora Doutora Glória Franco que teve a capacidade de acolher o curso de Serviço Social na UMA e a perseverança de melhor o adaptar aos objetivos da formação, conforme esta tese expõe.

À Universidade Católica Portuguesa pela oportunidade de realização do curso de doutoramento em Serviço Social e aos professores que a ele se dedicaram.

Aos colegas do curso de doutoramento pela convivência académica, a partilha e o debate em aulas.

ÍNDICE

Índice de Quadros.....	9
Índice de Figuras	10
Siglas ou Acrónimos	11
Introdução	13
Capítulo 1– Racionalidade Moderna, Conhecimento e Formação no Serviço Social em Tempos de Crise	22
1.1 – Desafios e Compromissos na Sociedade Complexa: Mediação e Regulação na Proteção Social.....	24
1.1.1- Desequilíbrio, Instabilidade e Desvalorização dos Direitos Sociais	25
1.1.2- Padrão Societário de Civilidade: uma Miragem na Crescente Desigualdade e Exclusão Social	30
1.2- Conhecimento, Autonomia e Emancipação – Espaço de Poder, Saber, Ética e Expertise.....	36
1.2.1- <i>Locus</i> de Identidade do Serviço Social: a Ética do Poder Profissional na Força da Razão Comunicacional do Mundo da Vida.....	37
1.2.2- Ajuda e Proteção na Perícia do Saber	49
1.3- Universidade, Ensino Superior e Formação: Quando o Serviço Social se Expande	56
1.3.1 – A Universidade em Transição: Ensino e Aprendizagem.....	57
1.3.2 – A Integração do Curso de Serviço Social no Ensino Universitário.....	62
1.4 – Lugar da Supervisão no Estágio: Pedagogia para a Transformação e Autonomia	66
1.4.1 – Transformação e Autonomia na Pedagogia.....	66
1.4.2 - O Estágio Curricular em Serviço Social	74
1.4.3– Supervisão: Indivisibilidade Pedagógica no Modelo Reflexivo e Transformativo	80
1.4.3.1 – Supervisão Acadêmica	81
1.4.3.2 – Supervisão Local	85
1.4.3.3 – <i>Fórum</i> de Reflexão Crítica de Identidade Profissional	92
Capítulo 2 – Estratégia Metodológica e Técnicas, Ética e Validade da Pesquisa.....	94
2.1- Enfoque e Metodologia da Pesquisa: Justificação.....	94
2.2- Técnicas de Recolha de Dados, Participantes e Procedimentos.....	98
2.3- Tratamento e Análise de Dados	107
Capítulo 3 - Emergência e Plano do Curso em Serviço Social numa Universidade Pública	112
3.1- Condições de Surgimento do Curso: sob a Promessa do Mercado de Trabalho e o Lugar das Ciências Sociais.....	113
3.2- Descentralizar a Gestão Organizacional pela Cultura Construtiva.....	119
3.3- Projeto de Serviço Social e Plano Curricular no Curso: um “Tripé” de Conhecimentos e Competências	123
3.3.1- Projeto de Serviço Social na Formação do Curso	123
3.3.2- Estrutura do Plano Curricular.....	133
Capítulo 4- Estágio Curricular e Supervisão: Refundar a Pedagogia.....	144
4.1- Estrutura Organizativa e Objetivos do Plano de Estágio.....	145
4.2- Processo de Ensino-Aprendizagem e Pedagogia Participativa no Estágio	159
4.2.1- Etapas de Estágio e Dinâmicas na Metodologia de Projeto	159

4.2.2- Relação Estudante-Cidadão	176
4.3- Desafios à Formação em Serviço Social: a Investigação como Aliada nos Contributos do Estágio.....	178
4.4 – Supervisão e Aprendizagem Colaborativa	194
4.4.1- Singularidades de um Processo de Supervisão Pedagógica: Saberes Integrados	195
4.4.1.1- Perspetiva de um Modelo Pedagógico em Quatro Andamentos	195
4.4.1.2- Potencialidades e Limites na Perspetiva de um Modelo Académico de Ensino-Aprendizagem na Supervisão.....	215
4.4.2- Orientador e Orientação: Prática Profissional ao Serviço da Formação	222
4.5- Supervisão, Autonomia e Emancipação: Resultados	227
Palavras e Perspetivas para uma Conclusão.....	233
Bibliografia.....	256
Anexo A	271
Guião das Técnicas: <i>Focus Group</i> e Entrevista	271
Anexo B.....	273
Termo de Consentimento Informado, Livre e Declarado.....	273
Anexo C: Transcrições do Material Empírico (CD-ROM)	
Anexo D: Memorandos e Análise de Conteúdo (CD-ROM)	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1	
Informantes nas Técnicas de Recolha Empírica: Estudantes, Orientadores Cooperantes e Docentes	103
Quadro n.º 2	
Informantes Finais segundo as Técnicas – <i>Focus Group</i> e Entrevista	104
Quadro n.º 3	
Definição de Serviço Social – Estudantes	128
Quadro n.º 4	
Definição de Serviço Social – Docentes e Orientadores Cooperantes	130
Quadro n.º 5	
Áreas Científicas e Distribuição de ECTS - Licenciatura em Serviço Social	135
Quadro n.º 6	
Área Científica de Serviço Social: Distribuição e Créditos	137
Quadro n.º 7	
Taxa de Aprovação Comparada	140
Quadro n.º 8	
Curso de Serviço Social nas Universidades Públicas em Portugal (2010).....	146
Quadro n.º 9	
Estudantes Estagiários e Grandes Setores de Atividade com Estágio.....	151
Quadro n.º 10	
Estudantes Estagiários por Ano Letivo e Áreas Setoriais	151
Quadro n.º 11	
As Problemáticas/Campos Temáticos Trabalhados no Estágio	152
Quadro n.º 12	
Evolução nos Orientadores Cooperantes em Estágio	155
Quadro n.º 13	
Estágio: Contributos para a População	183
Quadro n.º 14	
Estágio: Contributos para a Equipa Institucional	185
Quadro n.º 15	
Estágio: Contributos para a Instituição de Acolhimento	186
Quadro n.º 16	
Estágio: Contributos para o Serviço Social	189
Quadro n.º 17	
Estágio Curricular: Contributos segundo os Docentes Supervisores	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1	
Atributos de Cultura de Gestão	120
Figura n.º 2	
Princípios e Valores.....	124
Figura n.º 3	
Diagnóstico-Planeamento-Execução-Avaliação: Estágio e <i>Práxis</i> Auto-criativa.....	163
Figura n.º 4	
Estágio Curricular: Processo	177
Figura n.º 5	
Estágio: Contributos para a Formação do Estudante.....	179
Figura n.º 6	
Estágio segundo o Projeto de Serviço Social – Contributos apontados pelos Estudantes	182
Figura n.º 7	
Estágio Curricular: Contributos Globais segundo os Estudantes	190
Figura n.º 8	
Estágio Curricular: Contributos segundo os Docentes Supervisores	192
Figura n.º 9	
Estágio Curricular: Contributos segundo os Orientadores Cooperantes	192
Figura n.º 10	
Desafios do Estágio à Profissão de Serviço Social Hoje.....	193
Figura n.º 11	
Supervisão em Quatro Andamentos	196
Figura n.º 12	
Supervisão na Perspetiva dos Estudantes	205
Figura n.º 13	
<i>Outputs da</i> Supervisão: Perspetivas dos Estudantes	220
Figura n.º 14	
Supervisão e Autonomia.....	229

SIGLAS OU ACRÓNIMOS

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

AIDSS – Associação de Investigação e Debate em Serviço Social

AIETS/AIESS – Associação Internacional de Escolas de Trabalho Social/Associação Internacional de Escolas de Serviço Social

ALAIETS – Associação Latino-Americana de Investigação e Ensino em Trabalho Social

APSS – Associação dos Profissionais de Serviço Social

CESSS – Centro de Investigação em Serviço Social e Sociologia

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CISSEI – Centro de Investigação em Serviço Social e Estudos Interdisciplinares

CPIHTS – Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

DPEH – Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*/ Sistema Europeu de Transferência de Créditos

ED – Entrevista ao Docente

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

EUA – Estados Unidos da América

F – *Focus Group*

FE – *Focus Group* ao Estudante

FIAS/FITS – Federação Internacional de Assistentes Sociais/ Federação Internacional de Trabalhadores Sociais

FO – *Focus Group* ao Orientador

GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

GP – Gabinete de Planeamento

IASSW - *International Association of Schools of Social Work*

IEFP, IP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto Público

IFSW – *International Federation of Social Workers*

INE, IP – Instituto Nacional de Estatística, Instituto Público

ISCSP-UTL – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de

Lisboa

ISCTE-IUL – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa- Instituto
Universitário de Lisboa

ISEG – Instituto de Economia e Gestão

ISPG – Instituto Superior Politécnico de Gaia

ISS – Instituto da Segurança Social

ISSSL – Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa

MUE – Modelo Unificado Europeu

NASW – Associação Norte-Americana de Assistentes Sociais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica- São Paulo

RAM – Região Autónoma da Madeira

RSI – Rendimento Social de Inserção

SESARAM – Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira

SNPSS – Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social

SRAS – Secretaria Regional dos Assuntos Sociais

SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

UA – Universidade dos Açores

UC – Universidade de Coimbra

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UE – União Europeia

UFP – Universidade Fernando Pessoa

UL – Universidade Lusíada

UMa – Universidade da Madeira

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

INTRODUÇÃO

A presente tese enquadra-se no programa de doutoramento da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, terceiro curso.

Tem como problema, ou área geral de pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem do estudante na formação básica de assistente social e, por questão central, a compreensão de como se caracteriza o processo pedagógico orientado para a autonomia e emancipação do estudante finalista. Dito de outro modo, o foco situa-se no processo pedagógico do estágio e da supervisão, e na relação deste processo com o saber/poder para a construção da autonomia e emancipação na formação. Tal significa compreender como são treinadas essas competências nos estudantes com o objetivo de serem sustentadas mais tarde pelos mesmos, enquanto profissionais, na mediação profissional no campo da regulação do bem-estar social dos cidadãos, sujeitos da sua prática.

O contexto de estudo reporta-se à Universidade da Madeira (UMa), a segunda universidade pública do país a acolher o curso do 1.º ciclo em Serviço Social. Porquê este curso? Em primeiro lugar, para dar visibilidade a um dos escassos projectos, numa universidade pública, de formação curricular orientada para o exercício da profissão, e para responder à seguinte questão: como são formados, hoje, os estudantes de Serviço Social para enfrentarem os desafios colocados pelas alterações do Estado Social? Tal implica refletir sobre a formação e a perícia profissional no seu *locus* identitário tendo como finalidade o exercício e construção da cidadania em democracia na sociedade contemporânea. Em segundo lugar, aquando da implementação do curso na Universidade da Madeira, questionou-se a sua necessidade, a juntar ao crescimento descontrolado e disperso de cursos no país. Ou seja, porquê mais um curso? Tratava-se de uma legítima apreensão, tanto mais que o plano curricular do novo curso era totalmente alheio ao contributo e à participação na própria categoria profissional. Esta tese procura responder também às nossas inquietações sobre a qualificação, ao aceitar o desafio da docência e, uma vez nestas funções, ao assumir a responsabilidade pela coordenação do curso desde a sua implementação¹.

¹ As funções de docente, de coordenadora de estágio e de diretora de curso, desenvolvidas pela autora desta tese no curso do 1.º ciclo de Serviço Social na Universidade da Madeira (universidade pública), entre 2005 e início de 2012, proporcionaram uma importante experiência, traduzida aqui em objeto de estudo.

O projeto profissional defendido apoia-se num “novo contrato social” e é orientado pelo princípio da inclusão social e da autonomia individual e coletiva em contexto de globalização e crise societal². Pretende defender, conforme Helena Nunes (2004), um conhecimento-emancipação heterogéneo, de abertura e de participação do sujeito num exercício de diálogo intersubjetivo e de cognição mediante uma prática de estágio de natureza “inventiva”, com interação humana entre estudantes, docentes e orientadores cooperantes. A formação em Serviço Social promove o desenvolvimento das competências através da convocação à reflexão, à racionalidade intersubjetiva, comunicacional e de cognição; enfatiza um modelo inventivo baseado numa prática de interação humana, de conhecimento de si e do outro, de mobilização de recursos e de potencialidades inerentes aos sujeitos sociais, com vista à conceção de saberes cooperantes e emancipadores. Em suma, procura-se superar a racionalidade instrumental. Rompe-se com as estratégias do imediatismo da prática e da dependência do sujeito, estratégias estas assentes no paradigma normativo/burocrático da intervenção em Serviço Social, traduzido por um conhecimento homogéneo, de ocultação e de negação do sujeito, centrado na hierarquia e apoiado na individualização socialmente redutora.

Metodologicamente, este projeto constrói-se como pesquisa qualitativa³. Consequentemente, não parte de teorias para fazer o seu teste empírico e coloca-se no terreno da solidariedade ou do discurso cívico sobre a formação, cujos resultados visam trazer pistas contributivas para a construção de um modelo de supervisão na formação em Serviço Social⁴.

A coexistência, durante um certo período, da investigação no âmbito desta tese com a ação docente no curso em estudo –, designadamente nas funções de supervisão assumidas pela autora, que implicaram naturalmente o acompanhamento direto do estágio curricular –

² Teve relevo na presente tese, e foi elemento de inspiração, a obra de Helena Nunes (2004). Esta obra foi estudada na unidade curricular de Estudos Aprofundados de Serviço Social, em 2008, no III curso de doutoramento da Universidade Católica de Lisboa, lecionada por Fernanda Rodrigues, orientadora da presente tese. Foi um importante contributo desde a fase exploratória do projeto de tese.

³ Sobre a pesquisa qualitativa, Blackie (2000) defende a estratégia abductiva, que se caracteriza por ter como ponto de partida, ao invés de teorias, a descoberta dos diferentes níveis de conceitos, significados e motivações dos sujeitos e, como ponto de chegada, a aproximação ao desenvolvimento de alguns contributos para a construção de uma teoria interativamente assente na realidade social (conforme texto de apoio cedido por Francisco Branco, docente no Seminário de Investigação, III Curso de Doutoramento, UCP, 2008, com particular atenção ao capítulo 4, “Estratégias para responder a questões de investigação”, versão traduzida).

⁴ Na pista do “desejo de solidariedade” por oposição ao “desejo de objetividade”, nas palavras de Rorty (1994, cf. Pires, 2010: 43).

permite fazer um paralelo com Groulx (1994) no que respeita ao estímulo à aliança entre conhecimento e ação (cf. Branco, 2008) ou Baptista (2001), ao fazer a defesa do tríplice movimento dialético: de crítica, de construção de conhecimento novo e de nova síntese, num movimento em espiral, na relação ação-conhecimento-ação.

A referida coexistência pode ser também associada a Schwandt (2006) quando este defende que a ação e o pensamento, a prática e a teoria estão ligados a um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação. De modo semelhante, aproxima-se da proposta de Santos quanto à necessidade emergente de um novo paradigma associado a um discurso cívico que perspetive a análise social como hermenêutica do concreto e ética da modernidade, em cuja base está a tese da complementaridade e interdependência entre reflexão epistemológica, ética, moral e política, sustentando a ideia de uma sociedade justa (Santos, 1994; 1996a; Nunes, 1996; Ferreira, 2008). Significa que este projeto partiu da ação docente da autora sobre a formação dos estudantes até à produção/síntese de conhecimento, para uma possível retroalimentação da ação, passando necessariamente por recolha empírica de informação.

O objeto apresenta-se, assim, sob o ângulo do ensino-aprendizagem, ou da investigação pedagógica sobre a formação com vista à preparação do exercício da profissão. Pressupõe o respeito pela realidade inerente ao objeto-problema, ou seja, o modo de conceber e construir o objeto de pesquisa subentende conhecer para modificar e, concomitantemente, conhecer para conhecer. Evita o risco da clausura do objeto, do conhecimento mutilado nas suas solidariedades com os outros objetos no seu próprio meio, meio este que exclui os problemas globais e fundamentais, afogado ou dissolvido nos seus contornos e fronteiras, condenado à superficialidade (Morin, 1987).

O exercício da docência na unidade curricular do estágio pedagógico, ou pré-profissional, implica o reconhecimento de diversas exigências e competências nas duas faces do processo, ou seja, na dimensão educativa e na dimensão pedagógica. Pressupõe uma combinação equilibrada entre o conhecimento teórico e o teórico-prático. Inscreve-se numa proposta de formação com articulação entre a academia que forma e a comunidade local onde se situa a instituição de acolhimento do estágio, ou seja, trata-se de uma parceria, aliança ou rede entre a universidade e a agência enquadradora da profissão.

O exercício da função de supervisão, associado à formação em Serviço Social, torna-se uma questão desafiadora. Para Buriolla (1996) a supervisão é um processo de formação da matriz de identidade profissional (1996: 30). Para Lewgoy (2007), é um processo complexo de mediações que convoca à apreensão da realidade concreta da sociedade, da profissão, da universidade, do processo de ensino-aprendizagem, dos campos de estágio e dos cidadãos, sujeitos da ação do assistente social. Constitui-se como espaço afirmativo de uma formação orientada para a garantia de um espaço efetivo de autonomia, ou não-tutela, de criatividade, de ensino-aprendizagem e de ancoragem para enfrentar a realidade social⁵.

Para Souza *et al.* (2010) a supervisão de estágio curricular é a oportunidade de confronto, de síntese e de estímulo à crítica reflexiva do exercício profissional. É, ainda, identificada como espaço com novo perfil pedagógico de aprendizagem com o intuito de preparação da competência reflexiva, transferência entre teoria e prática, articulação entre conhecimento, metodologia e processo criativo num mundo em mudança. Nesse processo, a reflexão é desenvolvida como habilidade para adquirir distância de si próprio e para analisar as suas ações sob diferentes perspectivas, com possibilidade de introduzir mudanças (Hees & Geißler-Piltz eds., 2010).

São objetivos gerais desta pesquisa contribuir para o fortalecimento do processo de formação em Serviço Social, trazendo à academia contributos para a construção de uma matriz educativa e pedagógica na formação e fornecendo à profissão, em geral, o reforço da sua identidade. Os objetivos específicos são, como foi referido, conhecer, analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem com vista à autonomia e emancipação em Serviço Social, considerando a natureza, direção, estrutura, modelo, evolução, potencialidades e limites do processo de supervisão de estágio curricular. É possível associar ainda outros objetivos, tais como: articular teoria e prática, investigação e ação, estreitar os laços entre a academia e a comunidade e reforçar a cooperação entre docente, estudante, profissional da prática/orientador cooperante e cidadão.

Esta pesquisa tomou como hipótese exploratória que a supervisão desenvolvida no

⁵ A autora Alzira Lewgoy foi muito importante no presente projeto sobre supervisão curricular. Os contributos dados pela sua tese, de 2007, acedida pela *internet* em 2008, foram ainda complementados através de contactos diretos com a autora, também via *internet*. Teve igualmente grande importância o *Comparative European Social Research and Theory* (CESRT), 2007, acedido em 2009. Em julho de 2012, vários artigos foram consultados, bem como algumas outras teses, de mestrado e doutoramento. Foi também significativo o consistente trabalho publicado no Brasil por Marta Buriolla (1996), que dedicou dois livros ao tema, especificamente um ao estágio, outro à supervisão de estágio e que, desde logo, traçou o panorama sobre o reduzido destaque dedicado até então à matéria, situação essa pouco alterada até hoje.

processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do plano de estudos em Serviço Social, na UMa, entre 2005 e 2011, se direciona para a autonomia individual e coletiva, pretendendo criar bases para superar o imediatismo e combater a normalização e a burocracia na regulação da proteção social. Parte do pressuposto de que, em contexto da sociedade portuguesa, a supervisão na agência do Serviço Social é um apoio profissional quase inexistente, tendo um baixo reconhecimento, e de que quando existe tem uma prevalência na dimensão técnico-operativa, ou instrumental, centrada no foco hierárquico. Outras duas hipóteses exploratórias podem ser enunciadas assim: em contexto da prática de estágio, a supervisão na formação interpõe-se no combate à dicotomia entre teoria e prática, investigação e ação, autonomia e dependência, subjetividade e racionalidade instrumental; o estudante formado no processo de ensino-aprendizagem para a autonomia e emancipação desenvolve a compreensão e reflexividade para poder replicar essa estratégia junto dos cidadãos na sua condição de sujeitos da ação.

A supervisão envolvida na atividade de estágio ou na formação experiencial do plano de estudos da formação curricular perspectiva-se conforme Lewgoy (2007), ou seja, é aqui interpretada como um processo que deverá sustentar-se sob a direção da teoria crítica, ou da emancipação com vista à justiça social e à cidadania, através de um modelo reflexivo-pedagógico assente no trinómio prática-teoria-investigação, ou ação-conhecimento-ação, que vai para além do trinómio formação-investigação-ação ou teoria-investigação-ação. Apoia-se na aliança, parceria e rede entre atores, academia e instituição, com destaque para o estudante/estagiário, o profissional/orientador cooperante, o docente/supervisor e o cidadão/sujeito da ação na prática de estágio⁶.

Com efeito, a supervisão na formação curricular em atividade de estágio tem logrado pouco espaço de atenção e reflexão na comunidade científica, o que significa ser-lhe atribuída pouca importância e, conseqüentemente, fraca visibilidade. No mesmo sentido, tem-se dispensado baixa formação e pouco tempo para a sua realização, quer em espaço de formação, quer no próprio exercício da profissão⁷.

Deste modo, a presente pesquisa interroga-se sobre o papel do estágio e da supervisão no ensino-aprendizagem e procura desvendar traços emancipatórios no processo da formação

⁶ As dimensões centrais aqui defendidas foram sugeridas pelo estudo de Alzira Lewgoy (2007).

⁷ É de assinalar que na carreira de Serviço Social, em Portugal, contrariamente a outras profissões, não existe lugar de carreira para o supervisor.

profissional, analisando as mudanças no tempo, junto de estudantes com processo de supervisão nas três primeiras turmas formadas na UMA pelo respetivo plano de estudos, ou seja, junto da primeira turma, que concluiu o curso em 2008-09, da segunda, em 2009-10, e da terceira, em 2010-11.

Serão escrutinados os impactos do processo de ensino-aprendizagem defendido no estágio e na supervisão pedagógica, cujas etapas metodológicas (propostas aos estudantes nesse mesmo processo) integram imersão e diagnóstico social, planeamento, execução e avaliação. À imersão no contexto da realidade social segue-se, no estágio, a elaboração do diagnóstico social pela metodologia de investigação-ação e o planeamento das atividades do projeto de intervenção social, um planeamento participativo, reflexivo e crítico com a finalidade da inclusão social dos sujeitos da ação, sustentado no desenvolvimento/execução da ação articulada com a instituição de enquadramento e de acordo com a prioridade negociada e, finalmente, a avaliação do processo e dos resultados⁸. Abarcando o percurso feito pelas três turmas de estudantes recém-formados, este projeto toma natureza comparativa entre os três grupos/turmas, com recurso a diferentes técnicas: análise documental, *focus group* e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são constituídos (prioritariamente) pelos estudantes, mas integra também os orientadores cooperantes, bem como os docentes/supervisores académicos que aceitaram participar.

A tese em curso tem a sua atenção repartida por cinco capítulos. Depois da presente introdução, segue-se a exploração de conceitos sensitivos/sensibilizadores em resultado da revisão da bibliografia, conceitos esses que inspirarão/guiarão a investigação. Abrange o primeiro capítulo, subdividido em dois eixos, o eixo societal, ou o macrocontexto, e o eixo de ensino-aprendizagem, subdivididos em quatro linhas de orientação. No primeiro eixo, a primeira linha situa as bases societais na ideia de que o defendido projeto da profissão de Serviço Social se apoia, através do compromisso ético da profissão de assistente social, num estatuto profissional público inscrito na satisfação das necessidades sociais de bem-estar, *locus* da identidade profissional situado na modernidade reflexiva de um mundo complexo, de riscos e incertezas.

⁸ Esta metodologia, aplicada na formação do curso da Universidade da Madeira, foi objeto de intensos contactos com vários docentes envolvidos em cursos de formação na licenciatura em Serviço Social, tendo no curso da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa um importante contributo, com a disponibilização de documentos de apoio à unidade curricular de estágio. Foi apoio fundamental também o manual de Guerra (2000), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação*, Estoril: Principia.

A segunda linha, ainda no mesmo eixo, analisa, mais especificamente, o campo do conhecimento do Serviço Social, numa perspectiva multidisciplinar quanto à compreensão e análise da autonomia e emancipação em sociedade, e defende o saber e o poder na jurisdição do exercício profissional. Equivale a aprofundar o compromisso desenvolvido, por via da proposta educativa da formação, sondando os alicerces éticos, mas também teóricos e teórico-metodológicos preconizados pelo projeto em Serviço Social.

Uma terceira linha é desenvolvida no segundo eixo, o de ensino-aprendizagem. Dá espaço à reflexão sobre o quadro reformador da universidade pública portuguesa, revelando algumas estratégias evolutivas e de articulação entre o conhecimento societal e o académico – em particular a estratégia da relação entre a formação teórica e prática em processo educativo superior –, e explorando simultaneamente a emergência tardia da formação pelo curso de Serviço Social no ensino público. A quarta e última linha traçada neste capítulo, também situada no eixo do ensino-aprendizagem, debruça-se sobre o estado da arte, através de estudos recentemente vindos a público sobre estágio curricular e supervisão.

O segundo capítulo ocupa-se da estratégia metodológica e das técnicas de recolha de informação, plano, participantes e procedimentos, salvaguardando a ética e a validade da investigação. Situa-se no enfoque qualitativo com diversificação das técnicas, tais como análise documental, *focus group* e entrevista, a fim de apoiar o aprofundamento dos dados, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente e a identificação dos detalhes de uma experiência única, como o estudo de caso.

O terceiro capítulo estrutura-se em três eixos. O primeiro aborda a criação do curso na Madeira, criação a que se procedeu sob a promessa do mercado de trabalho na profissão e do lugar ocupado nas ciências sociais na Universidade. O segundo eixo traça a cultura de gestão organizacional do curso. O terceiro eixo situa o projeto de Serviço Social em que se inscreve a formação do curso e faz a radiografia da estrutura do plano de estudos, sublinhando a reforma ocorrida.

O quarto capítulo explora, através de três eixos, os alicerces do estágio e da supervisão, as suas dimensões e categorias, os subsídios que poderão dar apoio à perspetiva de um futuro modelo educativo-pedagógico de estágio e de supervisão, e os contributos que poderão

apontar pistas para a (re)construção da teoria sobre estágio e supervisão, pistas essas passíveis de servir de base para uma prática reflexiva e transformadora na formação experiencial em Serviço Social⁹.

O primeiro eixo subdivide-se em três secções. A primeira secção centra-se na estrutura organizativa do estágio curricular e nos seus objetivos, a segunda no processo de ensino-aprendizagem (dedicada às etapas do estágio e à relação estudante-cidadão) e a terceira nos desafios à formação pelo estágio de Serviço Social, associando os contributos ao estudante, população, equipa, instituição, política social e Serviço Social, e tomando a investigação como grande aliada na metodologia do processo de estágio.

O segundo eixo ocupa-se e desenvolve o modelo de supervisão pedagógica em construção e reparte-se em duas grandes linhas de análise: uma sobre as particularidades e os saberes integrados nesse modelo, a outra sobre o orientador e a orientação. As características da supervisão subdividem-se pela dimensão da sua estrutura organizativa (o que se designa metaforicamente de quatro andamentos), pelas potencialidades e pelos limites desse modelo desenvolvido no curso.

O terceiro e último eixo sublinha os resultados no desiderato a que a tese se propôs, ou seja, ao nível da construção e desenvolvimento da autonomia e emancipação no processo de formação, designadamente através do estágio e da supervisão.

Os dois últimos capítulos centram-se na pesquisa empírica realizada sobre o processo de formação em Serviço Social na UMa, ou seja, trata-se de uma abordagem a partir dos resultados da informação recolhida, bem como da documentação/arquivo de apoio ao curso e à unidade curricular de Estágio I e II.

O último capítulo sistematiza as (in)conclusões da tese e elabora algumas considerações sobre os contributos com vista a perspetivar a matriz de um modelo de supervisão pedagógica, identificando ainda algumas pistas para o prosseguimento da investigação sobre o tema. Trata-se de uma conclusão com palavras e perspetivas que, pela sua limitação a um estudo de caso, finaliza com a sugestão de se dar uma continuidade ao tema através de novos estudos sobre o mesmo.

⁹ Alguns autores fazem a distinção entre teoria local, em resultado de um estudo de caso – como se situa esta tese – e teoria enraizada, resultante de estudos de caso múltiplos assentes na comparabilidade entre os mesmos.

À conclusão, seguem-se a bibliografia pesquisada e os anexos de apoio ao estudo, a saber: anexo A- guião das técnicas; anexo B- termo de consentimento informado; anexo C- transcrição do material empírico (CD-ROM); anexo D- memorandos e análise de conteúdo (CD-ROM).

Para resumir, e pelo que foi defendido anteriormente, na base da escolha do tema está acima de tudo a necessidade de um sustentado e alargado debate acerca da categoria profissional, em todas as dimensões da aplicação da supervisão pedagógica e dos impactos face à real ausência de pensamento próprio na produção científica e académica na profissão, quer a nível global da mesma, quer em desenvolvimento de competências e habilidades nas questões da pedagogia e da aprendizagem, nomeadamente através de estratégias de articulação entre teoria e prática, investigação, aliança e rede no espaço da formação em Serviço Social.

O caminho percorrido por esta tese representa um pequeno contributo face ao muito que poderá fazer-se, em termos de compreensão e explicação sobre a estrutura e consolidação do projeto educativo e pedagógico na formação em Serviço Social, hoje inscrito em todo o país e com alguma expressão na universidade pública desde o século XXI e, por isso, também urge pesquisar, compreender e analisar este mais recente contexto do processo.

O caminho a percorrer é, pois, de aventura, precavendo “a excessiva clareza que mata a verdade e a excessiva obscuridade que a torna invisível” (Morin, 1987: 146).

CAPÍTULO 1– RACIONALIDADE MODERNA, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE CRISE

“A nossa razão que nos parecia o mais seguro meio de conhecimento, descobre nela uma mancha cega” (Morin, 1987).

Pensar a profissão exige desconstruir as manchas cegas da sua razão, transpor as fronteiras do seu universo, olhar para as transformações da sociedade e perceber como influenciam a direção, o conteúdo e as condições em que a profissão forma e desenvolve a sua atividade. Partindo de uma visão exógena ao Serviço Social acerca dos desafios que lhe são colocados, e tendo em consideração o quadro histórico da sua emergência em situação de modernidade societal, a presente tese pretende revelar mudanças assumidamente complexas, a partir da matriz de solidariedade e democracia em que se afirmou no Ocidente, ou seja, através de um sistema social de direitos de proteção na regulação da cidadania, hoje em contexto de paradoxos, riscos e incertezas com que se confronta.

Significa que pensar a formação em Serviço Social não pode apenas contemplar valores, instituições pedagógicas e de agência *stricto senso*, mas inseri-la na dinâmica dos direitos sociais e da justiça social, no aprofundamento democrático em que se sustenta a profissão. Consequentemente, torna-se necessário contextualizá-la no marco das relações sociais historicamente situadas na nossa sociedade, ou seja, no marco das relações Estado/sociedade civil, distribuição económica e redistribuição de serviços e bens, cujo grau de acessibilidade nos conduz à dialética inclusão/exclusão no Estado de Bem-Estar/Estado de Providência. Os parâmetros dessa dialética circunscrevem-se nos movimentos históricos da democratização e do progresso, mas também nos movimentos do presente com a globalização e as mudanças de conceção de risco social e individualização na modernidade reflexiva. Vale dizer e pensar que o Serviço Social, desde a formação académica, requer atenção às mudanças societais e à conceção de risco, solidariedade e responsabilidade nas políticas sociais, cidadania e conceção dos direitos civis e sociais.

Como tão bem destacam Iamamoto (1992) e Sposati (1992), a vocação sócio histórica do Serviço Social acompanha o movimento social, as transformações e permanências das relações entre o Estado e a sociedade. Compreender as mudanças conduz também ao conhecimento sobre a mediação em Serviço Social, defendida por uma atividade

profissional comprometida publicamente com a satisfação das necessidades de bem-estar social e num quadro de regulação das políticas públicas. Preconiza uma sociedade justa e equitativa, com aprofundamento da democracia, para uma cidadania ativa de direitos, regulação estatal de despesas em bens e serviços nas infraestruturas coletivas, o que significa sustentar o debate sobre a autodeterminação, autonomia e emancipação do sujeito, confrontando, questionando e dialogando com as matrizes do fazer profissional.

Essa perspectiva traduz-se pela direção política do projeto profissional em Serviço Social e, de acordo com Netto, significa convergir para apoiar-se na equidade e na justiça social, através de um projeto radicalmente democrático, “considerada a democratização com socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida” (2010: 16).

Transposta para o projeto profissional comporta duas formas principais de conhecimento, nomeadamente o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, sendo neste último que assenta a ideia de uma sociedade justa, apoiada numa nova teoria da democracia que reconstrói o conceito de cidadania e de emancipação e rejeita a regulação pela burocracia, controlo e normalização (Santos, 1996). Trata-se, assim, de integrar o conhecimento na realidade societal, ou no macro contexto-relação para melhor situar e conhecer o nível do micro contexto-relação no âmbito do conhecimento-emancipação local, aonde o profissional intervém.

Sob este pano de fundo, já no segundo subcapítulo, pretende-se encaminhar e delinear algumas tendências identitárias da profissão, passando por revelar diversas propostas no sentido de uma melhor sustentação do projeto profissional. Mais concretamente, significa fazer a afirmação do saber e poder do assistente social no seu espaço de agência, estimulando a socialização da participação de todos os indivíduos, sujeitos da ação social, através de novas formas de cooperação e assumindo o seu espaço profissional de interface com o Estado, pela responsabilização social no acesso aos direitos, divulgação dos processos de vulnerabilidade, desqualificação e desafiliação, fazendo reconhecer as necessidades sociais da população. Além disso, pretende-se delinear como conjugar a individualização para a autonomia, emancipação, autodeterminação, identidade e (auto) organização em forma de redes, de modo a sustentar um conhecimento-movimento/conhecimento-movimento-mediação ou *expertise*. Nesta perspectiva, a convocação de vários autores será importante na análise sobre diversos níveis de conceitos

e significados, tais como conhecimento, autonomia e emancipação, cuja reflexão faz-se a partir da teoria da razão comunicacional e a não linearidade do conhecimento.

O terceiro e o quarto subcapítulo sensibilizam para uma maior aproximação aos conceitos sobre o quadro de referência sensibilizador para o projeto da formação, a dimensão por excelência desta tese, situando o ensino na formação superior e na universidade, dando ênfase à educação e à pedagogia requeridas no processo de estágio e na supervisão. Por conseguinte, os contributos para a análise neste capítulo têm origem em diferentes disciplinas da área científica das ciências sociais, abrangendo a multidisciplinaridade e complexidade do conhecimento sobre os fenómenos sociais. Assim sendo, e para além do Serviço Social, contribuem as Ciências da Educação, a Economia, a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia, pois, conforme Deslauriers & Kérisit “é necessário ler o que se escreve sobre o tema e sondar os domínios que podem esclarecer a questão” (2008: 135). Portanto, o subcapítulo sobre universalidade, ensino superior e formação antecederá o do estágio e o da supervisão.

1.1 – Desafios e Compromissos na Sociedade Complexa: Mediação e Regulação na Proteção Social

“Uma vez mais chegamos a incertezas sobre a realidade que impregnam de incerteza os realismos e revelam às vezes que aparentes irrealismos eram realistas” (Morin, 2000).

A atual fase da sociedade contemporânea, distinta e posterior à modernidade, pode tomar diferentes designações, de acordo com as correntes de pensamento dos seus autores, nomeadamente modernidade tardia, capitalismo pós-industrial, pós-modernidade, modernização reflexiva, globalização, sociedade de risco, sociedade complexa, entre outras¹⁰. Não obstante, na sua base está o reconhecimento de paradoxos, tensões, riscos e incertezas que marcam a sociedade contemporânea, sociedade dominada pela tecnologia e informação, com expressivas desigualdades consoante o nível de desenvolvimento dos países. É este o macro contexto, ou realidade societal, no qual se desenvolvem duas linhas

¹⁰ Santos usa a expressão pós-modernidade enquadrando-a num contexto de debate epistemológico, questionando o paradigma dominante na sua versão positivista que separa o sujeito do objeto, natureza e sociedade/cultura, conhecimento científico e senso comum, ou seja, que reduz a complexidade do mundo a leis matemáticas. Trata-se para Giddens de um conhecimento reflexivo, de que as ciências sociais são a versão formalizada (um género específico de conhecimento pericial), considerando verdadeiramente fundamental a reflexividade sobre a modernidade como um todo (2002: 28).

de análise que se seguem na reflexão deste subcapítulo, procurando distingui-las pelo contraste entre a promessa do progresso e as desigualdades sociais que se revelam no espaço da sociedade portuguesa.

1.1.1- Desequilíbrio, Instabilidade e Desvalorização dos Direitos Sociais

No atual contexto de paradoxos, ameaças e incertezas com que se confronta a sociedade atual, pós-industrial, Beck (1995) traz ao debate a construção social de risco, ou o seu constructo, nela envolvendo sujeitos, atores e instituições (políticas, ciência, agentes, gestores, órgãos de proteção e segurança social, poderes executivos e legislativos, etc.), cuja “imperceptibilidade das ameaças e sua inevitabilidade são extremamente instáveis” (cf. Ianni, 2012: 374). Portanto, na sociedade de risco os indivíduos ficam dependentes e desprotegidos perante a inadequação ou insuficiência das instituições criadas para superar os riscos associados à produção da riqueza na sociedade industrial. Esta teoria, a teoria social de risco, complementada com a teoria sobre modernização reflexiva, que explica a atual dependência na informação, ou a determinação das novas tecnologias sobre ou para além do lugar ocupado no modo de produção e no acesso ao consumo, permitem compreender a sociedade contemporânea (Beck, Giddens & Lash, 2000).

Neste âmbito, Scott Lash adverte para a necessidade de que na modernização reflexiva, a capacitação dos sujeitos possa abrir caminho à individualização, o que requer possibilidades de afirmação da subjetividade autónoma em relação ao ambiente natural, social e psíquico (Beck, Giddens & Lash, 2000)¹¹. Muito particularmente, vencer na reflexividade depende da posição ocupada no modo de informação, na medida em que “as oportunidades de vida na modernidade reflexiva não são uma questão de acesso ao capital produtivo ou às estruturas de produção, mas de posição [e de acesso] nas novas estruturas de informação e comunicação” (Beck, Giddens & Lash, 2000: 116). Anteriormente, já Castel falava acerca do homem “hipermoderno por diferença”, situando-o nesta nova era em que se assiste à degradação da condição salarial (Castel, 1998: 534).

¹¹ A partir da obra de Beck, sobre o choque antropológico e o sujeito contemporâneo, face à conformação das políticas nas sociedades contemporâneas, Ianni (2012) sublinha a perceção da fragilidade do indivíduo no bojo da insegurança sobre o perigo e simultaneamente a profunda fragilidade das instituições modernas. Para Lasch (2000) enquanto que no capitalismo industrial as oportunidades de vida e as desigualdades de classe dependiam da posição do agente no modo de produção e do acesso ao mesmo, na modernidade reflexiva as oportunidades de vida, ou seja, os que serão vencedores da reflexividade e perdedores, dependem da posição ocupada no modo de informação.

Perante as novas dificuldades e riscos, os autores propõem a interceção entre processos sociais, sistemas, instituições e organizações, configurações comunitárias, grupos, redes e biografia, assente em quatro parâmetros: i) acesso a um nível mínimo de segurança económica; ii) comunidade com coesão social; iii) *empowerment* e capacitação para o desenvolvimento de competências; iv) experiência de um nível básico de inclusão e igualdade de oportunidades (Beck *et al.*, 2001, cf. Capucha, 2005).

Para Yamamoto (2010), a cultura pós-modernista desenvolve-se no lastro da acumulação flexível do capital, em harmonia com a mercantilização universal, superficialidade e banalização da vida, com consequências nos valores e na ética, orientados para a emancipação humana. Como tal, requer, uma conceção de cidadania entendida como a capacidade de todos os indivíduos se apropriarem dos bens socialmente produzidos e potenciarem a realização e emancipação proporcionada pela vida social no seu contexto historicamente determinado. Insere-se aqui uma conceção abrangente de democracia que inclui a socialização da economia, da política e da cultura direcionada à emancipação humana.

Coloca-se, então, o desafio ao nível dos direitos sociais, instrumento essencial da cidadania e uma das marcas de sucesso das sociedades de capitalismo avançado¹². Estas conquistas associam-se ao Estado-Providência, ou de Bem-Estar, que é um Estado onde o poder organizado é deliberadamente usado, através da atuação política e da administração, para alterar o funcionamento dos mercados em três dimensões: rendimento; segurança na doença e no desemprego e acesso aos serviços sociais (Briggs, 1961, cf. Pereirinha, 2008). Esta definição coloca-se no âmbito das funções sociais do Estado, conforme se apresentavam os Estados-Providência mais desenvolvidos na Europa nos anos 60, identificados com objetivos de política social, através da gestão de riscos sociais e sob a forma de direitos sociais na doença, desemprego, ou velhice, ou ainda na redistribuição de recursos, assegurando um rendimento mínimo a todos os cidadãos, independente do valor mercantil da sua riqueza ou de fornecimento de serviços sociais, cuja provisão tinha como pressuposto responder a razões de equidade e/ou de eficiência¹³.

¹² São instrumentos desse progresso a Carta das Nações Unidas (1945), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (1966), Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), para além de outros instrumentos específicos de proteção.

¹³ Pereirinha sublinha a origem do termo de Estado-Providência pela tradução do termo “Welfare State”, com lugar na Inglaterra em 1941, cujo modelo foi implantado na sequência da publicação do Relatório Beveridge

Diversa nos vários países em % do PIB, a proteção social teve tendência decrescente a partir da década de 80, por várias razões, mas aonde influiu, com peso, a afirmação do modelo neoliberal. Para o último ano disponível, 2009, segundo dados da Eurostat, a média da UE é de 29,5% do PIB, estando Portugal com 27%, a par da Grécia, mas acima da Espanha (25%) e abaixo da Itália (29%). Nos países escandinavos, a Dinamarca atinge 33%, a Suécia 32%, a Finlândia, 30% e a Noruega 26%. Nos continentais, a França atinge 33%, a Alemanha 31% e a Inglaterra 29% do PIB. Para Pedro Hespanha (2001) os direitos sociais vêm perdendo sustentabilidade, com desvalorização deslizando nos países consolidados e com adiamento da sua institucionalização nos países em expansão.

A atual era da globalização económica gera um crescente hiato entre os padrões económicos e os padrões sociais, promovendo as forças de mercado à custa das políticas e instituições de proteção social. Dá-se, então, o agravamento das desigualdades, crise e incapacidade de enfrentar esses problemas pelas políticas nacionais de proteção social e cresce o receio de desintegração social, crime e mal-estar social. Prevalece, assim, o efeito amplificador das desigualdades no capitalismo global, sendo possível concluir-se com Hespanha (2001) que o processo de globalização torna Portugal mais vulnerável nos seus efeitos negativos.

Na crise atual do capitalismo democrático, a tensão tem sido crescente, como atestam estudos mais recentes. Para Streeck, a crise desloca-se ora nas exigências democráticas por justiça social, ora na justiça económica. O recente colapso do sistema financeiro resultou em crise económica e política com dimensões globais, designadamente nas finanças públicas, um distúrbio que não está isolado, mas que para aquele autor, é parte da tensão nas sociedades capitalistas avançadas, “uma tensão que faz do desequilíbrio e da instabilidade regra” (Streeck, 2011: 35).

Portugal, situado na semiperiferia europeia, acusa vulnerabilidades face aos impactos da globalização ao nível da separação espaço-tempo, desinserção das relações sociais e crescente desvalorização dos direitos sociais. Nesta mesma linha, vários autores enquadram o modelo social português no regime sul-europeu ou meridional, caracterizado

em 1942. É pertinente o quadro apresentado pelo autor, apoiado em Kudrle & Marmor (1984), sobre as datas de introdução das primeiras medidas sociais que constituem o atual sistema de Segurança Social: seguro de doença, de acidentes de trabalho, de velhice, de desemprego, de saúde e prestações familiares, a primeira das quais, o seguro de doença, remonta a 1883, na Alemanha (2008: 18).

por um Estado centralizador, com excesso de burocracia, oscilando entre extrema rigidez e flexibilidade, baixa cobertura estatal em despesas e serviços. Além disso, combina corporativismo, universalismo e liberalismo, tolerância a atividades paralelas, informais e ilegais e fraca capacidade reguladora, permeável à instrumentalização por grupos de interesses que, neste modelo, têm um lugar e papel de relevo.

Para Santos (1985), Portugal como uma sociedade de semiperiferia, em contexto europeu, ou de desenvolvimento intermédio, apresenta algumas características sociais que o aproximam das sociedades desenvolvidas, como por exemplo, a taxa de crescimento populacional, leis, instituições e práticas de consumo, enquanto outras características, como as infraestruturas coletivas, políticas culturais, tipo de desenvolvimento industrial, entre outras, aproximam-no de sociedades menos desenvolvidas. O seu caráter de país semiperiférico revela-se através da sua posição, mais contingente e vulnerável, ocupada no sistema mundial, expresso através do caráter heterogêneo do Estado e da descontinuidade da sua estrutura social. A posição de semiperiferia de Portugal assenta nos seus papéis de intermediação entre o centro e a periferia, com descoincidência entre a estrutura social e as relações de produção, de reprodução social e desarticulação interna entre elas (Santos, 1985).

O país caracteriza-se também por falta de capacidade para gerar parceiros sociais, com consequente hipertrofia da regulação estatal, por não ser um Estado-Providência em sentido técnico, sem adequação das políticas sociais, com distribuição seletiva e autoritária de benefícios, sujeita a critérios subjetivos de agentes e serviços que criam nos clientes, ou destinatários, situações de dependência e de sujeição, de punição ou de recompensa (Santos, 1996)¹⁴. Portanto, um Estado centralizador e autoritário, mas que não corresponde a um Estado forte, cuja burocracia oscila entre a extrema rigidez, distância e formalismo com que trata o cidadão anónimo e a extrema flexibilidade, intimidade e informalidade com que trata o cidadão conhecido e com boas referências.

Para Santos (2002), a ideologia autoritária e assistencialista do Estado Novo infiltrou-se no

¹⁴ Portugal como sociedade semiperiférica renegoceia a sua posição no sistema mundial, findo o ciclo do império, com sinais de despromoção. Para Santos (1996), Portugal apresenta um modo específico de formação de rendimentos, em particular o peso de rendimentos não-salariais das famílias, o trabalho infantil, ao lado de salários em atraso, umas e outras práticas e representações sociais típicas de sociedades centrais ao lado de representações típicas de sociedades periféricas. Portugal tem uma sociedade civil desorganizada e fraca e um poder público com desenvolvimento exagerado do regime administrativo.

Estado Democrático com efeitos duradouros, ao nível da relação entre as agências estatais e os cidadãos e na própria perceção das prestações sociais, não como direitos, mas como benefícios¹⁵. Conhecendo as suas práticas, trata-se de um Estado paralelo com maciça discrepância entre os quadros legais e as práticas com consequências para a área da Assistência Social, caracterizada pela manutenção de não direitos, desconhecimento dos direitos, estigmatização no acesso, pautada pela arbitrariedade dos serviços, escassez de recursos, atribuição diferenciada de apoios para situações idênticas, culminando com práticas discricionárias de comprovação da situação de carência (Hespanha *et al.*, 2000: 102, cf. Santos, 2002)¹⁶.

Hespanha (2001) caracteriza o modelo social português da seguinte forma: i) uma menor cobertura estatal, quer em despesas, quer em bens e serviços; ii) diversidade de fontes de assistência, com significativo peso de instituições ligadas à Igreja Católica; iii) importância da solidariedade familiar na segurança dos seus membros em face do défice de proteção social estatal; iv) ambiguidade na delimitação das fronteiras e responsabilidades sociais entre o setor público e privado, com presença de práticas de tipo clientelar e paternalista. Neste âmbito, o Estado-Providência apresenta natureza híbrida, combinando corporativismo, universalismo, liberalismo com uma sociedade corporativa, solidária e de mercado. Segundo este autor, o modelo social traduz-se ainda por: i) picos de generosidade e défices de proteção; ii) institucionalização universal a partir do corporativismo (saúde); iii) baixo grau de participação do Estado na proteção social (complementado com atores e instituições públicas e privadas); iv) persistência de clientelismo e apropriação particularista dos recursos de proteção social. Em suma, verifica-se um baixo nível de despesa pública, curtas medidas e de alcance ineficiente, (des)empregados e reformados abaixo da linha de pobreza, com limitado grau de desmercadorização.

Não obstante a sua sujeição a um acordo inter-estados no espaço europeu, com tendencial convergência das políticas sob regulação supranacional da UE, Portugal apresenta um

¹⁵ Para Santos (2002), as características centrais de um Estado-Providência são um pacto social entre capital e trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo de compatibilizar democracia e capitalismo; relação sustentada entre a promoção da acumulação capitalista, crescimento económico e salvaguarda da legitimação; elevado nível de despesas no consumo social; e burocracia estatal que internalizou os direitos sociais como direitos de cidadania.

¹⁶ O início do declínio do Estado paralelo fez-se sentir desde a entrada de Portugal na UE (Santos, 1990). Nas hipóteses tecidas sobre o Estado e o poder social em Portugal, o autor defende que ao nível da sociedade civil o espaço doméstico é mais forte em Portugal, preenchendo algumas lacunas da providência estatal.

Estado-Providência não completo, em fase de globalização e crise, com crescentes riscos vivenciados por vários grupos sociais, persistência de pobreza e exclusão social¹⁷. Esta situação manter-se-á em crescendo face ao endividamento e conseqüente resgate financeiro sustentado pelo processo de imposição dos agentes internacionais a quem Portugal fez recurso para o respetivo empréstimo, vulgarmente designada no seu conjunto por Troika, constituída pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Banco Mundial. Como consequência de todo este processo, tem-se revelado a intensificação de programas e de medidas, nomeadamente a alteração ao Código do Trabalho, crescentes custos na saúde (com taxas mais elevadas e menos participação) e abaixamento no valor pecuniário das reformas e outras prestações sociais (subsídio de desemprego, abono de família, rendimento social de inserção) a par de um crescente aumento de impostos com acumulação de sucessivas desvantagens, designadamente na desvalorização do nível dos salários, com crescente desigualdade e injustiça social, fortemente influenciadas nos orçamentos anuais do Estado, com sequelas no aprofundamento da desigualdade social.

Conseqüentemente, e reforçando a sua anterior tendência, as respostas sociais têm vindo a sair para fora do âmbito estatal, deixando ao setor solidário a sua substituição, o que suscita problemas vários, designadamente de igualdade de acesso aos serviços. Os dados da carta social de 2010, quanto à propriedade dos equipamentos sociais, indicam que dos 7 700 existentes, apenas 261 são propriedade de entidades públicas, correspondente a 4,6% da capacidade instalada de respostas sociais.

1.1.2- Padrão Societário de Civilidade: uma Miragem na Crescente Desigualdade e Exclusão Social

Explorando as situações de semiperiferia da sociedade portuguesa, torna-se fácil compreender as dinâmicas temporais de vulnerabilidade à pobreza a que Portugal tem estado sujeito, agravada na presete conjuntura. Um estudo publicado em 2008 revela que, já entre 1995 e 2000, 46% das pessoas e 47% dos agregados passaram pela pobreza em

¹⁷A estratégia da UE é tornar-se a região mais competitiva do mundo com base na inovação e no conhecimento. A Cimeira de Luxemburgo, 1999, e a Estratégia de Lisboa, 2000, apoiaram-se em mais e melhor empregabilidade e mais coesão social – políticas sociais ativas centradas na formação e qualificação profissional – mito do pleno emprego como fator de integração social. As orientações centrais nas políticas assentam em: i) ajustamentos estruturais em resposta à evolução sociodemográfica nas pensões, saúde, contratualização do emprego; ii) direcionamento dos recursos para as pessoas mais vulneráveis; iii) passagem da abordagem passiva para a ativa na gestão do regime relativo à incapacidade de trabalho pela reabilitação e inserção social; iv) redução da tributação do trabalho; v) tensão no aprofundamento do modelo social ou na restrição em matéria de proteção social.

pelo menos um dos seis anos; 6,5% persistentemente na pobreza (Costa *et al.*, 2008: 103)¹⁸. Conforme os mesmos autores, se o risco de pobreza é passar pelo menos um ano na pobreza, o facto de 54% ter passado durante três ou mais anos e 72% em pelo menos dois anos, significa que o risco de pobreza está mais próximo da situação de pobreza efetiva; dois anos de pobreza, num período de seis anos, refletem persistência de pobreza, definindo a situação como *pobreza em sentido lato* (Costa *et al.*, 2008: 105). Caracterizando a pobreza como um fenómeno insuspeitamente extenso, as taxas, em sentido lato, foram de 48% na Madeira, 53% nos Açores e 51% no Algarve, as regiões mais destacadas (Costa *et al.*, 2008: 107, gráfico 2.2)¹⁹. São 38% os agregados alguma vez pobres, que têm as pensões como única fonte de rendimento e, mais de metade desses têm como principal fonte o rendimento de trabalho. Assim sendo, o autor exige, não só a atenção às políticas sociais, mas também a revisão da repartição primária do rendimento, ou seja, ao nível dos salários (Costa *et al.*, 2008: 186).

Outros estudos mais recentes apontam para a permanência do problema da pobreza em Portugal, agravada e em crescendo com as medidas de contenção e de emergência para o enfrentamento da dívida do país. No perfil dos mais pobres, na cidade de Lisboa, 73,9% dos utentes da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, entre os 15-64 anos, encontram-se afastados do mercado de trabalho (Castro e Guerra, 2010: 62). Um estudo no âmbito da ação local para o combate à pobreza e exclusão social, revela a emergência de uma nova pobreza e a radicalização da pobreza antiga (Neves *et al.*, 2010: 207)²⁰. Ou seja, a extensão e intensidade da pobreza não diminuiu, mas agravou-se. Com efeito, Bastos *et al.* (2011) afirmam que duas em cada cinco crianças vivem em situação de pobreza²¹. O Observatório das Desigualdades remete para os valores do Coeficiente de Gini, com 33,7 em 2009, o terceiro valor mais alto na UE, com um valor médio de 30,5, tendo a Lituânia e a Letónia distribuição mais desigual, com 37% e 36% respetivamente; a Suécia e a Eslovénia são os países com menor desigualdade, situados nos 24% (Eurostat, 2010, cf. Observatório das

¹⁸ Na definição da linha da pobreza, Bruto da Costa situa-a em 60% do rendimento mediano, escala da OCDE (ou de Oxford) modificada. Afirma que todos os que se encontram abaixo desse limiar são considerados pobres (Costa *et al.*, 2008: 98-101).

¹⁹ Em 2008, os beneficiários do RSI representavam 3,4 % da população total do país (ISS-GP, 2009: 26).

²⁰ Este estudo, que abrangeu doze concelhos do continente do país, centra-se na ação local e inclui a dinamização de parcerias, metodologias e estratégias de intervenção, a relação entre o local e o central, novos problemas sociais e áreas prioritárias de intervenção, bem como a avaliação da ação social.

²¹ Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão, ISEG, referido em notícia do Jornal Público, 30 de maio, de 2011.

Desigualdades). O relatório da OCDE, 2012, sublinha a desigualdade com os 20% mais ricos a receberem um rendimento superior, equivalente a 6 vezes mais do que os 20% mais pobres em Portugal.

A exclusão social pelo desemprego tem tido um percurso crescente. A nível da UE estimou-se para Portugal 15,3% para o mês de março de 2012, o pior terceiro registo (Eurostat). À frente nas taxas de desemprego, encontra-se apenas a Espanha com 23,3% e a Grécia com 19,9%. Uma subida de 8,6% em 12 meses no desemprego jovem situou em 35,1 % para 2011. Revela-se, assim, que a recessão crescente penaliza os mais jovens, com uma duração cada vez mais longa. A taxa de desemprego prevista para 2013 situa-se nos 18%, conforme várias fontes, agravando toda a situação de pobreza e exclusão social em Portugal.

Tal estado de coisas é propício a situações de risco, agravadas em segmentos vulneráveis, através da deterioração dos sistemas de rendimento, consumo e redes sociais (como já se referira Moller e Hespanha, 2002). De facto, o trabalho continua a ser considerado o “grande integrador” (como lhe chamou Yves Barel, 1990), ou como sistematizam Moller e Hespanha (2002), à inclusão social podem atribuir-se cinco subsistemas: trabalho; rendimento/consumo; redes sociais; cultura; e política. Neste contexto, convém referir que exclusão e inclusão, para além de dinâmicos, são conceitos relacionais, e que inclusão, marginalização e exclusão podem ser vistos ao longo de um *continuum* de situações. A vantagem desta perspetiva relacional “é que ela permite dar conta de que, na vida real, os indivíduos estão mais ou menos incluídos, mais ou menos marginalizados ou mais ou menos excluídos, sendo possível identificar, para cada um dos vários subsistemas, posições fortes e posições fracas” (Moller e Hespanha, 2002: 2).

Estatísticas de 2012, já confirmadas, situam a Madeira como terceira região, de entre as sete regiões do país, com maior taxa de desemprego, atingindo 16,1%, o Algarve com 20% e Lisboa com 16,5. Em atenção à situação no desemprego jovem, foram auscultados, em abril de 2012, os ex-alunos licenciados pelo curso da UMa, maioritariamente jovens e 71% encontravam-se desempregados com apenas 11% integrados na atividade profissional

(Anjo, 2012)²². Entretanto, quanto à proteção no desemprego, o Observatório das Desigualdades revela, em 2012, que a evolução do número de beneficiários do subsídio de desemprego se contraiu em 5,7% desde 2010 (Observatório das Desigualdades, 2012).

É pertinente afirmar que a modernidade se sustenta na contradição entre os princípios da emancipação, declarada pela igualdade e liberdade, e os da normalização e instrumentalização, afirmada na gestão da desigualdade e exclusão, produzidas pela própria modernidade. Assim, o desafio consiste em investir na direção do projeto profissional em Serviço Social, a favor da equidade e da justiça social, por um projeto radicalmente democrático, aliando democracia com socialização na participação política e na riqueza produzida, ou nas palavras de outros autores na dimensão política do Serviço Social. Josefina McDonough (1999), defende a prática política no agir do assistente social, o que significa defender o acesso às políticas e aos serviços na afirmação e no aprofundamento da democracia e da cidadania dos cidadãos utentes.

Neste mesmo âmbito, Manuela Silva (1999) sugere uma cultura de valores fundada numa nova ética de relação entre os indivíduos, o uso contido dos recursos, assim como a reforma do Estado para um novo contrato social. Sposati tem vindo a defender (desde 1994) um novo contrato social que compatibilize redistribuição da riqueza social e democracia, que coloque os excluídos no campo da representação política (Sposati, 1994: 6, cf. Nunes, H., 2004).

Segundo estas perspetivas, ganha importância o assistente social, no sentido de repensar o papel do Estado na proteção social e, em particular, na política de assistência social – como campo regulador de seguranças de inclusão e vigilância de exclusão social. Importa, estar atento ao aprofundamento da justiça social, equidade e inclusão social (Nunes, H., 2004: 74). Significa, pois, refletir sobre as desigualdades no horizonte da institucionalização democrática e da universalidade dos direitos sociais, bem como sobre a crescente projeção do Serviço Social, como parte dos mecanismos na proteção das políticas sociais e dos direitos de cidadania.

Fernanda Rodrigues defende, há muito, o estatuto de afirmação e responsabilidade pública

²² Estudo apresentado em comunicação no V Seminário Internacional do Centro de Investigação em Serviço Social e Sociologia (CESSS) da Universidade Católica Portuguesa, sobre “Crise Social & Crise das Políticas Sociais”, em Lisboa, 1 de junho de 2012.

das políticas de assistência social (Rodrigues, 1999)²³.

Mais recente é o contributo de Helena Nunes, no sentido de reforçar a posição anteriormente defendida, acrescentando à mesma aquilo que Sposati subscreve quanto à defesa da provisão de mínimos sociais, ou seja, um “padrão societário de civilidade”, que é mais do que um padrão universal de mínimo de cobertura de riscos a todos os cidadãos. Porém, este torna-se incompatível sob a égide do paradigma assistencialista nas políticas sociais, pelo caráter seletivo e conservador, com regulação *ad hoc*, caso a caso, regulação desarticulada, compensadora das falhas das outras políticas e com um caráter de emergência e não preventivo (2004:76). O “padrão societário de civilidade” defende um conceito de inclusão fundado no paradigma da ética e justiça social. Integra-se aqui o conceito de direitos conforme Lister que supõe decisão democrática, assente no princípio de dar a voz e ser ouvido (Lister, 1997: 40, cf. Nunes, H., 2004). Para Sposati (2004), os direitos reconhecidos inauguram regras de civilidade e de sociabilidade democrática, sendo, por isso, vistos como princípios reguladores da vida social.

Fernanda Rodrigues desafia o assistente social, no âmbito das políticas sociais e da sua agência, para ter em atenção a vivência subjetiva da pobreza, dando visibilidade aos seus efeitos corrosivos no médio e longo prazo, bem como ao crescente processo de empobrecimento. Identifica os seus impactos no corpo, trabalho, cidadania, identidade e território, bem como as suas consequências nos lugares estruturais correspondentes (Rodrigues, 2009).

A agudização da crise exige forte ponderação nas políticas, nas medidas e no sentido da sua regulação. Atualmente, verifica-se um crescendo de solicitações, cada vez mais centradas nas necessidades locais e de sobrevivência. A crise, em simultâneo com formas de retração associadas à pobreza instalada na sociedade portuguesa, converge para a transformação de políticas sociais em políticas de combate à pobreza ou, conforme Sposati, faz deslizar a cidadania e os direitos sociais para “boas ações” aos mais frágeis (2011: 108)²⁴.

²³ Sobre a assistência social, Fernanda Rodrigues dá conta, em análise feita à época, da coexistência da institucionalização e progressivo alargamento do campo da provisão social garantida como direito de cidadania e reconceção do papel provedor do Estado, assim como da revalorização das iniciativas privadas (Rodrigues, 1999).

²⁴ Considera-se a expansão do Banco Alimentar Contra a Fome nesta situação de deslizamento dos direitos sociais para as boas ações. A sua atividade já levou à abertura de 19 bancos no país, com alargamento à

Em síntese, os níveis de pobreza e exclusão colocam cada vez mais em risco a valorização dos direitos sociais e, conseqüentemente, crescentes exigências e desafios à agência do Serviço Social face às crescentes indeterminações e paradoxos presentes na sociedade moderna e no espaço ocupado pela sociedade portuguesa na semiperiferia, com peculiaridades no seu modelo social que não acompanharam as exigências sociais reveladas por persistente desigualdade. Perante tudo isto, vale dizer que o assistente social poderá ter entre os seus desafios profissionais:

- Opor-se à forçada desterritorialização e desqualificação dos indivíduos pela precaridade dos vínculos laborais, em fase de globalização;

- Desafiar a perda de sustentabilidade ou a desvalorização deslizando dos direitos sociais face à sociedade global e de risco, incertezas e paradoxos contemporâneos, penalizante no contexto da semiperiferia da sociedade portuguesa;

- Questionar a ideologia assistencialista acerca da percepção dos direitos sociais, entendidos como benefícios, tratando com rigidez, distância, formalismo e autoritarismo o cidadão anónimo, mas com flexibilidade, intimidade e informalidade o cidadão conhecido e com boas referências;

- Aprofundar o conhecimento sobre a desigualdade social num país como Portugal, com persistência de pobreza e exclusão social;

- Apoiar um estatuto de afirmação e responsabilidade pública para as políticas de assistência social - apesar da importância da sociedade providência-familiar no modelo social sul-europeu aonde Portugal se situa, mas cada vez mais esbatida, face às alterações em resultado de novas dinâmicas familiares e do envelhecimento demográfico;

- Assumir o compromisso público profissional, na defesa do aprofundamento da justiça social e maior equidade e inclusão social, pela sustentação de um padrão societário de civilidade, assente em mínimos de cobertura de riscos a todos os cidadãos, combatendo regulações excessivamente focalizadoras e *ad hoc*, pelo exercício dinâmico da cidadania, reabilitando a democracia;

Madeira em 2012. Apoiá 2116 IPSS e 337694 pessoas e viu aumentar no ano passado em mais 178 IPSS e 18 436 pessoas (Jornal Expresso, 26/05/2012).

- Comprometer a intervenção social com a população em privação, combatendo as normas para a homogeneização, fragmentação e instrumentalização dos processos sociais.

Será, portanto, a partir deste contexto societal, complexo, de incerteza e risco, que se seguirá um aprofundamento concetualmente sensibilizador sobre o saber profissional e o conhecimento em Serviço Social, numa perspetiva multidimensional e transdisciplinar do mesmo.

1.2- Conhecimento, Autonomia e Emancipação – Espaço de Poder, Saber, Ética e *Expertise*

“A noção de conhecimento parece-nos una e evidente. Mas, assim que a interrogamos, ela rebenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma das quais põe uma nova interrogação” (Morin, 1987).

Falar de conhecimento em Serviço Social é situar o espaço ocupado pelo assistente social na divisão sociotécnica do trabalho na mediação e interface entre a agência e o Estado no espaço das políticas sociais, sem excluir o contexto histórico em que se desenvolve²⁵. Significa identificar conceitos, dimensões e variáveis, apoiando-se na visão endógena à profissão.

Para dar base e fundamento ao *locus* de identidade do Serviço Social, à ética no seu estatuto de poder, com princípios e valores e à *expertise* no saber, a partir da metodologia, das técnicas e dos seus procedimentos, convocamos vários autores no campo do Serviço Social. Ao paradigma da correlação de forças de Faleiros (1999) associamos as formas de conhecimento propostas por Santos (1996), com enfoque no paradigma do conhecimento-emancipação, conforme anteriormente referido, complementado pela teoria da razão comunicacional de Habermas (1990) e pelo conhecimento complexo proposto por Morin (1987; 2000)²⁶.

²⁵ Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões, o assistente social situa-se no grande subgrupo de especialistas em assuntos sociais, a par dos especialistas em assuntos jurídicos, artísticos e culturais e no subgrupo de especialistas do trabalho social (INE, 2010: 179).

²⁶ Na base de todo o capítulo está presente a proposta de Vicente Faleiros através do paradigma da correlação de forças que, por sua vez, associa outros paradigmas a partir da produção do Serviço Social português, particularmente inspiradores desta pesquisa, como é o caso de Helena Nunes (2004), Berta Granja (2005) e, mais recentemente, de Inês Amaro (2012). O Serviço Social brasileiro foi e será uma importante referência, quer desde a base da nossa formação pela licenciatura com Paulo Netto, na dupla qualidade de docente e supervisor no estágio curricular final do curso, quer pela dimensão da formação no mestrado, em protocolo entre Portugal e o Brasil (ISSSL e PUC-SP), quer ainda pela oportunidade de acesso à produção académica

Mais especificamente, o conhecimento analisado estrutura-se à volta das questões do conhecimento base do Serviço Social, enquadrado no eixo ético-político da profissão, através da ampliação e consolidação do conceito de poder e saber, cidadania, autonomia e emancipação, no compromisso com os direitos sociais, mas também com a ética profissional, identidade, paradigmas/modelos, competências profissionais e estratégias²⁷. Aprofunda, portanto, o eixo societal, anteriormente colocado em análise, para se aproximar do campo mais específico do Serviço Social e da sua jurisdição profissional.

Equivale a colocar, como pano de fundo, a articulação entre unidade e multiplicidade, inseparabilidade dos diferentes elementos constitutivos do todo na complexidade do conhecimento - o económico, o político, o sociológico - no combate ao conhecimento fragmentado e mono-disciplinar, dominado pela racionalidade técnica ou instrumental.

O foco central deste subcapítulo assenta, assim, sob a perspetiva do Serviço Social crítico e da teoria da correlação de forças, segundo Faleiros (1999), auxiliada pelas perspetivas das teorias da razão comunicacional e do pensamento complexo.

1.2.1- *Locus* de Identidade do Serviço Social: a Ética do Poder Profissional na Força da Razão Comunicacional do Mundo da Vida

O conceito geral de conhecimento desenvolvido na presente tese evoca a escola de Frankfurt, no que diz respeito ao seu potencial crítico em espaço das ciências sociais, contra o iluminismo, triunfo da razão instrumental e a epistemologia assente na díade, ou dicotomia sujeito-objeto. O paradigma da compreensão mútua proposto por Habermas (1990), membro ativo dessa escola, situa o conhecimento no agir comunicacional. Trata-se da teoria da razão comunicacional baseada no discurso entre falante e ouvinte, a partir do seu mundo da vida ou da vida social, apoiada, portanto, em critérios argumentativos de exigências de verdade proposicional, veracidade subjetiva e consenso racionalmente motivado, ou seja, a razão comunicacional está implicada na vida social e os atos de compreensão respeitam os mecanismos de coordenação da ação. O mundo da vida forma o horizonte e, simultaneamente, as evidências culturais, das quais os participantes retiram os padrões e valores de interpretação com sentido. Dito de outro modo, o mundo da vida

do Serviço Social brasileiro e do debate oferecido pelos seus organismos, CFESS-CRESS-ABEPSS, com acessibilidade via internet.

²⁷ Para Branco o conhecimento constitui o elemento fundamental na construção do poder/influência profissional, base da perícia de suporte à jurisdição da profissão (Branco, 2009a: 8).

possibilita as identidades e as biografias de grupos e indivíduos.

É com base neste consenso, a partir da teoria da razão comunicacional, que sustentamos a compreensão de interesses mútuos e o princípio da participação com manifestação de opinião e de vontade, a a partir desse mesmo consenso chegamos à autonomia e à emancipação como conceitos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e da democracia²⁸. Habermas, apoiado em Castoriadis, 1975, associa autonomia e *práxis*, onde as ações desta promovem aquela, através da rede de relações. Por sua vez, a auto-organização suporta a questão democrática, na base do pensamento emancipatório. Associando-se aos valores da democracia, abre espaço de reflexão aos novos movimentos sociais ou novos movimentos democráticos. A *práxis* auto-criativa conduz à autonomia de todos e, conseqüentemente, à transformação da sociedade, segundo o agir autónomo de todos (Castoriadis, 1975: 134, cf. Habermas, 1990)²⁹. Assim, a emancipação humana remete para a auto-organização, assumida como cidadania.

A realidade, porém, não é facilmente legível e, por conseguinte, as ideias e as teorias podem traduzi-la erroneamente. Daí Morin (2000) alertar para o sentido complexo da realidade, o que significa compreender a sua incerteza, sabendo que há algo possível, ainda invisível no real. Faz, assim, apelo à articulação entre unidade e multiplicidade, à inseparabilidade dos diferentes elementos constitutivos do todo, ou seja, à complexidade da realidade. Trata-se de *scienza nuova*, com recurso ao pensamento complexo, dialógico, crítico, transdisciplinar, criativo e inventivo, de unidade entre ciência e teoria, de confronto e diálogo sobre as incertezas, contra o pensamento simples, fechado, objetivo e fragmentado. Trata-se de um discurso multidimensional e aberto à incerteza, não totalitário nem doutrinal, porque a doutrina é a teoria fechada, autossuficiente. É um discurso “não ideal/idealista, sabendo que a coisa não será nunca totalmente encerrada no conceito e que o mundo nunca será aprisionado ao discurso. Tal é a ideia de *scienza nuova*” (Morin, 1987: 73). Esta é a matriz que traz também um importante contributo ao pensamento reflexivo

²⁸ Para Habermas (1997), na decorrência da institucionalização do princípio do discurso, chega-se ao direito e ao princípio da democracia.

²⁹ Habermas compreende o mundo dividido em cultura, sociedade e personalidade, sendo a cultura o conjunto de saberes com os quais os agentes se comunicam, se entendem mutuamente e reúnem interpretações potencialmente consensuais; a sociedade corresponde a ordens legítimas de solidariedade fundada na pertença a grupos; a personalidade corresponde às competências que tornam o sujeito capaz de agir, falar e tomar parte nos contextos, processos de compreensão e afirmação da sua identidade; a socialização assegura a aquisição de capacidades de ação e zela pela concatenação entre as histórias de vida individuais e coletivas (1990: 315). A sociedade moderna dissocia a socialização dos saberes culturais.

aqui defendido.

Tal como foi explicitado, os autores convocados elucidam sobre a teoria emancipatória, ou uma nova cultura política emancipatória, como é proposta por Santos (2006), segundo o qual há dois modelos ou tipos de conhecimento e a tensão política que deles resulta é também epistemológica. Tanto o conhecimento-regulação como o conhecimento-emancipação têm dois pontos, A e B. No primeiro, em A, está a ignorância ou o caos e em B o saber. Na matriz da sociedade ocidental, conhecer/saber é então ordem no conhecimento-regulação e significa pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade.

No conhecimento-emancipação em A, está o colonialismo ou a incapacidade de reconhecer o outro como igual, é a objetivação do outro, reduzindo a coisa a objeto, enquanto que em B está a autonomia solidária. Quando a modernidade ocidental coincidiu com o capitalismo, o conhecimento-regulação passou a dominar e, conseqüentemente, recodificou e perverteu o conhecimento-emancipação. O desafio coloca-se em reinventar, ou reconfigurar o conhecimento-emancipação, apoiado na ecologia de saberes, e esta na epistemologia do sul, sustentada por uma nova teoria política, a democratização de todos os espaços no caminho da emancipação humana. Na (re)definição de democracia, está a substituição das relações de poder por relações de partilha de autoridade e, na de emancipação, está uma nova relação entre o respeito pela igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença, no pressuposto de que o importante não é a homogeneização, mas iguais diferenças (Santos, 2006).

Para aquele autor, a legalidade, os direitos humanos e a democracia constituem instrumentos hegemônicos. Nessa mesma perspectiva podemos fazer convergir a importância do papel da lei na formação da comunidade como determinante no processo democrático, bem como os fundamentos nos pressupostos linguísticos na esfera da comunicação através do consenso, proposto por Habermas (2002)³⁰.

O agir do assistente social é, com efeito, o da consciência social das democracias sociais.

³⁰ Democracia deliberativa foi o conceito alternativo encontrado entre democracia liberal e republicana (tipologia corrente nos EUA) caracterizada por Habermas como procedimentalista, cujo método assenta no reconhecimento linguístico, ou seja, nas etapas comunicativas envolvidas num consenso por todos os envolvidos no mundo da vida. O conceito de política deliberativa ganha referência empírica quando, fazendo jus à diversidade das formas comunicativas, se constitui em vontade comum, não apenas por um autoentendimento mútuo de caráter ético, mas também pela busca de equilíbrio entre interesses divergentes e o estabelecimento de acordos (Habermas, 2002: 277, cf. Leite da Silva, 2011).

Neste contexto, Josefina McDonough, apoiada em Wakefield (1988), defende que a identidade profissional depende mais dos seus objetivos, concebidos dentro dos parâmetros do bem-estar social, do que da tecnologia em que se suporta³¹. Esses objetivos são, então, definidos em termos de valores, como a justiça social e a autodeterminação. Ora, a finalidade da prática do assistente social é o progresso para a justiça social, o que exige um envolvimento direto na formação e melhoria/modificação da política social. Significa, pois, desenvolver um método de ação política através da advocacia legislativa e da reforma por litigação, no sentido de promover e influenciar a legislação de modo a beneficiar as populações carenciadas representadas pelo Serviço Social, aumentando e facilitando o acesso aos bens sociais básicos, através de *lobbying* (McDonough, 1999: 101)³². Na mesma perspectiva, Reamer defende a expansão do Serviço Social para a advocacia social, cujo foco é o da justiça, contra a opressão que afeta os mais vulneráveis e em situação social de desvantagem (1994)³³.

Assim, a profissão depende de três condições, tais como: um reconhecido corpo de conhecimentos, que pode ser transmitido e certificado; uma área de trabalho definida e legitimada; e um código de ética que regula o exercício da profissão (Greenwood, 1957, cf. McDonough, 1999). Wakefield acentua que esta proposta se apoia em Rawls (1971), sobre o contrato social e o bem-estar, na tentativa de reconciliar princípios contraditórios de liberdade e igualdade.

Compromisso público e ético na profissão é também apoiado por Megales (2003). Assim,

³¹ Não há aqui a pretensão de negar outros contributos históricos que permitiram afirmar a profissão, desde as suas pioneiras, como Jane Adams com uma perspectiva progressivamente política que alcançou o prémio Nobel da Paz (1931), ou Mary Richmond cujas obras, dedicadas à metodologia, trouxeram afirmação profissional ao Serviço Social, passando por muitos outros contributos de diferentes autores, alguns dos quais já testemunhados, quer a nível do país, quer fora, mas que não cabem neste trabalho.

³² Josefina McDonough (1999), lembra que Rawls (1971), propôs alguns bens sociais como necessários e essenciais para alcançar metas, garantir a liberdade individual e igualdade de distribuição dos bens sociais básicos (alimentação, habitação, educação, saúde e trabalho) e participação social. O seu acesso conduz à operacionalização da igualdade de oportunidades, o lado democrático da equação liberal-democrática. Para Rawls, só sob condições de igualdade de oportunidades é que a escolha individual pode ser considerada um exercício de liberdade. Apoia-se, ainda, em Marshall, 1965 e Jones, 1985, na defesa do sistema de bem-estar social nas democracias liberais e do equilíbrio entre forças da liberdade e da igualdade. Assim, para Josefina McDonough, o Serviço Social concebido dentro dos parâmetros do bem-estar social define os seus objetivos em termos de valores, de justiça social e autodeterminação. É no Serviço Social progressista dos EUA que Faleiros enquadra a autora (McDonough, 2007, cf. Faleiros, 2011: 755).

³³ Reamer distingue, na evolução do Serviço social e no âmbito do código de ética, diferentes períodos a que não são alheias as diferentes orientações que vêm influenciando a direção social, as teorias, os princípios e valores na profissão, tais como: período da moralidade; período dos valores; período da teoria ética e período dos padrões éticos e da gestão do risco, que se estende desde a atenção à moralidade, à justiça social, à posição social e política da capacitação e ao trabalho centrado em tarefas (2001: 63).

advogando que as profissões são instituições com autoridade na produção de um bem social específico, o Serviço Social tem, a par da sua autoridade, o compromisso de responder às necessidades de bem-estar social. Tem, por isso, um compromisso público e dele advém a confiança e a autoridade para providenciar o bem-estar social, atribuído ao papel da profissão. Significa, portanto, falar “da satisfação das necessidades sociais pelo Serviço Social, tal como a saúde pela medicina, ou a justiça pela advocacia” (2003: 315)³⁴. A profissão aparece, assim, com um triplo papel: i) é uma instituição intermédia que providencia aos cidadãos um certo bem que não pode obter sem essa profissão; ii) é uma estrutura de acesso a um bem; iii) tem a autoridade de produzir esse bem.

O papel da ética na profissão é, de modo semelhante, defendido por Myrian Baptista, segundo a qual o assistente social desoculta as relações que determinam a estrutura das situações conhecidas pela ação, amplia as possibilidades de bem decidir e, nesse processo, democratiza e aprofunda a sabedoria prática, tendo em atenção o momento, o contexto das relações sociais concretas e a conjuntura. A determinação dos valores e dos princípios da profissão está na ética, ou seja, a ética refere-se à obrigação e deveres que governam ou orientam a ação, o que deve prevalecer na profissão e, desse processo, depende a consolidação da confiança na sociedade e o reforço da autoridade concedida. Por seu lado, a jurisdição assenta na ética das profissões, através da qual adquirem autoridade para se autorregular, incluindo definir objetivos e procedimentos profissionais. Neste processo de legitimação e de consolidação, a profissão regula as teorias e práticas que enquadram as suas funções e o Código de Ética/Deontológico que as regula é garantia da unidade e identidade (Outhaite *et al.*, 1996 cf. Baptista, 2001).

Consequentemente, o Serviço Social interatua numa rede fina de relações, sistemas, signos e símbolos compostos por uma estrutura particular de significados, formas institucionalizadas de organização social, sistemas de *status*, correspondente ao grau de desenvolvimento da estrutura mais ampla. Através das respostas específicas construídas pelo grupo de profissionais, é construída uma identidade, uma representação que se legitima, legaliza e se assume como profissão. Graças à profissão, desenvolve-se uma ciência através do acúmulo de conhecimentos próprios: técnicos, teórico/científicos, modos específicos de saber-fazer socialmente produzidos e objetivados, sustentando-se através de

³⁴ Esta declaração e posição do autor, levada ao debate em sessão de doutoramento, recebeu algumas críticas por atribuir um peso corporativo à profissão, negligenciando o papel de equipa na produção do referido bem.

um complexo conjunto de mecanismos, constituído entre outros, por leis, currículo, normas e código de ética (Baptista, 2001).

A ética tornou-se a consciência crítica dos limites da sociedade contemporânea e da dignidade humana (Banks e Nöhr, 2008: 5). Para estas autoras, a formação dos assistentes sociais deverá revelar-se em diferentes dimensões do seu exercício profissional, perspectivado num amplo quadro de fundamentação antropológica, integrado e integrador na sua explicitação pública de compromisso moral e deontológico, em diferentes planos e contextos de ação. São exemplos de princípios de ação, enquanto ideias reguladoras da prática eticamente comprometida: i) confiança antropológica; ii) crença na educabilidade; iii) sensibilidade relacional; iv) distância crítica; v) paciência da vontade; vi) perseverança profissional³⁵.

O paradigma da correlação de forças situa o profissional entre o sujeito e a estrutura, conforme Faleiros (1999). Trata-se da perspetiva ético-política do projeto profissional, segundo a qual, o assistente social detém poder institucional e profissional, estabelece trocas com agentes com mais ou menos poder, reforça ou reitera essas relações, produtoras de desigualdade, neutralizando ou possibilitando outras distribuições. A partir do enfoque da regulação, aborda a emancipação, que requer agentes reflexivamente críticos e proponentes, sustentando alternativas a partir do seu próprio contexto de ação e relacionamento profissional, em face da desigualdade de poder que existe na relação de troca com os cidadãos, utilizadores da assistência social/Serviço Social. Relaciona poder com justiça, na perspetiva de que a compreensão sobre a relação distributiva de poder não pode esquecer que a posse do mesmo é mais do que a posse de recursos (dinheiro, equipamento). A relação entre poder e justiça define-se pelas condições institucionais, criadas a fim de possibilitarem e estimularem a participação de todos os indivíduos, no sentido de se pronunciarem sobre tudo o que tem efeitos na sua vida e nas suas condições de existência, exercendo a sua liberdade.

³⁵ Confiança antropológica significa reconhecimento e valorização da perfeitabilidade de todos os seres humanos; a crença na educabilidade implica confiança e crença na possibilidade de aperfeiçoamento e mudança positiva; a sensibilidade relacional significa escuta ativa e atitude de acolhimento do outro na sua condição de outro; a distância crítica implica laços de proximidade e cumplicidade, sem perder a capacidade de distanciamento analítico necessário à autoridade pedagógica; a aceitação da vontade requer aceitação do negativo da educabilidade; a perseverança profissional significa não desistir, demitir-se, ou ser negligente profissionalmente face às dificuldades profissionais (Banks e Nöhr, 2008).

Ao defender o paradigma da emancipação, Helena Nunes (2004) chega a dois conceitos centrais da intervenção social para a autonomia e emancipação, nomeadamente o de participação e de *empowerment*. O processo de *empowerment*, democrático, implica uma ação coletiva associada à dimensão ética e comprometida com os grupos sociais mais vulneráveis, politicamente direcionada em termos de projeto de mudança social. Entretanto, a teoria da emancipação conjuga autonomia, participação, autodeterminação, identidade ou diferença e organização em forma de redes, traduzindo-se numa nova forma de cooperação na ação, uma estratégia inscrita na criatividade social e em novos valores³⁶.

Centrada na afirmação do poder e do saber na agência do assistente social, a teoria da emancipação pressupõe intervir na proteção social em apoio aos cidadãos privados de recursos, de poder político, social, cultural, de influência, entre outros, afirmando-se no singular ou no coletivo, para a satisfação das necessidades sociais. Assim sendo, a agência granjeia o fluxo contínuo da conduta humana através de um processo reflexivo e, em articulação com a estrutura, associa a dimensão temporal e a de poder à capacidade transformadora (Giddens, 2000a). Na agência do assistente social coloca-se a relação com o cidadão em espaço de socialização, de participação e intersubjectividade entre o profissional e o cidadão. A política social corresponde, assim, a um processo de responsabilização social pelos riscos e os seus agentes são responsáveis por fazer aceder/divulgar processos e situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desafiliação e destituição que atingem o seu público-utente/cliente/cidadão, resistindo e contrariando tendências de atribuir à esfera privada-íntima os problemas como questões pessoais individuais³⁷.

Do que foi dito releva o papel de mediação assumido pelo assistente social, ao (re)criar o campo de interface entre o Estado e o cidadão, fazendo o reconhecimento das necessidades sociais da população e o encaminhamento para junto de vários interlocutores. Individual e

³⁶ Helena Nunes, a autora em que nos apoiamos, trabalha a teoria de emancipação a partir de Nederveen (1992), o qual funda o conceito numa perspectiva crítica problematizando a questão do poder (Nederveen, 1992, cf Nunes, 2004: 54).

³⁷ Serge Paugam reflete sobre o processo em que ocorre esse acantonamento na escalada para a exclusão e rutura do laço social. Para o autor, nas dimensões da desqualificação estão uma sucessão de tentativas falhadas de inserção profissional, crise identitária, sentimento de inferioridade, perda da autoconfiança, sentimento profundo de humilhação, perda da esperança na reentrada no mundo do emprego, muitas vezes concomitante com a aceitação da assistência, na procura de compensações face à ausência de projetos profissionais. Na acumulação de desvantagens durante muitos anos, na rutura com o mundo do emprego e dos laços com a família, surgem problemas de saúde, como alcoolismo e a droga, com conseqüente isolamento e dessocialização (Paugam, 2003).

coletivamente, o assistente social possui poder institucional e saber profissional que lhe permitem, no espaço de uma autonomia relativa, encaminhar, com vários interlocutores, o reconhecimento mais ou menos alargado, as necessidades sociais da população (Nunes, H., 2004). Dependerá, segundo a autora, da representação feita sobre a sua própria ação e da reflexividade desenvolvida sobre a prática, condição necessária a uma permanente vigilância crítica sobre o seu agir profissional.

Mediação é uma estratégia atribuída ao assistente social por Faleiros (1985). Na teoria da correlação de forças saber e poder fazem a afirmação profissional. Estrategicamente, o assistente social necessita situar-se no espaço de mediação entre o contexto político global e o contexto particular institucional, visualizando relações de saber e de poder da e com a própria população, traduzido num saber teórico-prático. É através da teoria da correlação de forças que Faleiros (1999) toma o Serviço Social como mediação entre atores e estruturas num jogo de força e de poder.

Sobre a mediação assumida pelo assistente social, Almeida (2002) atribui-lhe características especiais face à posição, às competências, ao papel que lhe é reconhecido e, ainda, às características da ação profissional na regulação social³⁸.

Situamo-nos na perspetiva da emancipação no paradigma da intervenção, a par da normalização, nos modos de regulação social da agência do assistente social, identificados por Helena Nunes (mas já com tradição em alguns trabalhos produzidos pelo Serviço Social, designadamente por Faleiros e Sposati). Conforme sugere aquela autora, não se constituem modelos de intervenção em oposição absoluta um do outro, nem em termos de coexistência, entre normalização e emancipação. De forma mais específica, o assistente social como agente da cadeia de regulação estabelece relação, a partir da instituição, junto de segmentos da população, operando em contexto no âmbito das necessidades humanas e satisfação das mesmas.

³⁸ Almeida faz a retrospectiva sobre a origem da mediação sob duas perspetiva. Uma delas está associada à cultura americana e apareceu nos anos 70, nos EUA, para a regulação de litígios sem recurso a instâncias jurídicas. Trata-se de um processo alternativo à resolução de conflitos face à lentidão dos processos judiciais, aos seus custos e à falta de aplicação das decisões judiciais. A outra perspetiva tem uma origem mais universalista, europeia, herdeira da Declaração dos Direitos do Homem e da Cidadania, 1789, e reconhece «o outro» como um ser diferente mas igual, cujas semelhanças são mais importantes do que as diferenças, atribuindo à mediação um modo de regulação social, aonde a mediação opera novos laços, renova-os e gere a sua rutura (2002: 76).

A intervenção a nível individual, ou conforme terminologia da autora, a individualização de abertura, apoiada no paradigma da emancipação, consubstancia-se na estratégia anteriormente refletida, acolhendo a relação de poder partilhado intersubjetivamente entre o assistente social, o indivíduo, assim como com os grupos de indivíduos reunidos por necessidades, riscos coletivos e interesses comuns³⁹. Neste caso, trata-se de defender o reconhecimento de direitos sociais individuais e coletivos, questionar a desigualdade social e a hierarquia do seu estatuto profissional e o do sujeito da ação, como meio de reforçar o poder e autonomia do sujeito individual e coletivo. Ao representá-lo, coloca-se na ótica de um novo contrato social e de justiça social, que faz a ligação entre a dimensão da distribuição e a do reconhecimento social (Fraser, 2002, cf. Nunes, H., 2004). A comunidade/território local tem, assim, expressão plural, heterogeneidade de subjetividades e interesses, na perspetiva do reconhecimento da participação e da sua socialização. Portanto, responsabilização e advocacia do assistente social, a par da participação e *empowerment*, convergem para esta estratégia ou paradigma. Paradigma este, que é apoiado na *scienza nuova*, conforme Morin, ou na razão comunicacional do mundo da vida social, conforme Habermas.

Com efeito, na sociedade contemporânea, confrontada com culturas e modos de vida, que em muitos casos produzem riscos pessoais e coletivos de (re)estruturação das identidades e do eu, os indivíduos estão perante a incerteza produzida em todos os planos da vida social, relacional e afetiva que não controlam. A sociedade de risco traz, assim, a importância do eu nos laços de proximidade, no controlo da sua narrativa biográfica e, com isso, as possibilidades da agência no seio das suas estruturas. Pela narrativa, a experiência individual é olhada através do tempo, é reflexiva no sentido de gerar *empowerment* das pessoas, um convite à ponderação e ao reexame. O paradigma emergente associa-se ao discurso cívico e à hermenêutica do concreto.

O pensamento crítico é resgatado e, na fronteira das relações entre teoria, prática e

³⁹ Distinto é o outro paradigma, normalizador, burocrático, ou regulador, através do qual o assistente social, enquanto agente de normalização, intervém pela individualização de redução, cuja estratégia é baseada no indivíduo como consumidor, dissociado do seu contexto identitário, dos seus laços sociais e dos lugares estruturais que marcam o seu estar e o seu modo de pertencer à sociedade, reforçando a sua apartação e responsabilizando-o pela sua própria biografia, resolução dos problemas e integração social. A resolução é feita caso a caso, negando o direito de participar na definição e resolução das necessidades sociais que o atingem, através da imposição de normas e burocracia institucional, independentemente dos seus efeitos na sua vida real.

pesquisa, encoraja a construção de sentidos pelos cidadãos/utentes/clientes às suas experiências através do diálogo (Nunes, H., 2004). Temos, novamente, em foco a afirmação de Habermas sobre a transformação da vivência no tempo, ou vida social, a partir das narrativas, em razão comunicacional ou em atos de compreensão na mediação do assistente social. Dessa mediação, chegamos a padrões e valores com sentido, identidades e biografias de grupos e indivíduos, ou seja, ao conhecimento em Serviço Social.

A capacidade de transformação e emancipação da profissão através do seu campo de intervenção social, assumindo o Serviço Social crítico tem para J. Fook (2002) capacidade ilimitada, graças à sua maneira específica e aplicável de configuração, às suas habilidades nas diferentes situações e relações interpessoais e de comunicação estabelecidas. O(a) assistente social está preparado(a) para intervir em diferentes e severos contextos, sendo uma das poucas profissões baseadas no conhecimento da pessoa em situação. Assumir o Serviço Social crítico é comunicar valores e objetivos de justiça social (2002: 28).

Sposati, situada nesta posição, inscreve-se também no projeto ético-político do Serviço Social crítico pelo reconhecimento da heterogeneidade dos sem voz, sem cidadania, pelo compromisso com a situação de vida do cidadão, na relação entre conhecimento-sujeito-contexto-realidade. “Conhecimento-movimento/conhecimento-movimento-mediação” parte também da proposta da mesma, apoiada em Kati Nahri.

“Todo o conhecimento é produzido a partir de um topos, de um dado modo de ver e de olhar, entendendo que o conhecimento em Serviço Social revela a leitura do objeto a partir de um determinado modo de ver e reconhece que esse modo de ver específico pode constituir-se na *expertise* do conhecimento em Serviço Social” (Sposati, 2007: 23).

Tanto Sposati como Nahri sublinham que a qualidade da produção de conhecimento provém da direção social sobre a prática profissional em Serviço Social, orientada por um projeto ético coletivo, assente na relação de compromisso entre a prática profissional e os interesses das classes populares, sustentando um conhecimento contra-hegemónico e heterogéneo. O conhecimento, afirma Sposati,

“(…) não se guia pelas normalidades ou homogeneidades, e sim pelas heterogeneidades, discrepâncias, desigualdades. Adquire o carácter de conhecimento-movimento já que não é um conhecimento conforme, e sim dirigido a um novo lugar/formato de relações e poderes. Nesse sentido é um conhecimento ao mesmo tempo movimento – utopia. Dedicar-se a desvendar os invisíveis, os sem-voz, sem-teto, sem-cidadania. Constitui-se, por tudo isso, em um conhecimento contra-hegemónico”

(2007: 18).

Para Kati Nahri (2002), a construção de conhecimento do Serviço Social radica na combinação entre a direção social defendida e o contexto local⁴⁰. Introduce o conceito de *expertise*, associando-o à especificidade do seu conhecimento e ao processo de fazer Serviço Social. Assim, a linguagem tem um lugar central como expressão da realidade construída por, e entre, assistentes sociais, sublinhando que no Serviço Social “o conhecimento sobre o fenómeno é o conhecimento substancial, e o conhecimento sobre a forma de usar esse conhecimento seria, por decorrência, a *expertise*” (Kati Nahri, cf. Sposati, 2007: 23). É este conhecimento, ou *expertise*, o conhecimento-movimento, ou mediação⁴¹.

Iamamoto (2010) faz a afirmação da profissão suportada no Código de Ética, com direitos, deveres, princípios e valores humanistas, em legislação que regulamenta a profissão, diretrizes curriculares para a formação e guias para o exercício quotidiano. Assim, toma, entre outros, os seguintes princípios consagrados na profissão: i) o reconhecimento da liberdade como valor ético, associado ao princípio da autonomia, emancipação na plena expansão dos indivíduos sociais e dos seus direitos; ii) a defesa intransigente dos direitos humanos, contra qualquer tipo de arbítrio e autoritarismo; iii) a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia, com a socialização da participação política e da riqueza produzida; iv) defesa da equidade e justiça social expressa pela universalidade no acesso a bens e serviços e gestão democrática; v) compromisso com a qualidade dos serviços prestados e a articulação com outros profissionais e setores.

Com um perfil profissional culto, crítico, capaz de formular, recriar e avaliar, o assistente social alia-se à pesquisa sobre a realidade, para interpretar as situações particulares da expressão da questão social em que intervém no seu trabalho, conecta os processos sociais macroscópicos que a gera e transforma. Igualmente se revela no domínio técnico-operativo na assessoria, planeamento, negociação e ação direta, estimuladora da participação dos

⁴⁰ Segundo a autora, o conhecimento dos assistentes sociais sobre as suas próprias observações no exercício da prática procura alcançar novos e consistentes elementos para a comunicação com outros atores, com o objetivo de influenciar e resolver questões (Nahri, 2002: 19).

⁴¹ Sob uma outra perspectiva, St-Amand define especialista como aquele que viveu uma situação e que, através dessa aprendizagem, partilha com outros. É alguém que experimentou uma situação de trauma e que, graças à sua aprendizagem, partilha com outros o seu percurso e experiências. Assim, grupos de autoajuda, particularmente aqueles baseados no modelo dos alcoólicos anónimos, contam com outros poderes que não os científicos para chegar a uma relação diferente entre as pessoas. “Para as terapias baseadas em experiências, a pessoa é um sujeito, portador de história, não um objeto que convida à narração” (2001: 64).

sujeitos sociais, na defesa dos seus direitos e no acesso aos meios para exercê-los (Iamamoto, 2010).

Na sua análise a mesma autora sublinha as mudanças em curso, sobre as quais a profissão deve estar atenta, designadamente às novas relações entre o Estado e a sociedade, sob a influência da “financeirização” da economia, em oposição aos fundamentos do seu processo de institucionalização, entre o pós-guerra e meados dos anos 70 do século 20, em fase de expansão industrial e voltada para a produção em série, de inspiração fordista-taylorista, sustentada pela política keynesiana de pleno emprego e estímulo à prestação de serviços sociais públicos. Atribuída ao Estado a responsabilidade pela crise e o endividamento interno e externo, a oferta de serviços passa a ser delegada ao mercado e à iniciativa privada sob o dogma da racionalidade do mercado, ou seja, sob uma lógica pragmática, produtivista, de competitividade, eficácia e eficiência⁴².

O exercício da profissão exige competência para propor, negociar os seus projetos e defender o seu campo de trabalho. “Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e possibilidades, ali presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projetos de trabalho” (Iamamoto, 2010: 12). O seu enfoque está na autonomia teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do assistente social no seu exercício, simultaneamente submetido a um contrato de trabalho, operando na prestação de serviços sociais que atendem necessidades sociais e realizando práticas socioeducativas.

É na mesma direção de Iamamoto que se coloca Paulo Netto (2010), sublinhando os referidos princípios e liberdade como um valor central para o assistente social, concebida historicamente como possibilidade de escolha entre alternativas concretas, daí o compromisso com a autonomia e a emancipação, a plena expansão dos indivíduos sociais na dimensão política enunciada a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços referentes a políticas e programas sociais.

⁴² Iamamoto (2010) sublinha, ainda, que nas novas relações entre o Estado e a sociedade subjaz uma mentalidade utilitária, o reforço do individualismo e enfraquecimento das redes que transporta para o mercado a satisfação das necessidades, naturalizando-se a sociedade. Nestas alterações, faz-se o apelo à solidariedade em face da crescente degradação das condições sociais de boa parte da população, oferecendo programas e projetos focalizados e seletivos, crescentemente de caráter transitório, impedindo a sua continuidade no espaço e no tempo, com estímulo ao autofinanciamento, substituição de agentes públicos estatais, cuja gestão empresarial submete os trabalhadores à precarização.

Em suma, o modelo de autonomia e emancipação – considerado central na defesa do posicionamento tomado nesta tese, na afirmação de poder e de saber na profissão, de acordo com as teorias alimentadas – põe em relevo o “mapeamento” da agência, ou seja, direitos sociais em oposição a benefícios; conhecimento do mundo da vida em vez de conhecimento de ocultação e negação; individualização de abertura em alternativa à redução, burocracia ou controle; cultura de ação de oposição crítica em vez de ação conformista e tecnocrática.

1.2.2- Ajuda e Proteção na Perícia do Saber

Depois de alicerçada a concepção de Serviço Social tomada nesta tese, em diálogo com o seu percurso histórico, importa agora aprofundar a sua jurisdição e perícia, convocando outros autores que lhe dão fundamento.

Perícia, ou *expertise*, no saber é um *contínuum* no *locus* de identidade do Serviço Social, inseparável da ética e dos seus fundamentos, princípios e valores, anteriormente revelados, bem como conhecimento afirmado a partir da metodologia, das técnicas e dos seus procedimentos. Significa um saber profissional articulado entre o conhecimento substancial sobre os fenómenos e o conhecimento sobre a forma de o usar, ou seja, um múltiplo treino de capacidades definidas para comunicar ao outro, com elevado grau de consciência gerada pela formação, utilizada na resolução de problemas em situações concretas. A perícia necessita ser usada, articulada e reestruturada permanentemente em esquemas operatórios de forma a mobilizar informações e saberes necessários à intervenção na ação. A competência profissional, identificada como saber, age individualmente e coletivamente na resolução de problemas, requer mobilização, combinação e transferência de recursos internos resultantes das capacidades individuais e redes externas (Rey, 1998 e Boterf, 1997, cf. Granja, 2005).

Esse saber, requerido pelo assistente social, tem diferentes competências designadas por saberes de ação, tais como: i) saber ético-político; ii) teórico; iii) saber sobre o meio; iv) processual metodológico; v) comunicacional; vi) relacional; vii) empírico (Granja, 2005).

Com base nestas competências, a afirmação da jurisdição profissional elege três campos em que o poder da profissão se exerce: i) jurisdição legal face ao Estado; ii) campo público

através da comunicação social; iii) e trabalho (Branco, 2009a: 9)⁴³. A existência de uma frágil jurisdição da profissão em Portugal decorre da dificuldade de afirmação da sua perícia técnica perante o Estado, designadamente em termos comparativos com outras profissões sociais com as quais o Serviço Social partilha o espaço sócio-institucional⁴⁴. Num roteiro analítico mais específico e através de proposta heurísticamente sustentada por Abbot (1988), Francisco Branco suporta a disputa jurisdicional sobre as características que melhor definem a profissão, mediante o conhecimento abstrato controlado pelos grupos ocupacionais e com base nos atos da prática profissional. Assim, o estatuto de perito assenta no diagnóstico, inferência e tratamento, sendo o primeiro e o último, associados a atos de mediação e de gestão de informação, cujo sistema de classificação ajuda a clarificar e a simplificar o trabalho profissional (Branco, 2009a: 12)⁴⁵.

Em reafirmação recente sobre a mediação alicerçada na teoria da correlação de forças, Faleiros debruça-se sobre o significado de Serviço Social e faz uma profunda síntese retrospectiva sobre as mudanças do objeto da profissão de Serviço Social ao longo dos tempos, considerando “os pressupostos que historicamente foram construídos para o estabelecimento de uma definição de Serviço Social” (2011: 748). Neste ponto é pertinente trazer a reflexão do autor sobre o objeto do Serviço Social.

Desde Mary Richmond até próximo da Segunda Guerra Mundial, o discurso fundador acerca do objeto da profissão alicerçou-se no ajustamento social e no valor da justiça social segundo os parâmetros das encíclicas *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931). Discurso, esse, ancorado no funcionalismo dominante nos EUA e expresso nas teorias de Parsons (1902-1979). Essa visão normativa é quebrada pelo discurso de Bertha Reynolds em 1942. O Serviço Social passa, então, a enquadrar-se na dinâmica da estrutura social, articulando as dimensões, económica, política, social e psicológica, através de uma orientação de diagnóstico mais complexo e apoiado nas forças e nas potencialidades da

⁴³ Branco revela as fragilidades da fixação da jurisdição na arena legal da profissão em quatro vertentes: formação pública; regulação da formação; creditação profissional e regulação ética da profissão (2009a).

⁴⁴ Todavia, Flexner (1915), já defendia que constituir uma profissão é possuir auto-organização e legitimidade de uma disciplina universitária (Flexner, 2001, cf. Branco, 2009a).

⁴⁵ O autor, seguido por Branco (2009a) afeta, assim, a jurisdição a algumas características do sistema de classificação, neste caso ao diagnóstico e tratamento. Baseado no conceito de *care professions* na visão anglo-saxónica de profissão social, o autor ensaia uma análise exploratória sobre o estado da jurisdição do Serviço Social em Portugal, guiado pela sociologia das profissões e pela perspectiva apreendida nas dinâmicas e mutações em curso no contexto das alterações do Estado Social e das políticas sociais em “resposta à nova questão social” (2009a: 8).

população. Perspetiva-se, assim, a *protecting society* contra a original *helping profession*, assente na relação entre quem ajuda e quem é ajudado, uma relação superior, autoritária e moralista (Faleiros, 2011: 752).

Foi com o contributo de Foucault, nos anos 70, sobre a teoria crítica que foi interpretada a perspetiva do Serviço Social como uma forma de controlo social na defesa do *status quo*. Nesta linha de questionamento, o Serviço Social vai debater-se pela voz de vários autores (tais como Faleiros, 1972, Iamamoto, 1982, Netto, 1991 e Raichelis, 2009, cf. Faleiros, 2011) sobre a *protecting society*, ou seja, a articulação entre Serviço Social e estrutura económica. Deste modo, tem lugar o movimento de reconcetualização, fundamentado na crítica ao capitalismo, ao positivismo e ao indivíduo-problema e toma, como referência da ação, a fundamentação dialética em rutura com o planeamento, ou seja, faz a rutura com a ideologia da adaptação, ao tecnicismo e ao metodologismo. O planeamento enfatizou o processo de participação e democracia, mas também, serviu de suporte ao metodologismo próprio da racionalidade técnico-burocrática, ou ao finalismo metodológico (Faleiros, 2011).

O desafio de encontrar uma definição capaz de agregar propostas de ação, valores e métodos situa-se, segundo Faleiros (2011), tanto na diversidade e no confronto teórico e histórico da formação do Serviço Social como na respetiva formulação. Assim, o autor resgata a definição da NASW, 2011, (Associação Norte-Americana de Assistentes Sociais) e a da FITS, (a Federação Internacional de Trabalhadores Sociais) também de 2011. A NASW situa o propósito do Serviço Social na promoção do direito e da autodeterminação, através de uma atitude empática para com o sujeito, em contexto, tendo presente a sua cultura, linguagem, classe, diversidade étnica, habilidades, orientação religiosa, sexual e expressão individual, considerando o sistema de cuidados, o desenvolvimento nos níveis micro e macro, local, nacional e global, para além de promover a pesquisa. Já o exercício da profissão, segundo a FITS, implica considerar a complexidade da ação, para além da diversidade da intervenção, aplicando teorias, articulando a mudança social à resolução de problemas no contexto das relações humanas e a capacidade de empenhamento na melhoria do bem-estar, bem como a sua participação na demanda dos direitos humanos e da justiça social.

O fortalecimento da autonomia, cidadania, participação e mudanças nas condições de vida

mantêm-se como propósitos do Conselho Federal de Serviço Social, CFESS, defendidos no Congresso de Bem-Estar Social de Hong Kong, em 2010. Porém, Faleiros reafirma-se sobre o papel da profissão nas relações de poder e correlações de forças, através de um processo de intervenção profissional implicado na descodificação analítica da estrutura, conjuntura e situação e numa perspectiva relacional e de articulação entre a participação do sujeito e as redes e vínculos que conduzem a mediações gerais e particulares, para assegurar os direitos e se transformar em estratégias de ação (Faleiros, 2011: 756)⁴⁶.

Dentro da teoria da correlação de forças, Amaro (2012), situa as especificidades da profissão em cinco funções e três áreas. As funções são: i) relacionais; ii) de acompanhamento; iii) assistenciais; iv) políticas; v) reflexividade. As três áreas conjugam: i) as dimensões individuais com as estruturais, numa ação de nível macro, meso e micro; ii) a área do acesso, aonde o assistente social se coloca como o profissional de excelência no estabelecimento das condições de acesso dos cidadãos aos direitos, recursos, informação, mercado e consumo, ao grupo e à comunidade (ligação aos laços sociais); iii) a área da relação, como instrumento da intervenção em conexão estreita com o outro, indivíduo, família, grupo e comunidade. As funções políticas e reflexivas não estão plenamente realizadas, as assistenciais precisam de ser assumidas sem complexos e as relacionais e de acompanhamento carecem de consolidação a nível técnico-operativo no como, quando, porquê e com que instrumentos fazer.

As responsabilidades profissionais são assumidas como capacidade de compreensão das problemáticas: i) na sua complexidade; ii) na resolução dos problemas colocados à profissão; iii) na divulgação e denúncia sobre as situações problemáticas e de justiça social (Amaro, 2012). O referencial ético assenta: i) nos direitos humanos, situando-se entre o indivíduo e estrutura; ii) na conceção, operacionalização, execução e avaliação das políticas sociais; iii) no desígnio da justiça social, fazendo a ligação entre a dimensão

⁴⁶ Esta proposta teria posteriores desenvolvimentos, em preparação para a Conferência Mundial na Suécia em junho de 2012, que não veio a acontecer. Todavia, a definição de Serviço Social foi promovida, tal como em Portugal, em debate no Workshop promovido pelo CFESS, discutida entre distintas organizações de profissionais de Serviço Social da Argentina, Brasil, Chile, República Dominicana, Paraguai, Porto Rico e Uruguai, com a Associação Latino-americana de Investigação e Ensino em Trabalho Social (ALAIETS), com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e com a contribuição individual de muitos. Com efeito, a "Definição Mundial de Serviço Social" a ser adotada pela Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (FITS) e pela Associação Internacional de Escolas de Trabalho Social (AIETS), prevista para discussão na Assembleia Mundial em 7 e 8 de julho de 2012 na cidade de Estocolmo, Suécia, não teve lugar. Consultado a 4 de janeiro, 2012, em http://www.cfess.org.br/arquivos/diagramacao_definicao_workshop.pdf.

individual e a coletiva. Nas finalidades identifica: i) interpessoais, apoiadas nos processos de ajuda e reconstrução identitária junto dos indivíduos e das famílias; e, ii) sociais, apoiadas na consecução dos direitos e de acesso aos recursos e às políticas, face às quais o assistente social se assume como um agente de mudança em prol do projeto da profissão⁴⁷.

Sucintamente, a tipologia de trabalho do assistente social, segundo a autora, inscreve-se na proposta de Payne (2002), ou seja, a tipologia com propósitos terapêuticos, sociais e individuais. Significa que “tendo o Serviço Social um cunho essencialmente societário não deverá deixar de trabalhar as dimensões simbólicas relativas ao sujeito e de se debruçar sobre o caso, promovendo alguns níveis de adaptação do indivíduo à estrutura” (Amaro, 2009: 36).

Porém, faz a constatação sobre a falta de capacidade de afirmação profissional, associada ao obscurantismo identitário, que resulta na ausência de consciência coletiva da categoria, no *disempowerment* da profissionalidade vivida e no posicionamento da profissão no “tabuleiro social” (Amaro, 2009: 37)⁴⁸. Este apuramento é fruto da auscultação à massa crítica da profissão em Portugal, cujo resultado subdivide o posicionamento do Serviço Social em identidade obscurantista e vanguardista. O primeiro caracteriza-se por pouca consistência em termos de conteúdo sobre mudança social, *empowerment*, alternativa, e participação com pouco debate e diálogo pouco esclarecido entre a esfera científica e ideológica. Mais especificamente, o obscurantismo identitário assenta na ideia generalizada da existência de “um Serviço Social clássico, passadista, centrado no indivíduo e na circunstância individual, voltado para uma abordagem reguladora e adaptativa” (Amaro, 2012: 263).

Por outro lado, o Serviço Social vanguardista, preocupado com a mudança individual e societal, é promotor da autodeterminação. Em ambas as visões, é limitada a sua inscrição

⁴⁷ A autora identifica como questões emergentes no Serviço Social: a persistência da crise interna do Serviço Social; a grande ambiguidade e as zonas de silêncio na profissão; a tensão permanente entre real e ideal; a visão voluntarista sobre o objeto da profissão; a irresistibilidade do discurso pós-moderno, em resultado do qual propõe como agenda para o século XXI as seguintes propostas/urgências: aprofundamento do debate interno sobre a profissão e a sua posição no mundo; desenvolvimento de maior consistência científica; fortalecimento da assertividade profissional; resistência às tendências ultramodernas e pós-modernas; convivência tranquila com o caráter camaleónico da profissão; rutura com o ciclo do eterno retorno (Amaro, 2012).

⁴⁸ Para Amaro é necessário desenvolver uma comunidade científica, influente e consolidada, através de um projeto de construção de pensamento, sublinhando que “sem corpo de saberes e sem atores referenciais, o processo identitário das profissões perde as suas âncoras” (Payne, 1998; Almeida, 2002; Faleiros, 2006; Amaro, 2008; Fargion, 2008, cf. Amaro, 2009: 41).

na história do Serviço Social, correntes de pensamento e consequentes implicações ontológicas e praxeológicas, o que resulta em fraco sentimento de pertença à classe profissional, baixa autoestima, hipercriticismo, ideia preconcebida sobre a má imagem dos assistentes sociais por outros atores, sentimento de insegurança e desamparo profissional (Amaro, 2012).

Nesta sua análise crítica às tendências do Serviço Social, o pragmatismo, a burocratização e o tecnicismo, a relação de securização, de longa duração e estável com os seus públicos, é substituída pela redução da intervenção ao formal, à superficialidade e ao esvaziamento do seu conteúdo ético-político-axiológico que conduz ao normativismo e ao finalismo metodológico⁴⁹. Dá-se, então, a focalização centrada nos resultados da intervenção, cada vez mais encurtada no tempo, orientada para a quantificação, procedimentalização e managerialismo. É a transformação dos meios em fins do técnico de Serviço Social tradicional e positivista, virado para os resultados estatisticamente mensuráveis, numa lógica de *competence-based* e *evidence-based*, a par da gestão do risco e do cuidado, como balizas norteadoras da prática. Noutra conceção identitária, conflituante com a anterior, está uma prática suportada numa lógica de *relationship-based*, aonde o assistente social, apoiado na dimensão relacional, simbólica e atenta ao processo, considera o Outro enquanto pessoa, com as suas necessidades (Amaro, 2009: 40).

Trata-se daquilo a que a autora chama de dois ideais-tipo na profissão: i) técnico superior de Serviço Social, circunscrito à vertente tecnicista que confunde cientificidade e método com burocracia procedimentalista e ii) assistente social focalizado nos aspetos relacionais, compreensivos e humanistas, voltado para a vontade de mudança, mas que pode resvalar para o militantismo ideológico, mais do que para uma atitude profissional (Amaro, 2012: 264). Mais especificamente, significa que, em Portugal, as tendências do Serviço Social situam-se no empiricismo, na resistência dos assistentes sociais à abstração teórica e produção científica e na convicção de que a sabedoria da sua prática dá conta da qualidade da intervenção. Pelo finalismo metodológico ou tecnicismo burocrático, a prática é limitada ao seguimento dos passos metodológicos, receita para todos os problemas, tábua

⁴⁹ Inês Amaro destaca neste processo “a tendência para atribuir aos meios o estatuto de fins. Assim, a metodologia, o procedimento, o indicador de avaliação, mais do que o Outro enquanto pessoa, as suas necessidades e os seus particularismos, passam a pautar os passos e a direção da intervenção, transformando-se na sua finalidade. A esta inversão de meios em fins atribuiu-se a designação de «finalismo metodológico»” (Amaro, 2009: 42).

de salvação ou falsa segurança, favorecida pela complexidade das situações, escassez de recursos disponíveis e redução das políticas sociais (Amaro, 2012)⁵⁰. Resulta, assim, num pragmatismo responsável pela falta de reconhecimento académico do Serviço Social, como disciplina no âmbito das ciências sociais.

Apoiada na teoria da correlação de forças, Amaro (2008), salienta que o assistente social toma partido pelo lado mais fraco, mais vulnerável, mais oprimido, pelo ideal de equidade e justiça, com um papel de protagonista político na ação, sustentando um processo de fortalecimento e *empowerment* em torno da identidade, autonomia e cidadania da população utente⁵¹. Mantém presente o carácter estrutural dos problemas sociais, cuja capacitação individual dos sujeitos deve compreender a relação com as estruturas sociais opressoras, colocando o papel do Serviço Social na mediação do processo de fragilização, pelo fortalecimento do cliente face às mesmas. A teoria da correlação de forças olha para os indivíduos e não para os problemas⁵². Sobre os fundamentos do Serviço Social, a dimensão política confere a rejeição da ideia de neutralidade na prática profissional, assente no entendimento de que o agir profissional é necessariamente político⁵³. O projeto profissional inscreve-se na versatilidade em assentar, ou não, num projeto societário, referentes de justiça social, direitos humanos, democracia, cidadania, equidade, qualidade, solidariedade e bem-estar social, cujo resultado se traduz por três universos de prática profissional: universo axiológico-político; universo funcional e universo interacional.

Coloca-se, deste modo, na perspetiva de superação da racionalidade instrumental do mundo contemporâneo centrada no lucro, competitividade, aceleração, inovação e eficiência, que subordina os valores humanistas aos mesmos fatores, reduz o Estado e, concomitantemente, atua sob uma abordagem mais individualizada nas situações sociais,

⁵⁰ Amaro (2012) sustenta que a tendência pós-moderna é uma armadilha para o Serviço Social pelo seu confinamento ao local, ao micro, à pequena escala, focalização da intervenção, das políticas e da compreensão da realidade. É uma forma pragmática de responder à complexidade do real. O localismo tende para o relativismo, sem estabelecer hierarquias de valores.

⁵¹ A autora sublinha que a análise sobre as teorias em Serviço Social refletem mais do que a prática muitas vezes é, ou seja, abordam o paradigma vigente, em vez daquilo que deveria ser, o paradigma alternativo, ficando muito longe de trazer um contributo substantivo e clarificador sobre quais são essas teorias. Para fazer uma análise sobre diferentes paradigmas apoia-se ainda em Howe, Parton, Mullaly, Healy e Fook (Amaro, 2008: 67)

⁵² As relações interpessoais implicadas nas relações sociais globais situam-se num processo complexo de mediações sujeito-estrutura, numa visão relacional da estrutura da produção da sociedade e dos indivíduos (Faleiros, 1996: 21, cf. Amaro, 2012).

⁵³ A prática profissional como missão, ou militância, é tomada por alguns como de contaminação ideológica desprestigiante para a profissão enquanto tal (Amaro, 2012).

dando lugar ao aprofundamento da crise do laço social (Amaro, 2012: 148). Situa a nova questão social no enfraquecimento das estruturas de proteção social, na redução da intervenção do Estado e na universalidade dos direitos e, ainda, nas transformações da esfera do trabalho, que deixou de ser fonte de integração social⁵⁴. Tem por hipótese de trabalho que a plenitude do campo do Serviço Social se desenvolve na interseção entre a direção dos direitos humanos e da justiça social, dimensão individual e coletiva, situando-se no local, entre ator e estrutura como fortalecimento da correlação de forças, contrariando os desequilíbrios do poder e considerando os diferentes interesses em presença (Amaro, 2012).

Numa linha complementar à perspectiva defendida, outros autores no Serviço Social interpretam as diferentes tendências e desafios - graças à complexidade da incerteza epistemológica, imprevisibilidade dos problemas, múltiplas interações, oposições e contradições - através de uma prática do assistente social definida como um ato criativo e de escolha planeada junto dos sujeitos com direitos e opressões e sustentada com pesquisa coletiva, reflexão e crítica na perspectiva de um modelo de Serviço Social integrado e participativo (Adams, Dominelli e Payne, 2009).

Estes são desafios na perícia ou *expertise* da profissão que requerem largo espaço de preparação e maturação no processo de ensino na formação do estudante, através de um modelo pedagógico de ensino-aprendizagem reflexivo e crítico.

1.3- Universidade, Ensino Superior e Formação: Quando o Serviço Social se Expande

“À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência”
(Santos, 2004a).

Depois da reflexão sobre os conceitos de autonomia, poder, saber, emancipação e ética na identidade e perícia em Serviço Social, prossegue-se com dimensões da formação em Serviço Social, tais como universidade em transição e integração do Serviço Social no ensino universitário, ancoradas ambas as dimensões na educação e na pedagogia⁵⁵.

⁵⁴ A par destas, está também a questão ecológica e de sustentabilidade como preocupações acrescidas de cidadania ativa e de formação da consciência social. Questões crescentemente complexificadas em resultado da mutabilidade e interpenetrabilidade das problemáticas (Amaro, 2012).

⁵⁵ Os autores em referência, neste e no próximo subcapítulo, são: Branco (2009a); Brown & Bourne (1996), Harmse (1999), Caíres & Almeida (2000); Davys & Beddoe (2000 e 2009); IASSW-FIAS (2004); Viveiros

Sustenta-se que o Serviço Social se alicerça na ciência inspirada pela inteligência intersubjetiva e esta na sociedade e a formação está ancorada na universidade em paridade com as restantes disciplinas do conhecimento. Desta forma, melhor se aprofunda e afirma a profissão.

O enfoque será dado à universidade, em período de transição entre a hierarquia e a transdisciplinaridade, e à relação entre o conhecimento e a sociedade, numa fase em que o processo de Bolonha proporciona, ou preconiza, a atividade universitária centrada, não no ensino e transmissão do saber unidirecional do professor para o aluno, mas num processo de aprendizagem (inter)ativo centrado no estudante, ou na transição entre os dois modelos.

Convocar a universidade, como uma das dimensões deste capítulo, assume uma dupla importância, devido ao lugar que ocupa no ensino superior e à particularidade de se constituir num dado novo quanto à integração da formação em Serviço Social, realidade ocorrida só em pleno século XXI, rompendo com uma das grandes fragilidades na afirmação pública da profissão, ou seja, a longa barreira no seu acesso à universidade pública (Branco, 2009a)⁵⁶. A perspectiva revelada por alguns autores traz contributos à sua compreensão e a reflexão e encaminha-se para esperançosa evolução, na lenta integração da formação em Serviço Social na universidade.

1.3.1 – A Universidade em Transição: Ensino e Aprendizagem

Nesta etapa da formação do Serviço Social em aproximação à universidade, podem verificar-se algumas alterações internas à mesma, de acordo com o período em que alguns autores a situam. Pineau (2010) identifica a universidade em quatro períodos, qualificando de pós-moderno o atual período situado no século XXI. Este caracteriza-se por uma fase de transição entre a hierarquia das disciplinas e a rede em construção entre elas, pela ação-interação, comunicação e ecologia. Os restantes períodos são: 1.º) pré-moderno, até ao século XVIII, apoiado na arte da palavra, gramática, dialética e retórica, arte dos números e matemática, astronomia, geometria e música; 2.º) período medieval apoiado na teologia, direito e medicina; 3.º) período moderno, entre o século XIX e XX, caracterizado pela

& Medeiros (2005); Y. Guerra (2005); Flávia *et al.* (2006); Paulo Freire (2007); Alzira Lewgoy (2007); Sidambarompoullé (2007); Santos & Fernandez (2008); Vieira (2009); Martha Wiebe (2010); Correia (2010).

⁵⁶ Para Branco, que vem refletindo sobre a jurisdição da profissão em Serviço Social, a ausência de oferta pública de formação em Serviço Social até um período muito recente, constitui uma das fragilidades de Serviço Social em Portugal, situando-o no complexo processo sócio histórico na construção do conhecimento, a par do seu caráter tardio (2009a: 10).

divisão disciplinar, entre as chamadas ciências duras ou naturais (Física, Química, Biologia e Zoologia) e as ciências sociais (Sociologia, Psicologia e Antropologia).

Por sua vez, esta singularidade poderá relacionar-se também com o estado do conhecimento e a capacidade da universidade portuguesa responder aos desafios da sociedade atual, caracterizada pelo seu tradicional desfasamento da realidade durante longo tempo. A universidade portuguesa passou pela reforma joanina, pombalina, republicana (anos setenta) e a que agora está a ocorrer, caracterizada por falta de autonomia em relação ao poder político, na passagem de escola de elites para a de massas. Para Olga Pombo (2004) as universidades portuguesas são do tipo napoleónico, com tradição altamente centralizadora, quer do ponto de vista administrativo quer curricular, razão pela qual se subdividem em faculdades e departamentos. A universidade está hoje transformada “numa espécie de escola superior de ensino profissional especializado, promovendo um saber fragmentado, assente na proliferação de áreas afins” (Manso, 2010: 522).

Teodoro & Aníbal convergem para idêntica leitura, ao sublinhar o referido caráter da educação em Portugal a partir da década de 80, através do discurso que, com um “caráter híbrido, associa uma orientação construtivista numa perspetiva crítica [da educação] com a apologia da eficácia do sistema, entendida como necessária à produtividade económica” (2008: 73).

Santos situa o atual conhecimento na universidade num processo em construção, entre um “conhecimento homogéneo e hierárquico e um conhecimento com alguns traços de um conhecimento relevante social e contextual” através do diálogo transdisciplinar e de partilha entre pesquisadores e utilizadores e, por isso, abrindo-se a um conhecimento heterogéneo, menos rígido e menos hierárquico. Trata-se de um conhecimento a que chama “pluriversitário”, sustentado pela relação entre o conhecimento e a sociedade num movimento de inserção da ciência na sociedade e vice-versa (2004: 30).

Esta mudança de legitimidade acompanha uma reforma universitária criativa e emancipatória com o desafio de responder positivamente às demandas sociais e à sua democratização, integrando grupos sociais e saberes (excluídos), reconquistada nos domínios do acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia dos saberes. Porque para o autor, a universidade portuguesa apresenta-se com três tipos de crise: de hegemonia, de

legitimidade e institucional. A primeira, a crise de hegemonia, é atribuída às contradições entre as funções tradicionais e as atuais. A segunda, a crise de legitimidade, corresponde à incapacidade da universidade dar conta dos desafios da época moderna, cujas consequências se traduzem em procurar resposta fora da universidade, na credenciação de competências pelo Estado e agentes económicos. A terceira, a crise institucional - notoriamente convergente com Manso - resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para se submeter a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial (Santos, 2004a).

Esta crise, porém, vai para além da universidade portuguesa. Com efeito, não têm sido reconhecidas às universidades da UE condições de competitividade no mercado transnacional. As declarações, em Sorbonne e em Bolonha, tal como em reuniões no seu seguimento, têm como primeiro objetivo a criação de regras comuns nas estruturas curriculares, sistemas de certificação e avaliação, de forma a preparar e facilitar a mobilidade no seu interior e conferir coerência à oferta europeia. Para Santos (2006), está ainda por definir o modelo europeu de universidade, cujo impulso reformador se concentra no Estado, com pouca participação da sociedade civil, ou até da própria comunidade universitária. A proposta do autor é que a crise de legitimidade da universidade seja ultrapassada como uma universidade de proximidade relacionada com os problemas da sociedade aonde está integrada, como um bem público, acessível e com qualidade⁵⁷.

Para Olga Pombo (2004), sobre o movimento de transformação da ciência, a Universidade tem de combater a centralização administrativa e curricular e “acompanhar a inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea” (2004: 15).

Todavia, a reforma em curso não se verificou na direção apontada pelos autores. De facto, a Declaração de Bolonha, em 1999, – que compromete os 29 países da Europa na compatibilização entre os sistemas universitários europeus – antes converge para a adoção

⁵⁷ Para Santos, falta à universidade da UE a excelência para atrair estudantes estrangeiros. As associações de universidades sugerem redução de obstáculos à transnacionalização, através de convenções e agentes bilaterais, ou multilaterais, mas fora do regime de política comercial (Santos, 2004a: 26). A transformação da educação superior em mercadoria compreende a intensificação da transnacionalização, sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A OCDE calcula que este comércio envolveu, em 1999, 30 biliões de dólares. No início de 2000, eram 514 mil os estrangeiros a estudar nos EUA, 54% dos quais oriundos da Ásia (2005: 23).

de princípios e critérios comuns de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil na esfera da educação superior. Com efeito, a referida Declaração, que deu origem ao processo com o mesmo nome e foi assinada pelos Ministros da Educação dos 29 países, reunidos na cidade italiana de Bolonha em 19 de junho de 1999 visou a constituição, até 2010, no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), de um sistema de graus académicos comparável e compatível, designado por Modelo Unificado Europeu (MUE), com os três ciclos de estudo (licenciatura, mestrado e doutoramento), sistema de créditos e suplemento ao diploma. Visa promover a mobilidade e a cooperação, a avaliação e a qualidade, e tornar o ensino superior mais competitivo (Almeida Filho, 2008: 149).

Este novo paradigma formativo foi aplicado em Portugal a partir do Decreto-Lei n.º 74/2005 de 22 de fevereiro, cujos princípios reguladores são: i) estrutura de três ciclos no ensino superior; ii) instituição de graus académicos “intercompreensíveis e comparáveis”; iii) organização curricular por unidades de crédito “acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional”; iv) instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação.

O primeiro ciclo é considerado um ciclo introdutório de três anos, com conteúdos gerais e básicos, sem caráter profissional, como etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional, ou académica, ao ciclo seguinte. O segundo ciclo, curso profissional, que preserva a tradição secular dos sistemas europeus de formação profissional superior, introduz o conceito norte-americano de mestrado profissional, particularmente dirigido às novas profissões tecnológicas e de serviços, com duração de um a dois anos, tomados como etapa prévia à formação de pesquisador e docente de nível superior. O terceiro ciclo, curso de doutoramento, com duração curta de três anos, ou longa com duração de quatro anos⁵⁸.

O processo de Bolonha requer, contudo, atenção e alerta, reconhecidas que foram as possibilidades da sua rendição ao modelo anglo-saxónico, em substituição da tradição

⁵⁸ Sobre o modelo de universidade na União Europeia, Santos & Almeida Filho defendem um paradigma renovado de universidade, que reconcilie a antinomia local versus global, comprometido com um ideário de paz, justiça e equidade. Para ajudar a compreender as mudanças em curso, Filho recua ao contributo de Kant com o livro “O Conflito das Faculdades”, 1795, século XVII, propondo a autonomia universitária. Alude também ao relatório Humboldt, de 1810, que levou a proposta de Kant à prática, pela defesa da pesquisa, como primado da universidade (Santos & Almeida Filho, 2008).

universitária prevalecente nos países latinos, dirigida aos objetivos profissionais e subordinando-se à ideologia neoliberal e à lógica do mercado, pondo em causa os critérios científicos, o sentido humanista e de cidadania da investigação, da formação, bem como os objetivos de vocação e realização pessoal. Porém, são igualmente reconhecidas diversas vantagens no sentido de ultrapassar práticas universitárias esclerosantes, segundo Moita, cujo traço mais forte foi a mudança do processo de ensino para o de aprendizagem, pela reconversão das metodologias e autonomia do estudante nos objetivos a atingir no estudo, na investigação e na aquisição de competências (2009: 5)⁵⁹.

Outras vantagens são ainda reconhecidas, nomeadamente: a articulação entre o conhecimento teórico e prático, entre o saber e o saber-fazer; o apoio do docente à aprendizagem do estudante pela tutoria; a alteração à cultura da avaliação, de exame pela avaliação contínua; a qualificação dos recursos humanos, tornando o mestrado mais necessário e a mobilidade dos estudantes no espaço universitário europeu. Conforme Moita, o ambiente universitário melhorou visivelmente e as ruturas foram positivas.

“Agora a presença às aulas tornou-se imperativa, a avaliação contínua funciona, os alunos passam muito mais tempo na biblioteca, elaboram muitos mais trabalhos intercalares, habituaram-se ao trabalho de equipa, treinam-se na apresentação oral e pública dos trabalhos, diminuiu drasticamente o número de reprovações às unidades letivas, (...) tendência para maior número de alunos frequentarem parte dos seus cursos em Universidades estrangeiras, o prosseguimento da formação ao nível dos mestrados tende a intensificar-se” (Moita, 2009: 9).

A par das alterações na universidade, a UE proclama junto dos seus Estados-membros o crescimento do ensino superior numa universidade próxima da sociedade, aliada às organizações e à população⁶⁰.

⁵⁹ Moita foi vice-reitor entre 1992 e 2009 na Universidade Autónoma de Lisboa, criada em 1986 e gerida por uma cooperativa que, segundo refere, foi constituída maioritariamente por professores da mesma instituição.

⁶⁰ Nos estados membros da OCDE, somente a Itália e a Turquia estão em situação abaixo de Portugal em população com ensino superior, enquanto países como o México e a Eslováquia situam-se acima (OCDE, Factbook, 2009). Segundo dados oficiais, houve um aumento de 50% no número de inscritos desde 2005 na universidade, sendo de 35 % os jovens matriculados no ensino superior, situando-se Portugal, no presente milénio, com as mais baixas taxas de ensino superior da OCDE, com 13,5% para uma média de 26,8%, num conjunto de 32 países (cuja meta é subi-las para se ajustar aos desafios da sociedade global, apostada na informação e qualificação da mão de obra). A meta governamental até 2020 é atingir 40% de diplomados com ensino superior, entre os 30-34 anos. Significa que o ensino superior precisa atrair mais 60 mil portugueses às universidades na próxima década. Esta meta foi assumida pelo então Primeiro-ministro português, José Sócrates, pela abertura do ano letivo 2010-2011, em discurso apresentado na Sessão Inaugural do Ano Letivo na Universidade da Madeira, em 13 de setembro de 2010. Em Portugal, somente 28,2% da população com idade entre os 25-64 tinha concluído, em 2008, pelo menos o ensino secundário (in Observatório das Desigualdades, 6 de dezembro de 2010, em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=36&lang=pt>).

É, todavia, graças à expansão do setor privado que ocorre a ampliação acelerada do ensino superior em Portugal. Com efeito, até finais dos anos 70, todas as universidades em Portugal eram estatais, à exceção da Universidade Católica Portuguesa, criada em 1968, já nos últimos anos da ditadura. Barrada pelo *numerus clausus* imposto às universidades públicas, a intensa procura para formação universitária, com a força social do movimento ascendente revelada pelo crescente número de jovens no acesso ao ensino superior a partir dos anos 80, recorreu à abertura de universidades privadas⁶¹.

A atividade no ensino superior privado concentra-se, porém, num número restrito de áreas científicas e disciplinas, naquelas que requerem um menor investimento em estruturas educativas e de investigação, como é o caso das ciências sociais e as humanidades, concentrando-se 60% dos estudantes nas áreas das ciências sociais e do comportamento, direito e gestão, contra 25% no setor público (Magalhães, 2004: 310, cf. Martins & Tomé, 2008a: 9). A opção pelo ensino no setor privado, com cerca de 1/3 dos estudantes do ensino superior, até 2003, era considerada uma segunda escolha.

Conclui-se, portanto, que o Serviço Social chega à universidade e se expande no período de transição entre a hierarquia e a transdisciplinaridade.

1.3.2 – A Integração do Curso de Serviço Social no Ensino Universitário

Compreender a expansão do ensino superior permite fazer a aproximação à situação da formação em Serviço Social e, por conseguinte, à sua implementação no ensino universitário. O levantamento feito por Alcina Martins & Rosa Tomé aos 20 cursos existentes em Serviço Social, em 2008, revela que 10 deles se enquadram no ensino privado distribuindo-se 8 no ensino universitário e 2 no politécnico, os outros 10 situam-se no sistema público, 5 dos quais em universidades e outros 5 em institutos politécnicos (2008b: 38). Para Branco, assiste-se no país, a partir da segunda metade dos anos 90, a um crescimento exponencial da oferta formativa em Serviço Social (2009b: 72). Haja em consideração que a formação em Serviço Social, criada em 1935 no ensino privado pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e reconhecida em 1939, pelo Decreto-Lei n.º 30135 de 14 de dezembro, vê o reconhecimento do seu grau (de licenciatura) em 1989, ou seja, 54 anos após a sua criação. Porém, só muito recentemente acedeu à universidade

⁶¹ Para Moita, na origem da criação das universidades privadas está a vaga de doutores vinculados ao regime da ditadura saídos compulsivamente da Universidade com a revolução do 25 de Abril de 1974 (2009: 2).

pública, mais exatamente aos 65 anos de existência⁶².

A atribuição do grau de licenciatura em 1989 foi acompanhada da exigência de um plano de estudos de 5 anos e só fatores de competição se interpuseram às escolas tradicionais com planos mais reduzidos, antecipando-se ao processo de adequação a Bolonha⁶³. Foi o caso da licenciatura no Instituto Bissaya Barreto, em 1994, com 4 anos de curso e a licenciatura bietápica, com 3 anos para bacharelato, nos Institutos Politécnicos, em 2002, com mais 1 ano para licenciatura (Martins & Tomé, 2008a: 3).

Especificamente, verifica-se que o curso de Serviço Social emerge na universidade pública portuguesa só neste novo Milénio, embora com acesso mais restrito por se situar numa ilha, ou seja, é no ano 2000 que a Universidade dos Açores lhe dá acolhimento.

A formação em Serviço Social deverá respeitar as recomendações internacionais que concorrem para o projeto em Serviço Social. Com efeito, os padrões globais da formação aprovados em Adelaide, na Austrália, em 2004, pela AIETS/IASSW e pela FIAS/IFSW, constituem-se como recomendações básicas à formação em Serviço Social, assim enunciadas: mudança social; contexto de interação dos cidadãos; participação dos mesmos nos programas; princípio dos direitos humanos; justiça social; (auto)reflexividade no ensino; e estabelecimento de redes. Estes padrões vêm afirmar aquilo que foi defendido e sustentado sobre o projeto profissional do assistente social, colocando-se ao serviço da sociedade e a par com a realidade social, ou seja, em interação entre a academia e a comunidade e em articulação entre teoria e prática. Os padrões, ou normas, também se alargam ao plano de estágio curricular, à frente expostos.

Presentemente, os planos de estudo em Portugal tendem a uma duração entre 3 e 3,5 anos, cujo currículo resulta significativamente da racionalização dos recursos das instituições de ensino superior, pese embora outros fatores presentes. Da reflexão feita, as áreas estruturantes da formação em Serviço Social incluem a Teoria, a Metodologia, a Política Social, a Ética e a Deontologia, a Investigação e o Estágio, complementadas por outras

⁶² A evolução da formação dos assistentes sociais nas tradicionais escolas tem destaque, com ilustração de todos os seus planos curriculares, na revista de Intervenção Social, nas comemorações dos 50 anos da formação.

⁶³ A estrutura do plano de estudos de 5 anos foi reconhecida como muito sólida e proveitosa, segundo McDonough, explicitando que, numa perspetiva de intercâmbio e equivalência de graus na Comunidade Europeia, o plano proposto colocaria os assistentes sociais portugueses numa posição vantajosa (McDonough, 1989, cf. Negreiros, 1991: 120).

áreas das ciências sociais como a Economia, a Sociologia, a Psicologia e o Direito. Há, no entanto, que sublinhar o facto da formação profissional exigida limitar-se apenas ao 1.º ciclo, contrariando o espírito de Bolonha.

A posição da APSS para o 1.º ciclo centrou-se na defesa de 4 anos e 240 ECTS, de acordo com o processo de Bolonha e a formação em Serviço Social, em 2006, subscrita por algumas organizações da categoria, com influência junto do ensino privado e público universitário, recomendações não adotados pelos Institutos Politécnicos que se situaram apenas nos 3 anos⁶⁴. Teve igual influência na uniformização da designação do curso, Serviço Social, caindo a de Trabalho Social, Política Social, Intervenção Social e Comunitária nos cursos da UTAD, UFP, ISCSP-UTL e ISPG (Martins, 2008)⁶⁵. Porém, a regulação da formação nos dias de hoje continua ausente. Assumida exclusivamente pelo Estado, através da tutela do ensino superior, a regulação baseia-se apenas na homologação dos curricula de formação e atribuição do grau. Falta-lhe, ainda, dispositivos de peritagem, acreditação por conselhos especiais com pré-requisitos e critérios para os cursos, exames, validação e reconhecimento de graus e licenças profissionais (Branco, 2009b).

Ao processo de formação em Portugal, falta criar canais de intervenção como fatores contributivos ao seu equilibrado e sólido avanço. É reconhecido que foram decisivos nos avanços à estrutura curricular no Brasil, a participação do Serviço Social no contexto universitário, a partir da participação das diferentes escolas e cursos, conjuntamente com o aumento significativo da produção, respostas alternativas à formação profissional contínua, bem como o desenvolvimento do movimento estudantil e das entidades representativas da profissão (Carvalho, 1993, cf. Oliveira, 2008). Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, surgiu a necessidade de elaboração do projeto pedagógico de todas as instituições, criando a oportunidade de canais de interlocução. Formar em Serviço Social é preparar cidadãos capazes de pensar a realidade e fazer pontes entre a ação e o conhecimento (Oliveira, 2008).

⁶⁴ Ao lado da APSS, subscreveram o documento o Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social (CPIHTS), o Centro de Investigação em Serviço Social e Estudos Interdisciplinares (CISSEI), a Associação de Investigação e Debate em Serviço Social (AIDSS) e o Sindicato Nacional dos Profissionais de Serviço Social (SNPSS).

⁶⁵ É também identificada pela autora a nomeação de uma Comissão de Especialistas em Serviço Social, em 2006, para dar parecer junto da DGES sobre novos pedidos de autorização de cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclos, na área.

Longo e intenso foi o processo de esforços e diligências desenvolvido pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), tendente à implementação da formação pós-graduada, pelo mestrado e doutoramento, em Portugal, como requisitos à qualificação dos docentes, investigadores, produção de conhecimento e desenvolvimento científico, convergentes à afirmação académica em Serviço Social⁶⁶. Para Branco, a formação longa no quadro do ensino superior é o que contribui para um saber sistemático, domínio científico e técnico determinado, como também promove a socialização necessária à construção identitária como grupo profissional (2009b: 72).

O primeiro programa de mestrado teve lugar em 1987 ao abrigo de um protocolo entre o ISSSL e a Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, Brasil, e em 1996 o de doutoramento em condições semelhantes, mas foi em 1995 que foi conferida concessão à atribuição do grau de mestrado de Serviço Social em Portugal, no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e do Porto. Seguiram-se outros em institutos e universidades, totalizando 10 em 2008/09, 7 em 2012. O curso de doutoramento em Serviço Social, surgiu em 2003 na Universidade Católica Portuguesa, o segundo em Ciências do Serviço Social no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar na Universidade do Porto e o terceiro no Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa), desde 2004. Atualmente contam-se 3 cursos, todos situados em Lisboa, um na UCP, em Lisboa, e o mais antigo, outro no Instituto Superior de Serviço Social, Universidade Lusíada (ISSSL-UL) e o outro no ISCTE-IUL⁶⁷.

Em suma, é possível concluir que, em contexto da implantação e consolidação da democracia em Portugal, numa sociedade com profundas desigualdades sociais, seria expectante a emergência da formação em Serviço Social pós-graduada na universidade pública, à semelhança de outras áreas consideradas prioritárias, como as Ciências da Educação, ou a Enfermagem, entre outras, mas tal não aconteceu. Portanto, e de acordo com aquilo que já foi anteriormente revelado, na universidade portuguesa a afirmação da divisão disciplinar e hierárquica do conhecimento prevalece até aos dias mais recentes, apesar da fase de transição para o conhecimento social e contextual, como exige a complexidade da realidade social de hoje. Por isso, só tardiamente o curso de Serviço

⁶⁶ É justo enaltecer o papel de Augusta Negreiros, docente do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, e honrar a sua memória em todo esse processo.

⁶⁷ O curso de doutoramento na Universidade do Porto foi efémero, sem continuidade até ao momento.

Social acedeu à universidade e caracterizadamente com largas limitações⁶⁸.

1.4 – Lugar da Supervisão no Estágio: Pedagogia para a Transformação e Autonomia

“A pedagogia sem supervisão é menos pedagogia, tal como o será, a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009).

Após o enquadramento da universidade, das alterações em curso no ensino superior e da formação em Serviço Social no ensino universitário, é dado agora espaço à compreensão sobre os conceitos de estágio e o de supervisão no processo de aprendizagem. Fundamentalmente assentes na perspetiva da indivisibilidade pedagógica, ambos os conceitos são aqui sustentados pelo postulado da pedagogia para a transformação, segundo Vieira (2009) e pelo postulado da pedagogia para a autonomia, segundo Paulo Freire (2007). O ponto de partida está centrado no conceito de formação em Serviço Social e este ligado ao saber e ética do saber.

1.4.1 – Transformação e Autonomia na Pedagogia

O conceito de formação pode ter diferentes apropriações. Para Yolanda Guerra, a formação em Serviço Social é a capacitação para o exercício da ação consciente, tornando os sujeitos autores da sua história (Y. Guerra, 2005). Esta perspetiva complementa-se com o contributo de Gadamer, para o qual a formação é um processo evolutivo na construção do saber, transitório e diferenciado, de sujeito para sujeito, como uma forma de manter-se “aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais” (Gadamer, 2002: 56, cf. Lewgoy, 2007: 24). Por sua vez, Nietzsche coloca a tónica na identidade alcançada pela formação, reformando as perspetivas anteriores, ou seja, não se reduz ao aperfeiçoamento de aptidões e faculdades, é antes “o relato do processo temporal, pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (Nietzsche, 1971: 52, cf. Lewgoy, 2007: 25).

Numa perspetiva semelhante, Pinto considera a formação profissional do assistente social um processo contínuo, ou inacabado, de autoqualificação e educação permanente, de

⁶⁸ Significa que este fenómeno pode ser atribuído à baixa permeabilidade das ciências sociais ao Serviço Social, naquilo que às dinâmicas de afirmação disciplinar diz respeito na universidade portuguesa, mas outros fatores poderão influenciar, designadamente políticos, na relação entre Estado e Políticas Públicas, tais como a implementação tardia do Rendimento Mínimo Garantido/Rendimento Social de Inserção, implementado em Portugal em 1996 (por recomendação da UE desde 1992).

construção de saberes mediatizados pela prática social, aonde se insere a prática profissional (Pinto, 1997: 46, cf. Oliveira, 2004: 3).

A definição sobre formação retoma, assim, a ideia de saber e ética de saber. Recorrendo às lições de Jacotot, é o saber que se faz instrumento de igualdade, pela reafirmação da relação emancipadora que parte da igualdade e daquilo que se sabe e não daquilo que se desconhece, contrariando a relação pedagógica normal que parte da hipótese da desigualdade. A questão está, portanto, naquilo de que se parte: da igualdade ou da desigualdade. Normalmente, a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo sendo para chegar à igualdade. A relação emancipadora parte da igualdade, ou seja, exige que se parta, não do que o ignorante desconhece, mas daquilo que sabe. “O ignorante sempre sabe alguma coisa e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe” (Rancière, cf. Vermeren *et al.*, 2003: 191)⁶⁹.

Rancière explica a filosofia de Jacotot, segundo o qual o potencial da inteligência está em toda a manifestação humana - a mesma que faz os nomes e os signos das matemáticas, os sinais e os raciocínios. Não existem dois gêneros de raciocínio; existe apenas desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia, maior, ou menor, que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar novas relações, mas não existe hierarquia de capacidade intelectual. A emancipação é a tomada de consciência desta igualdade de natureza e a que abre a via da aventura ao saber. Trata-se de ousar aventurar-se e não de aprender mais, ou menos bem, mais, ou menos depressa (Rancière, 2010: 33). Significa encadeamento de raciocínio e diversidade de circunstâncias que levam a desenvolver as capacidades intelectuais solicitadas, tais como: i) o homem desenvolve a inteligência que as suas necessidades e circunstâncias exigem; ii) o homem é uma vontade servida por uma inteligência; iii) vontades desigualmente exigentes explicam a desigualdade das performances intelectuais (2010: 58).

O conhecimento, porém, nunca se ensina, sublinha Morin, e nunca é um reflexo ou espelho da realidade, mas sim uma tradução seguida de uma reconstrução. Mesmo no fenómeno da percepção, a partir dos estímulos luminosos dos olhos, transformados, decodificados e transportados a um outro código, transita pelo nervo ótico e atravessa o cérebro, para

⁶⁹ O texto em análise (Vermeren *et al.*, 2003), apoia-se numa entrevista feita a Jacques Rancière pelos referidos autores, traduzido por Lilian Valle em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100009

transformar essa percepção, conseqüentemente, ela é uma reconstrução (2000: 1)⁷⁰.

Assim, o estágio torna-se uma instância de reconstrução de saber/conhecimento. A partir do saber processual e procedimental, o saber da ação produz um saber legitimado. Como instância de articulação fecunda entre a teoria e a prática, o estágio exige do estudante exercício teórico multi, inter e transdisciplinar em resposta à diversidade complexa da realidade social que não é compreendida por uma única ciência (Granja, 2005).

Para Tochon, a formação nestes pressupostos convoca à relação teoria-prática, pela qual não mais a prática se concebe aplicando a teoria, mas ao contrário, é a teoria que emerge do saber-fazer, ou seja, não há mais os especialistas e os aprendizes, mas uns e outros estão num *continuum* de percursos e apropriações próprias (Tochon, 1996, cf. Sidambarompoullé, 2007: 121). Assim, não existe uma gramática universal de saberes, mas de diferentes visões, igualmente válidas, umas mais particulares e individuais, culturais e locais. É neste sentido que as gramáticas da experiência pelo estágio são teorias práticas que se aplicam particularmente ao ensino e ao ato educativo em geral, pertinente à proposta de formação em Serviço Social.

A gramatização é então uma metodologia e, em particular, um “formalismo da prática”, cuja visão é reflexiva e criativa. É um instrumento de investigação sobre o saber em ação, um processo e um produto, o que significa que em cada etapa de análise e de ação, é possível mudar os seus constituintes. Assim, a mudança das componentes da gramática permite alcançar uma melhor descrição e experiência. Com efeito, se o saber que surge da articulação entre teoria e ação resulta num saber comunicável, um saber teórico-prático na e pela experiência do ator, este torna-se autor duma atividade de conceção pessoal. É o ator que articula a gramática da sua experiência e se torna, graças a ela, pesquisador sobre a ação. O formador ajuda o ator a construir a sua gramática, mas o objetivo não é impor uma gramática extrínseca à experiência. Importa que o ator organize a sua ação segundo os

⁷⁰ A educação defendida pela UNESCO para o século XXI, segundo o relatório coordenado por Jacques Delors, 1998, é dirigida à totalidade aberta ao ser humano, a todos os seus componentes, uma educação integral, através de quatro pilares: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer (Wertheim, 2000: 11, cf. Morin, 2000). Esta referência é feita na apresentação sobre Morin, em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Cortez (2000). Wertheim é o representante da UNESCO no Brasil, coordenador do Programa UNESCO/Mercosul.

termos que são funcionais para si (Sidambarompoullé, 2007)⁷¹.

Caires & Almeida (2000), autoras situadas nas Ciências da Educação, analisam a importância atribuída ao processo de estágio, tipologia e dimensões, como formação estruturada na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, suas potencialidades e dilemas no mesmo processo. Distinguem diferentes tipologias de estágios curriculares, tais como: i) estágio como capacitação do aprendiz; ii) estágio orientado por objetivos acadêmicos; iii) estágio com preocupações desenvolvimentistas; iv) estágio como articulação entre conhecimentos e competências.

A cada tipologia, ou modelo, atribuem a seguinte caracterização: o estágio como capacitação de um aprendiz, associado a uma aprendizagem ativa, experiencial, indutiva, com contacto e manipulação direta da realidade. Tem por objetivo o domínio de competências práticas pelo aluno, dentro da sua área profissional com gradual conquista nas tarefas do seu papel. O supervisor da universidade tem um papel secundário (elaboração e defesa do relatório/monografia), cabendo ao supervisor da instituição a principal responsabilidade pela modelagem, observação e orientação do aluno (economia, gestão e engenharia). No estágio orientado pelos objetivos acadêmicos, a aprendizagem ocupa um lugar privilegiado em instituições educacionais especializadas, que cedem o espaço para o aluno aplicar os conhecimentos adquiridos e a articulação teoria e prática, cabendo ao supervisor da universidade a maior responsabilidade. No estágio com preocupações desenvolvimentistas, a aprendizagem é vista como crescimento pessoal, reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional e no estudo de casos, permitindo ao supervisor da instituição o acompanhamento do aluno, apetrechando-o para ajudar-se a si próprio e os utentes (modelo aplicado na Medicina, Psicologia e Serviço Social). Finalmente, no estágio que privilegia a articulação de conhecimentos e competências, a tarefa principal é desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática; os alunos avaliam criticamente a prática em curso à luz dos conhecimentos teóricos e empíricos e desenvolvem a sua capacidade de autoanálise, mediante um trabalho conjunto entre aluno,

⁷¹ Dolize Sidambarompoullé (2007), que suporta uma análise abrangente sobre o estágio, procura superar as limitações encontradas na formação em Serviço Social reveladas em França e em particular na ilha de Reunião, adaptando o modelo reflexivo a uma estratégia que designa por comunidade de prática, sustentada por instrumentos e pedagogias de alternância.

universidade e instituição⁷².

Diversos são os constrangimentos observados em processo de estágio, tais como: dicotomia entre teoria e prática; organização de experiências nem sempre adequadas para os estagiários; focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em detrimento de uma compreensão mais alargada sobre os sistemas e organizações; supervisão inexistente, insuficiente, inadequada e/ou falta de preparação dos supervisores; exploração dos alunos enquanto mão de obra barata; fraca sintonia entre a instituição de formação e a de estágio; pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições. Nos problemas sublinhados, a persistência vai para baixos níveis de estruturação dos estágios, indefinição do papel das universidades na profissionalização dos alunos, inadequado acompanhamento e deficiente articulação entre a universidade e o mundo do trabalho (Caires & Almeida, 2000: 220-223). As questões apresentadas convergem para o modelo pedagógico de dependência subjacente ao processo de ensino-aprendizagem na formação.

A alternativa coloca-se no modelo de pedagogia da transformação para a autonomia ou emancipação. Vieira *et al.* (2006) centram-se no sistema de formação, sobre as potencialidades deste modelo, em oposição ao modelo de dependência. O processo de ensino e aprendizagem para a autonomia sustenta-se em conceitos, princípios e valores, segundo correntes teóricas centradas na educação e pedagogia emancipatória e reflexiva, caracterizando-se pelas seguintes dimensões: i) estudante como produtor criativo e crítico do saber; ii) professor como facilitador da relação aluno-saber-processo de aprender; iii) saber como construção dinâmica, transitória e diferenciada; iv) processo de aprendizagem como reflexão, experimentação, negociação, autonomização progressiva do estudante/cidadão, em clima democrático e informal, com posição crítica face à pedagogia, à formação e à sociedade⁷³.

Trata-se de uma formação orientada pelos seguintes pressupostos: professor como prático

⁷² Vale a pena ter em atenção a avaliação de estágios curriculares cujas manifestações de insatisfação são sublinhadas por Briggs (1984), através da revelada relutância, por parte de alguns orientadores de campo, em fazer qualquer tipo de apreciação negativa ao trabalho do aluno ou de classificar a sua prestação como insatisfatória, mas contraditoriamente queixam-se que a universidade não selecionou ou pôs de parte os alunos mais fracos (Caires & Almeida, 2000: 233).

⁷³ O estudo, situado em 2006, junta ainda outras autoras tais como: Maria Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva e Isabel Fernandes, na área das Ciências da Educação.

reflexivo e autónomo que forma sujeitos autónomos; facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; aluno como sujeito crítico e produtor do saber; formação como processo dinâmico e evolutivo; prática geradora de teoria; saber dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito. Reportada a Stone, as autoras identificam ainda, como pressuposto do modelo, o sentido da visão e a visão do sentido, segundo o qual a direção da supervisão deve conferir às práticas educativas a transformação pessoal e social inscrita nos valores da democracia, onde supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação (Stone, 1984: vii, cf. Vieira, 2006 *et al.*: 8). O modelo de autonomia tem como finalidades: aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; ajudar a aprender a aprender e a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-ativa no processo de aprendizagem; desenvolver uma perspetiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; promover a relação entre a escola e a vida.

É o modelo que se faz instrumento de igualdade. Parte da hipótese da desigualdade. A relação emancipadora parte daquilo que se sabe e não daquilo que se desconhece. Por conseguinte, a definição de autonomia no contexto pedagógico é tomada como a competência do aluno para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável que, segundo Vieira *et al.* (2006), dá sentido à autonomia do estudante, que contrapõe transformação a dependência, pela educação, igualdade e justiça, quando privilegia a reflexão, experimentação, regulação e negociação⁷⁴. Para Vieira *et al.* (2006), a mudança pedagógica é possível na esteira do pensamento e da prática de Paulo Freire (2007), no postulado da autonomia, da pedagogia ativa através do diálogo, curiosidade, recurso à história, à autoridade, à liberdade e à escuta.

Consequentemente, a qualidade do conteúdo da aprendizagem, é definida pela sua

⁷⁴ Trata-se de um modelo que se opõe à pedagogia da dependência, contrapondo, assim, transformação a dependência. Os principais pressupostos do modelo de reprodução/dependência são os seguintes: aluno como sujeito consumidor passivo do saber; professor como figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor, e o saber estático e absoluto. Os seus traços processuais revelam-se através da focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem, no clima potencialmente autoritário e formal, nos processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador, e do aluno dependente do discurso do professor e nas tarefas e, ainda, pela ênfase na competição e no individualismo. A sublinhar, quanto às suas finalidades, o modelo de dependência visa desenvolver, basicamente, a competência académica do aluno, traduzida pela aquisição de conhecimentos e domínio de capacidades cognitivas (Vieira *et al.*, 2006: 28).

adequação às expectativas, interesses e necessidades dos formandos, pela informatividade face ao seu conhecimento prévio ou aos desenvolvimentos teóricos do domínio em estudo, pela inovação no âmbito do seu contributo para a transformação das práticas, assente na autonomização do professor e dos alunos, pela negociação e emergência, assentes na mundividência do formador e dos formandos e supondo processos de construção colaborativa do saber educacional (Vieira *et al.*, 2006).

Este modelo da transformação, segundo Caires & Almeida (2000), apoia-se no modelo reflexivo proposto por Schön (1983; 2000), cuja tarefa central é desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática. Permite ao estudante analisar criticamente as práticas, à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos e o desenvolvimento da capacidade de autoanálise e reflexão. O estágio proporciona o estabelecimento de relações com outros profissionais, a resolução de problemas, a tomada de decisões e o desenvolvimento de perspetivas críticas relativamente à sua profissão, ao sistema e mudanças pessoais, em respetiva consonância.

O modelo, sustentado reflexivamente de forma coletiva e cooperativa, evolui apoiado em sinergias entre pares e numa dinâmica de serviço - observando que não é fácil refletir só. A reflexividade é a capacidade do estudante tomar a sua própria prática como objeto de reflexão. O pensamento reflexivo define-se como a articulação entre um pensamento crítico e criativo e competências argumentativas e de habilidades metacognitivas. É incontornável, para o estudante de Serviço Social, construir os seus saberes experienciais para vincular a articulação teoria e prática. É este percurso que lhe permite tornar-se profissional envolvido na ação. Na conceção de Schön (2000), a prática profissional caracteriza-se por situações de instabilidades e de incertezas sem resposta pelos saberes profissionais. As situações remetem para saberes que ultrapassam os conhecimentos técnicos adquiridos na formação.

“Ser um profissional reflexivo, nesta aceção, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional” (Schön, 2000, cf. Brito, 2006: 2).

Subjacente a este modelo, está a pedagogia para a autonomia defendida por Freire, o qual tem no seu centro a liberdade, a postura dialógica e de escuta do professor, a ética e a

comunicabilidade. Sobre a autonomia, o autor sustenta que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (...) Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2007:107)⁷⁵.

Associando pedagogia à liberdade, defende que “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (Freire, 2007:23).

Pela postura dialógica entre professor e estudante, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve, o professor traz o estudante até à intimidade do movimento do seu pensamento⁷⁶. Igualmente, combate a incompetência que desqualifica a autoridade do professor e apela à sua generosidade e humildade. O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades do estudante se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (Freire, 2007). Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, mas também saber rever-se, aceitar e escutar, na seguinte perspectiva:

“não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele (...). É preciso que quem tem o que dizer saiba, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer, por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (Freire, 2007: 113)⁷⁷.

Saber escutar está também associado à ética na pedagogia. Permite que o educador respeite a leitura do mundo do educando, que reconheça a historicidade do saber e recuse a arrogância científica. A inteligibilidade do mundo é histórica e dá-se na história. A leitura do mundo revela a inteligência do mundo, cultural e socialmente constituída, revela o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (Freire, 2007).

⁷⁵ À liberdade e autonomia, poderia associar-se a criatividade no processo pedagógico, trazendo à reflexão contributos do autor Ken Robinson (2009), *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Penguin e 2001, *Out of Our Minds: Learning a Creative*, London: Wiley-Capstone.

⁷⁶ A realização de um seminário semanal é uma estratégia proposta por Freire para o debate das várias curiosidades, convocando os estudantes à imaginação e passando da curiosidade espontânea à epistemologia (Freire, 2007: 88).

⁷⁷ Por isso, o autor acrescenta que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (Freire, 2007: 117).

As ciências permitiram a compreensão de muitas certezas, mas ajudaram a revelar zonas de incerteza. A pedagogia deverá traduzir-se num instrumento que conduza o estudante ao diálogo criativo sobre as dúvidas e interrogações do nosso tempo, condição necessária para uma formação cidadã. A urgência de universalização da cidadania requer uma nova ética e, conseqüentemente, uma escola de educação e cidadania para todos.

Finalmente, como contributo de Freire (2007), há a acrescentar que, na universidade como centro de produção sistemática de conhecimento, é esperado que possa trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos factos e da sua comunicabilidade⁷⁸. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada.

“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2007: 136).

Enfatizar a formação na perspectiva do modelo pedagógico para a transformação e autonomia em que esta análise se apoiou e nele a relação teoria-prática oferecida pelo processo do estágio curricular, é defender a inteligibilidade das coisas, dos factos e da sua comunicabilidade é regressar ao paradigma da compreensão mútua proposto por Habermas e, conseqüentemente, ao agir comunicacional associado aos seus critérios argumentativos, padrões e valores de interpretação com sentido.

1.4.2 - O Estágio Curricular em Serviço Social

De acordo com as fontes anteriormente refletidas são várias as premissas da pedagogia para um modelo de estágio reflexivo e transformativo para a autonomia e emancipação que aqui perspetivamos. Assim, torna-se necessário refletir agora sobre as singularidades no Serviço Social inscritas do seguinte modo: determinantes de formação e negociação do sentido da ação; inventariação dos seus elementos críticos; relação formação e trabalho; articulação academia e instituição. Neste contexto, será importante ponderar o contributo de Buriolla (1996), Granja (2005), Lewgoy (2007), Parker (2007), Santos & Fernandez (2008), Correia (2010).

⁷⁸ Para Paulo Freire, “é imprescindível instigar constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘domesticá-la’. (...) Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (2007: 124).

Algumas recomendações sobre o estágio da AIETS/IASSW e da FITS/ IFSW, 2004, aprovadas em Adelaide, Austrália são, entre outras: i) estágio com duração e complexidade suficiente para garantir oportunidades de aprendizagem aos estudantes na sua preparação para a prática profissional; ii) coordenação do planejamento e da articulação entre a instituição de ensino e a agência; iii) nomeação de orientadores cooperantes qualificados na profissão; iv) disponibilizar manuais de estágio aos orientadores cooperantes e assegurar o seu acompanhamento; v) participação dos orientadores cooperantes no desenvolvimento dos currículos; vi) parceria entre a instituição de ensino e a agência; vii) garantir os recursos no apoio às necessidades do estágio (IASSW/IFSW, 2004).

Apesar de distintas características, estrutura e duração, o estágio curricular está presente nos planos de estudo do curso de Serviço Social, constituindo-se importante componente dos mesmos, com vinculação entre a educação formal, o mundo do trabalho e a prática profissional⁷⁹. Simultaneamente, tem a função de contribuir para a apropriação do significado social da profissão, da sua identidade individual e coletiva (Souza *et al.*, 2010). O estágio define-se como o processo de aprendizagem do saber agir e constitui-se como um dispositivo pedagógico fundamental para as aprendizagens das práticas profissionais (Granja, 2005). Dito de outro modo, o estágio é o espaço de formação do fazer concreto do Serviço Social (Buriolla, 1996).

Na linha de análise de Granja (2005), o estágio põe à prova da experiência, ou do agir, os esquemas operatórios, ou os representantes operacionais, segundo Boterf (1997), desenvolvidos na formação e perante a avaliação do contexto, a natureza dos problemas e os recursos disponíveis, pertinentes à situação real e conforme as inúmeras variáveis em presença das relações sociais, crescentemente complexas (Boterf, 1997, cf. Granja, 2005). Requer constante reflexão e capacidade crítica, a partir da complexidade da vida social e do contacto do estudante com a realidade. Favorece a transferência de saberes. É através dele que o conhecimento se concretiza na conjugação dos saberes dos sujeitos com a reflexão pela síntese do conhecimento adquirido.

Significa que, a partir das práticas de intervenção do Serviço Social e da reflexão permanente do profissional, como construtor ativo de uma teoria de ação, da explicitação do seu pensamento e ação, do seu saber processual e procedimental, é possível produzir

⁷⁹ Em Portugal não há diretrizes formais nem estudos sobre estágio curricular.

saber legitimado como saber científico, demonstrando a capacidade de articular o saber teórico e prático, cuja teoria orienta a prática e esta retroalimenta a teoria, reorganizando os saberes em função dos limites das exigências da prática (Granja, 2005). Ligar os saberes, e dar-lhe sentido, é um processo pedagógico associado ao estágio – negociação de sentido. O estágio, organizado como processo de aprendizagem para construir o saber da ação, resulta para o estudante um espaço de aprendizagem da vida e da compreensão humana. Permitindo-lhe confrontar a realidade e desenvolver um tipo de inteligência geral que é a base dessa construção, competências particulares, especializadas, nomeadamente as profissionais (Granja, 2005)⁸⁰.

Segundo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o estágio converge para o significado sócio histórico do Serviço Social e as condições de trabalho presentes. Para esta Associação, os princípios norteadores do estágio são a expressão de que o estágio requer uma atenção importante no espaço de formação, assente nas várias dimensões do projeto da profissão, orientado pelas seguintes características, ou princípios: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; supervisão académica e de campo, como ação conjunta; articulação entre formação e exercício profissional; interação estudante-supervisor-orientador local; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, trabalhadas na formação e na vivência no campo de estágio; a articulação entre ensino-pesquisa (ABEPSS, 2009)⁸¹.

A estes princípios, e aos pressupostos já inventariados, há, ainda, os objetivos que os complementam, a saber: aplicar competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso aos contextos práticos; ensaiar o compromisso com a carreira profissional; desenvolver uma visão mais realista sobre o mundo do trabalho, promover competências de empregabilidade e desenvolver destrezas na respetiva área profissional; desenvolver competências pessoais e sociais; aumentar as oportunidades de emprego; aumentar o diálogo entre o mundo académico/ensino e o mundo do trabalho; aumentar os níveis de

⁸⁰ A relação teoria-prática, o binómio investigação-ação, a aprendizagem humana do estagiário situando-se enquanto pessoa, perante o mundo e a vida, a reflexão-ação, a reflexão crítica, constituem-se componentes fundamentais do projeto pedagógico nas bases do plano de formação desde os anos 80 no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, dimensões fortemente reconhecidas por membros do seu corpo docente (Ferreira, 1985: 64).

⁸¹ Estes princípios resultam de um longo programa de debate junto da categoria profissional no Brasil, bem como de algumas comunicações apresentadas à 19ª Conferência Mundial de Serviço Social em 2008.

autoconfiança e de maturidade dos estagiários; desenvolver o raciocínio prático e a capacidade de resolução de problemas.

Centrada na formação e particularmente no estágio em Serviço Social, Lewgoy (2007), insiste na chamada de atenção para a conceção dicotômica existente entre teoria e prática, destacando outros elementos críticos: isolamento entre campos de estágio e desarticulação entre estes e as disciplinas; descontinuidades dos estágios e pulverização em múltiplos campos, o que gera dificuldades na supervisão do aluno; falta de atualização teórico-metodológica dos profissionais supervisores de campo com desconhecimento da legislação que fundamenta o fazer profissional; ativismo como realidade presente nos campos de estágio, reduzindo, por vezes, o estágio a mero momento de execução de tarefas, destituído de componentes teórico-investigativas, em que a questão da instrumentalidade parece divorciada do aspeto teórico-metodológico do Serviço Social (Ramos *et al.*, 2004: 4-5, cf. Lewgoy, 2007).

Parker (2007) sublinha a ausência de estudos e de pesquisa sobre o estágio em Serviço Social⁸². Assinala um paradoxo ao fazer notar que, na Inglaterra, o necessário alargamento da duração da prática na formação e a diversidade da mesma passaram a ser proporcionadas pelo financiamento atribuído às agências/instituições locais que oferecem estágio, questionando esse pagamento. O autor sublinha que as implicações das mudanças e o impacto sobre o novo currículo devem exigir um diálogo construtivo entre a academia e as agências, com o foco na prática do estudante, superando a dicotomia entre a universidade e o contexto local (Parker, 2007)⁸³. A sua análise revela, ainda, que o pagamento pela oferta de estágio resulta da dissociação entre a área académica e a prática ou o mundo do trabalho. Ao fazê-lo relativiza a valorização da função do assistente social

⁸² Um estudo identificado sobre “a Prática de Aprendizagem no Primeiro Ano do Novo Serviço Social”, na Inglaterra, situa as normas de estágio que recomendam 200 dias, nos três anos de formação, fazendo também a crítica às mesmas, designadamente à existência de uma manta de retalhos (*patchwork*) dos modelos praticados, aos seus padrões dificilmente percebidos, às instituições pagas pelo trabalho desenvolvido com os estudantes durante o estágio, à controvérsia sobre o facto de profissionais supervisores de campo desconhecerem os objetivos do estágio e à baixa participação dos cidadãos (Doel & Sawdon, 2007).

⁸³ Ainda sobre a formação de Serviço Social na Inglaterra, O'Connor *et al.* (2009), referem-se à necessidade de atividades de preparação para a prática de estágio, designadamente, consulta de arquivo/*dossier* sobre trabalho, frequência de laboratórios sobre habilidades e realização de treino de observação, programas interativos, criando situações em ambiente virtual. Uma proposta mais pragmática, sobre um módulo específico apresentado pela sigla PREPARES, propõe matérias de preparação, tais como: prática reflexiva; inteligência emocional; utilizador do serviço e perspetivas sobre o cuidar. (O'Connor, Louise; Cecil, Bob & Boudioni, Markella, estão ligados à London South Bank University, UK, e a Canterbury Christ Church University, Kent, UK).

na orientação e acompanhamento de estágio curricular no âmbito da formação em Serviço Social.

Compreender as dificuldades, acima identificadas, permite perceber, com mais profundidade, qual a relação entre a formação e o estágio, o que significa dar conta da relação entre o sistema de formação e o de trabalho. Correia (2010) olha para a evolução dos dois sistemas num período alargado e releva que, enquanto após a 2ª Guerra Mundial havia respeito pela autonomia de cada um dos sistemas, formação e trabalho, a crise dos anos 70 trouxe a subordinação da formação à definição de trabalho, enfatizada nas suas determinantes técnicas⁸⁴. A partir dos anos 80, as relações entre os dois sistemas instabilizaram-se e a formação passou a imiscuir-se nos espaços de trabalho. Deixa de ser um instrumento de promoção social e/ou profissional para estar ligada à gestão do desemprego, um espaço híbrido entre a exclusão e a inclusão, constituindo-se frequentemente como antecâmara da desqualificação; o trabalho flexibiliza-se e a experiência sofre, por sua vez, conotações negativas, associada à estabilidade e acomodação, um obstáculo à readaptação profissional.

Salienta aquele autor, perante a impossibilidade de assegurar uma relação estável entre a saída da formação e a entrada no trabalho, que se verifica uma revalorização do local como instância de gestão das relações entre a formação e o trabalho, sem resultar na revitalização das redes locais de sociabilidade e, portanto, da experiência prática⁸⁵. Com efeito, a tendencial revalorização do mundo do trabalho sobre a formação revela uma persistente dicotomia na relação teoria e prática, que a incontável promoção da formação reforça, apesar de abertura à criação de espaços de experimentação social e, por isso, ao potencial exercício de uma cidadania participativa no trabalho. O diálogo, a aliança e rede constituem importantes estratégias, que devem aproximar-se mutuamente.

⁸⁴ Correia sublinha que as relações entre educação e trabalho e entre educação e cidadania foram marcadas por forte ambiguidade com dissociação entre educação para a cidadania e educação para o trabalho, sendo que, atualmente, se assiste a uma subordinação simbólica e institucional da educação para a cidadania, relativamente às lógicas instrumentais de educação para o trabalho (2010: 26).

⁸⁵ Correia (2010) denuncia formas híbridas e trans-estatais na promoção da formação articulada ao trabalho e na promoção incontável da flexibilidade, com incomunicabilidade entre os mundos do trabalho e da formação e a subordinação deste àquele com lugar à perturbação, incerteza e promiscuidade. Realça, contudo, que estas transformações possibilitam também a criação de espaços de experimentação social, o que permite pensar teoricamente o mundo do trabalho como o espaço de exercício de uma cidadania participativa e olhar para o mundo da formação como um dispositivo de qualificação e de promoção de coletivos de trabalho, promotores de uma cidadania no trabalho.

Fica compreendida, portanto, a subscrição do autor a um paradigma alternativo vinculado à epistemologia da controvérsia, cuja postura ética e política se define por uma cientificidade do agir comunicacional, não em torno de uma epistemologia de observação, do olhar distante ou neutro, próximo ou implicado, mas uma epistemologia de escuta subordinada à problemática da argumentação e da objeção. Constrói os sujeitos/objetos de investigação nos espaços e tempos sociais estruturados à volta da produção discursiva da realidade. A epistemologia da escuta favorece a aplicação hermenêutica das narrativas científicas, uma aplicação em que as mesmas não se sobrepõem às narrativas profanas, mas antes desempenham um papel mediador indispensável à autorreflexividade partilhada. A investigação apenas oferece o fio condutor para a ação e não a teoria normativa para a ação (Correia, 2010). Este posicionamento permite fazer a ponte com a teoria comunicativa de Habermas, a que já se aludiu anteriormente.

A articulação academia-comunidade no contexto do estágio merece espaço de análise, convocando outros autores que se têm debruçado sobre a matéria no âmbito do Serviço Social. Em comunicação apresentada à 19ª Conferência Mundial de Serviço Social, Santos & Fernandez (2008), defendem a consolidação de campos de estágio, como fator primordial para garantir ações articuladas entre a academia e a instituição em que ocorre o exercício profissional, propondo ajustamentos e melhorias em várias dimensões: i) uma maior incorporação e melhor interpretação por parte dos supervisores de ensino acerca das problemáticas vivenciadas pelos supervisores de campo e pelos estagiários; ii) um salto qualitativo dos campos de estágio mediante o investimento na qualificação profissional e no estímulo à pesquisa; iii) o fortalecimento dos profissionais no sentido de repensar a prática e enfrentar os desafios institucionais; e, ainda, iv) uma formação mais consistente e coerente, tanto em relação às orientações emanadas pelas diretrizes curriculares da formação como em relação às exigências e necessidades dos estagiários.

Tendo presente que o contacto do estudante com a prática profissional se traduz num momento carregado de expectativas e ansiedades diversas, o compromisso da formação deverá ser assumido de forma responsável, possibilitando ao estudante o apanhado crítico da realidade, não só da instituição, mas também alternativas que juntos podem propor. Significa, assim, um espaço de construção da profissão partilhado pelo profissional que atua e pelo discente que necessita de ter contacto com a realidade para a sua formação.

Em síntese, relação teoria e prática, formação e trabalho requer maior incorporação entre ambos e o fortalecimento dos profissionais com partilha do espaço de construção da profissão e dos currículos do estágio. Este como prática situada numa realidade social experienciada pelos atores sociais e os estudantes em formação, conjuga essa relação dialógica. Flávia Vieira (2009) explora essa relação consubstanciada na indivisibilidade entre estágio e supervisão académica, remetendo para esse processo o papel de regulação da qualidade da pedagogia. É o que se seguirá na análise de leituras e pressupostos conceituais prévios à pesquisa empírica que vem auxiliando o referencial sensibilizador sobre o objeto em estudo.

1.4.3– Supervisão: Indivisibilidade Pedagógica no Modelo Reflexivo e Transformativo

Feita a reflexão sobre pedagogia e estágio na formação é a vez de incidir sobre a supervisão, quer dentro do espaço académico, quer em contexto local na prática de estágio curricular, que apesar de autonomizada em distintas secções deste subcapítulo, se pretende a complementaridade entre ambos os espaços, académico e local.

Os contributos de Flávia Vieira (2009), situados na Educação serão novamente retomados, agora sobre supervisão, na sequência de reflexão anterior sobre pedagogia e estágio, também de Viveiros & Medeiros (2005), e estas apoiadas em Dewey (1974) e Perry (1981). São, todavia, as propostas em Serviço Social que ocuparão a centralidade da reflexão sobre a supervisão pedagógica, a partir de Lewgoy (2007), Oliveira (2008), Davys & Beddoe (2009). Por fim, abrangendo ambas as dimensões do processo, ou seja, a supervisão académica e a supervisão local na formação em Serviço Social, trazemos os contributos de outros autores em Serviço Social que juntando recentemente algumas universidades europeias avançaram com publicação específica defendendo um *fórum* europeu a nível da supervisão académica (Hees & Geißler-Piltz eds., 2010).

Com efeito, os poucos documentos e estudos disponibilizados por docentes universitários nas poucas horas que dedicam à matéria, revelam-se por um baixo reconhecimento “e no baixo prestígio que dizem lhes trazer acrescido” (Alarcão, 1996, cf. Caires & Almeida, 2000: 220)⁸⁶. Para as autoras, a prevalência na direção do ensino académico continua a ser

⁸⁶ O estágio continua a ser o parente pobre de todas as disciplinas. Alarcão refere-se a imediatas reações na Universidade à integração de cursos profissionalizantes, nos anos 70, cujas reações manifestavam-se no

marcada pela transmissão de conhecimentos e menos na articulação teoria-prática. Jogam, portanto, na articulação entre o saber e o fazer as diferentes propostas ao nível do desenvolvimento cognitivo e dos processos pedagógicos, conforme se analisa no presente capítulo, o qual se subdivide em três partes: a primeira centrada na supervisão no espaço académico, a segunda na supervisão local e, por fim, no *fórum* de reflexão crítica de identidade profissional juntando ambas as dimensões da supervisão.

1.4.3.1 – Supervisão Académica

Desenvolvimento cognitivo e modelos de supervisão estão em estreita ligação. Viveiros & Medeiros (2005) acrescentam conhecimento sobre modelos, ou perspectivas de supervisão, na relação entre o desenvolvimento cognitivo de estudantes universitários e os correspondentes modelos de supervisão no contexto da prática pedagógica, revelando uma relação estreita entre os dois modelos. Reportam-se a três níveis de desenvolvimento cognitivo, designadamente o absolutismo que se traduz no modelo dualista, e o relativismo subdividido em modelo relativista e reflexivo⁸⁷.

No absolutismo, ou modelo dualista, o conhecimento é concebido como absoluto e imutável e considera o estudante o recetáculo, ou seja, um modelo cuja forma de pensamento aceita verdades absolutas, com falta de iniciativa própria, com o mestre detentor do saber sem incertezas e a aprendizagem concebida como acumulação de factos (Viveiros & Medeiros, 2005). Este modelo dualista revela-se pelo cumprimento integral das normas, técnicas e instrumentos sugeridos pelo supervisor, sem os questionar, centrado na perspectiva formativa da avaliação. Neste referencial, o desenvolvimento cognitivo dos alunos corresponde à teoria absolutista.

No relativismo, o conhecimento é tomado como um conjunto de abstrações e conceitos, com lugar à ponderação e à comparação de pontos de vista alternativos, a aprendizagem implica reflexão sobre os factos e a teoria reconhece ao aluno essa mesma capacidade de reflexão. Este modelo apoia-se em teorias relativistas tomadas como ideias que explicam e possibilitam previsões, aonde a escola e a sala de aula são considerados campos de

sentido de que não cabia à universidade profissionalizar os alunos, mas apenas transmitir conhecimentos (Alarcão, 1996 cf. Caires & Almeida, 2000: 220).

⁸⁷ Sobre os modelos absolutista e relativista, Helena Viveiros & Teresa Medeiros apoiam-se nos seguintes autores: Perry (1970, 1981 e 1984); Dewey (1974); Schon (1987); e Bastos (1998). Sobre o modelo reflexivo, apoiam-se em Schon (1987), Alarcão (1996) e Sá-Chaves (2000).

experimentação e em que o supervisor se assume como orientador que ajuda a encontrar a melhor teoria. Tem um forte apoio nos alunos com pensamento e desenvolvimento relativista (Viveiros H. & Medeiros, 2005).

O modelo reflexivo apoia-se também no pensamento relativista, porém, integra a contradição e a incerteza. Aqui, a supervisão é entendida como um processo de desenvolvimento de competências profissionais, construído a partir de um diálogo entre teoria e prática, esta como campo de produção de saber estruturador da ação e o supervisor como parceiro (Viveiros H. & Medeiros, 2005). Corresponde-lhe a teoria reflexiva, a qual foi já explanada.

A supervisão pode ser tomada com importante função reguladora na qualidade pedagógica da educação, designadamente, no âmbito do estágio, com o objetivo de problematizar a realidade social e a teoria e, simultaneamente, imaginar possibilidades para o estudante em formação. Integrada nessa sua função, a supervisão define-se como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal (Vieira, 2009)⁸⁸. As atividades pedagógica e supervisiva fazem parte de um só projeto que pressupõe indagar e melhorar a qualidade educativa da formação, através de quatro estruturas denominadas por visão-ação-reflexão-contexto e cujas forças, articuladas entre si, conduzem à transformação de teorias e práticas pedagógicas.

Assumindo Vieira (2009), o processo como “super Visão”, nele destaca os seguintes elementos: i) a teoria e prática constituem-se como construção pessoal e social do conhecimento teórico e prático; ii) a orientação assume-se como transformadora e emancipatória da formação e da pedagogia escolar; iii) os valores de uma sociedade democrática assentam na liberdade e responsabilidade; iv) a indagação e intervenção crítica estão presentes; v) a democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação são elementos fundamentais do processo. Assim, um modelo tendencialmente democrático e informal de supervisão centra-se na participação do aluno, na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos, nas tarefas de tipo reflexivo e experimental, no

⁸⁸ Mostram-se fecundas as bases de uma teoria em construção, defendida por Vieira (2009), apoiada num projeto de equipa com mais de uma década, no campo da formação de professores. Revendo e refletindo a gradual experiência feita ao longo dos anos em que a autora tem vindo a desenvolver a supervisão com estudantes em estágio na área das ciências da educação, na Universidade do Minho, assume o processo como “super Visão”.

desenvolvimento da capacidade de planificação, regulação e (auto) avaliação da aprendizagem, na gestão colaborativa da informação e da palavra, na construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem e na valoração da função formativa das práticas de (auto) avaliação integradoras (Vieira, 2009).

O processo de supervisão defendido e experienciado, segundo a mesma autora, apresenta potencialidades, graças à investigação-ação cujos ganhos são:

“A formação de profissionais mais conscientes e mais responsáveis; o desenvolvimento de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva face à profissão; a reconceitualização de teorias e práticas pessoais; uma maior vontade e confiança na experimentação pedagógica; um maior conhecimento dos alunos e o desenvolvimento das suas competências de comunicação e de aprendizagem; a promoção da autonomia e emancipação profissionais” (Moreira *et al.*, 2006, cf. Vieira, 2009: 208).

É no modelo reflexivo que também se situa Alzira Lewgoy (2007) na área do Serviço Social. Espaço de desenvolvimento de habilidades e de articulação no “trinómio prática-teoria-investigação”⁸⁹. Define supervisão como mediação entre formação e exercício profissional, suportada por categorias e correntes de pensamento⁹⁰.

Na evolução da supervisão a autora começa por referir o período doutrinário entre 1900-1930, que visava a competência da eficácia do fazer bem. Segue-se, nos anos 30, a conceção de supervisão apoiada na metodologia de estudo-diagnóstico-tratamento, preconizando uma formação generalista e de vocação para o fazer bem. Nos anos 40, o processo pedagógico global de ajuda combina com a doutrina moral e a eficácia do como fazer. Nos anos 50-60, a supervisão educativa e pedagógica centra-se no supervisionado, assim como na técnica de como fazer. Nos anos 70-80, a conceção de supervisão faz prescrever a eficácia e a eficiência, para tomar um carácter administrativo e didático, combinando o processo educativo, de aprendizagem e de capacitação, numa conceção de formação que passa de generalista a especialista, cujas competências se revelam pelo zelo

⁸⁹ Voltamos a sublinhar, que a autora Alzira Lewgoy (2007), foi um importante estímulo à consolidação da escolha do tema e um guia inicial à elaboração do pré-projeto. É sobre a tese que nos reportamos, mas constitui obra publicada pela mesma autora (2009), *Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional*, São Paulo: Cortez.

⁹⁰ Lewgoy (2007) fez uma retrospectiva histórica onde articula a supervisão com a história do Serviço Social e, partindo do entendimento sensível sobre o Serviço Social como vocação ou trabalho (trabalho filantrópico), sublinha que o estágio se concretizava pelo treino prático vocacional. A aprendizagem tinha lugar pela ação e no trabalho de campo, no aprender fazendo, segundo Mary Richmond e John Dewey. A supervisão, assumidamente mais de tipo administrativo do que pedagógico e situada no “como fazer”, passou a uma visão de controlo.

da técnica, pela dimensão técnico-política, que vai do como fazer ao saber fazer. Nos anos 90, a conceção de supervisão aposta na identidade profissional, no ensino-aprendizagem e na terapia profissional, na indissociabilidade entre estágio e supervisão.

Quanto às modalidades de supervisão, são distintas a supervisão individual e de grupo embora não excludentes, sendo a de grupo a mais evidenciada pelos atores auscultados na pesquisa feita por Lewgoy (2007). A supervisão grupal é igualmente apontada por docentes, discentes e assistentes sociais como um instrumento de expressivo potencial pedagógico. Saber ser supervisor é ter domínio sobre conhecimento teórico, exercício profissional e experiência em investigação, preconizando a articulação orgânica do “trinómio prática-teoria-investigação”⁹¹. Neste âmbito, a supervisão requer: i) habilidades de trabalho em equipa; ii) comunicação e relação com os sujeitos da prática – (saber ouvir, cooperar, discutir, lidar com conflitos, propor alternativas às limitações institucionais); iii) competências na mediação entre a componente teórica e as situações singulares; iv) investigação; v) sistematização; vi) comunicação das experiências profissionais, incluindo o planeamento, a execução e avaliação de programas. A supervisão reafirma a leitura crítica sobre as relações político-institucionais e tem como eixo norteador, para além da investigação, a comunicação, visando a democratização da informação no processo de ensino-aprendizagem.

Lewgoy (2008) aprofunda a definição sobre supervisão como um processo de vinculação orgânica entre a unidade de ensino, o estágio e a realidade social, sustentada na parceria, aliança entre docente, estudante e profissional, articulação entre a instituição local e a universidade. Como acompanhamento da atividade de estágio, proporciona uma conceção de formação enquanto processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social. A supervisão de estágio situa-se na dimensão teórico-metodológica, instância que articula e dá visibilidade às inter-relações entre instituições, sujeitos e áreas de saber.

Nas categorias de análise da supervisão estão: i) aprendizagem; ii) apoio; iii) autonomia; iv) criatividade; v) agenda comum entre alunos, docente e profissionais supervisores

⁹¹ Em contexto da Conferência Mundial de Serviço Social (2008), Lewgoy retoma a supervisão inscrita nos desafios e reafirmação de compromissos, conferidos pelas exigências do contexto, político, económico e educacional, processo suportado por transformações na conjuntura. Consequentemente exige um profissional com competência crítica e criativa (Lewgoy, 2008: 9).

locais, preconizando a tríade entre supervisor acadêmico, de campo e estagiário e o “trinómio entre prática-teoria-investigação”. O trinómio proposto deverá pressupor um trabalho coletivo e articulado entre a supervisão docente e supervisão de campo, que necessariamente envolve as organizações vinculadas e os seus atores em rede.

Em síntese, as autoras convocadas convergem para as potencialidades da supervisão reflexiva na formação.

1.4.3.2 – Supervisão Local

Refletida a supervisão académica é a vez de dar lugar à supervisão local através de dois modelos em análise. Lewgoy (2007) propõe o modelo de articulação da supervisão entre o docente, o supervisor de campo e o estagiário. Isto é, no modelo defendido pela autora, a supervisão de campo constitui-se como tríade, compromisso ou desafio, entre o supervisor académico, o orientador cooperante e o estagiário. Nos orientadores cooperantes, a ênfase deverá colocar-se na relevância do plano de trabalho junto dos alunos, incluindo a familiarização com a instituição, os programas e projetos, a política social, o acesso à produção atualizada acerca das áreas de conhecimento e da instituição em que é realizado o estágio, bem como as suas competências de supervisor de campo. À semelhança dos outros autores anteriormente estudados, Vieira (2009), Caires e Almeida (2000), Parker (2007) e Oliveira (2008), Lewgoy reconhece a tensão existente e a fragmentação instalada num processo constituído por espaços distintos:

“a universidade é vista como aquela que se volta para o ensino e a produção de conhecimentos, e as organizações e os campos de estágio, centrados na prestação de serviços. Essa dissociação (...) exige criar condições para que essas contradições possam ser expostas e superadas articuladamente entre os diferentes espaços” (Lewgoy, 2007: 223)⁹².

No entanto, a realidade anglo-saxónica diverge na atribuição do papel atribuído ao supervisor local que acompanha o estágio na instituição e, portanto, colocado fora da academia, conforme já aflorado anteriormente sobre o estágio, dissociando do mesmo processo as funções da academia, através de uma perspetiva de supervisão não articulada.

⁹² Embora a atividade de supervisão seja uma atribuição do assistente social, nem sempre é (re)conhecida e, com frequência, é assumida como um sobretabalho que exige tempo e que está fora do desejo dos profissionais. Portanto, as referências às condições para a realização da supervisão de campo podem servir de pistas para a falta de clareza e de reconhecimento do processo por parte de alguns profissionais, de que a supervisão de estágio é atribuição privativa do seu trabalho. Trata-se, então, de parte integrante de ações que os profissionais desenvolvem de forma legítima, numa combinação de fazeres e no âmbito do espaço sócio ocupacional ao qual estão circunscritos.

Davys & Beddoe vêm defendendo, porém, uma proposta de modelo, com divulgação de um primeiro estudo, em 2000, e o seu aprofundamento em 2009, trazendo contributos à supervisão local, mas destacando algumas complexidades do processo, tais como, ao nível da parceria com o estudante, das suas necessidades e das diferenças de poder (Davys & Beddoe, 2000: 438). Apoiadas em Ford & Jones para atestar que a função da supervisão é ajudar o estagiário a tornar-se consciente da natureza do trabalho, apreender e adquirir conhecimento e competências para responder de forma útil às necessidades sociais, o modelo proposto compõe-se de quatro fases: 1) descrição; 2) exploração/planeamento; 3) execução/experimentação; 4) conclusão/ avaliação (Davys & Beddoe, 2000)⁹³.

Em 2009, as mesmas autoras advogam a supervisão como um “*fórum* de aprendizagem”, cujo veículo principal é a reflexão. Um modelo que articula a teoria e a prática numa “tensão criativa”, que permite incertezas e erros, complexidade, diversidade de situações e emoções que oferecem espaço aos estudantes para alcançarem decisões informadas, com diversidade de saberes, evitando respostas defensivas, rotineiras e ritualistas (Davys & Beddoe, 2009: 919). Reflexão, no entanto, não é fácil para um praticante muito novo, sujeito a algumas tensões. Como processo de aprendizagem, a supervisão nesta visão é conduzida a partir da experiência do estudante (o supervisando) em vez de basear-se no saber e conhecimento do supervisor (Morrison, 2001, cf. Davys & Beddoe, 2009). Trata-se de duas diferentes perspetivas de supervisão, uma centrada no estagiário, outra no profissional, ou supervisor local.

Este modelo representa, com efeito, um desafio para o supervisor do estudante, que deve avaliá-lo na sua experiência e, no sentido mais amplo, de como essa experiência pode transformar-se em aprendizagem, no equilíbrio entre o processo didático de ensino (dando informações e instruções) e de facilitação da aprendizagem do aluno através da reflexão. As autoras fazem notar que a reflexão em situações onde há pouca experiência, acumula enorme ansiedade, aonde interfere a natureza do trabalho e, simultaneamente, o processo de avaliação dos alunos (Ruch, 2002, cf. Davys & Beddoe, 2009). Por último, há a considerar a gestão da continuidade da autonomia-dependência que os alunos testam face

⁹³No quadro comparativo traçado entre a supervisão centrada no estudante e a centrada no profissional, Davys & Beddoe (2000) alertam para as suas semelhanças e também as diferenças entre os dois processos, distinguindo-se principalmente na supervisão centrada no estudante o foco centrado no trabalho realizado, articulado com o processo educativo subjacente, ou de aprendizagem do aluno.

aos seus conhecimentos e competências no trabalho real.

Altos níveis de formação e informação (didática) são necessários para que os alunos tenham um contexto e orientações básicas para as tarefas da prática, sustentada por altos níveis de apoio e retorno positivo e facilitador para que possam aceitar o desafio de refletir sobre as medidas tomadas e as consequências dessa ação⁹⁴. O modelo reflexivo de aprendizagem proposto assenta na compreensão dos princípios da aprendizagem do adulto, sob duas premissas: a primeira tem por objetivo principal facilitar ao supervisando a reflexão sobre aprendizagem e desenvolvimento; a segunda apela à aprendizagem pela reflexão e para a transformação⁹⁵. Sendo ambas as premissas complementares, a segunda vem na convergência das propostas já anteriormente refletidas.

As fases do modelo proposto por Davys & Beddoe são consubstanciadas no compromisso e no clima de confiança estabelecido, previamente, entre estudante e profissional, assim como na diretriz da proposta de agenda feita pelo aluno. Assim, distintas as quatro fases já reveladas – a descrição, a exploração ou planeamento, a experimentação ou execução e a avaliação ou conclusão - a agenda antecede e marca a entrada no processo de supervisão, cujo primeiro passo é ocupado pela descrição do evento/situação pelo estudante⁹⁶. A tarefa do supervisor é explorar suficientemente o que é que o estagiário solicita a partir da sessão de supervisão, qual é a questão, ou questões que o estagiário/supervisando traz à supervisão e o que deseja levar da sessão para o estágio.

A fase de exploração consta na compreensão sobre a situação em análise e as potenciais soluções identificadas para o planeamento. É o momento em que o estudante é estimulado a refletir sobre a questão, designadamente sobre o significado que lhe atribui, em termos de experiência atual e em comparação com a anterior, reflexão sustentada com perguntas. Trata-se de uma fase de reflexão, que prevê tempo, espaço e apoio, para que o estudante apreenda o processo de reflexão crítica sobre a sua prática. O supervisor incentiva-o a centrar-se sobre o impacto e significado da situação em discussão, assim questionado:

⁹⁴ Para as autoras, apesar da diversidade de modelos teóricos de supervisão (a saber: Loganbill *et al.*, 1982; Brown e Bourne, 1996; Shohet Hawkins, 2006; Juhnke, 1996; Bond e Holland, 1998 e Tsui, 2005), poucos fornecem uma estrutura orientadora sobre o processo.

⁹⁵ Como observa Morrison, não é suficiente ter uma experiência para aprender, sem refletir sobre a mesma (Morrison, 1993: 45, cf. Davys & Beddoe, 2009).

⁹⁶ Ford & Jones, 1987, enfatizam que o estudante seja motivado a fazê-lo com o mínimo de interrupção ou questionamento do supervisor, importante para incentivar e apoiar a apropriação da situação pelo aluno e evitar o “nós-ismo” (Ford & Jones, 1987, cf. Davys & Beddoe, 2000).

“Que sentimentos surgiram? Como reconhece o aluno, trata, acomoda e expressa esses sentimentos? Qual foi a sua reação intuitiva à situação? Que decisões toma? Que pensamentos surgiram a partir da experiência? O que aprendeu sobre as suas próprias respostas? O que gostaria de experimentar numa situação similar? Como é que respondem ao impacto da política social, aos constrangimentos estruturais e culturais e às questões de género? Como é que reconhecem e respondem às questões de poder e opressão? Quais são as semelhanças e diferenças entre o cliente e as suas próprias experiências e reações, tanto passadas como presentes?” (Davys & Beddoe, 2000: 447).

Esta fase de exploração apela ainda à avaliação sobre as medidas a tomar (as iniciativas, o seu processo e estratégias), consideradas em termos de teoria e opções, articulando conhecimento, habilidades e valores específicos para a situação em apreço. A vertente mais deficitária, no planeamento feito, poderá ser examinada em termos de consequências imediatas ou a longo prazo, sendo as alternativas identificadas e as lacunas de aprendizagem registadas. A exploração/planeamento constitui-se, portanto, num *fórum* pronto para o retorno/retroalimentação. À semelhança de um exame, esta etapa permite que o aluno concetualize a situação e considere o trabalho no mais amplo contexto social, político e cultural. O momento apela às implicações, ou seja, ao contexto do evento ou problema. A questão trazida à supervisão é, então, enquadrada não só em termos de teoria, política(s), legislação, protocolos de intervenção (tratamento), e ética profissional. A tarefa da fase de exploração é chegar a alguma decisão ou entendimento conclusivo sobre o assunto⁹⁷. A teoria sustentada apoia-se também na experiência e nas opções a tomar, de acordo com os resultados a alcançar. Neste ponto, o supervisor pode recomendar novas leituras ou outro tipo de recursos. A tarefa do supervisor de campo é ajudar o estudante a apropriar-se da situação, compreender a reação e adesão dos envolvidos e o seu significado.

Na etapa de execução/experimentação acontece com demasiada frequência, o plano ou estratégia do estudante não ser posto em prática ou o conhecimento não estar integrado na prática. Muito boas ideias de supervisão são comprometidas sobre a prática, devido ao conhecimento incompleto ou à falta de confiança no estagiário. No modelo de

⁹⁷ A fase permite, segundo Ford & Jones (1987), que o supervisor de campo avalie o conhecimento do estudante. Esta é a fase mais ativa do supervisor e onde tem a oportunidade de ensinar, informar, exigir e, eventualmente, até mesmo proibir. Em suma, é o lugar para intervenções didáticas. É também um lugar para o *feedback*, confiança e afirmação. Durante esta fase o supervisor pode movimentar-se entre as etapas de impacto e de implicação, sobre a exploração e a descoberta do tema. A reflexão pode levantar questões de natureza mais concetual e teórica, a serem exploradas, e pode ocorrer avanços e recuos na discussão e aprofundamento (Ford & Jones, 1987, cf. Davys & Beddoe, 2000).

aprendizagem reflexiva, a fase de experimentação atende explicitamente à forma como o estudante deve avançar sobre a situação. Nesta fase de experimentação do modelo, o plano é testado. O supervisor de campo deve considerar as exigências da tarefa em termos dos conhecimentos, habilidades, atitudes e recursos necessários para o estudante agir com sucesso. Com efeito, a fase de execução/experimentação incide sobre os planos de ação e possíveis alternativas a introduzir⁹⁸.

Na conclusão/ avaliação, o estagiário tem agora informações suficientes, conhecimento e confiança sobre como seguiu, refletiu e aprendeu, a partir da aprendizagem feita, sustentando novas questões e perspectivas⁹⁹. O objetivo desta etapa é verificar se a situação levada à supervisão foi acolhida, desenvolvida e concluída de forma satisfatória para ambas as partes, supervisor de campo e estudante. É também importante identificar eventuais problemas que tenham surgido, como resultado da sessão de supervisão, e decidir quando e como voltarão a ser abordados. Finalmente, a aprendizagem feita pelo estudante, durante a sessão, deve ser destacada e o progresso feito, igualmente reconhecido. Neste modelo reflexivo, o assistente social terá de ser devidamente fundamentado na identidade cultural das comunidades que pretende servir, bem como o estudante, como pesquisadores ativos, participantes na experimentação e reflexão sobre novas práticas, à medida que surgem na miríade de novas configurações para a assistência social¹⁰⁰.

As autoras sublinham que esta prática reflexiva tem tido um apoio com considerável impacto na literatura sobre a formação de assistentes sociais durante a última década, apoiando-se em Ingamells (1994); Yelloly & Henkel (1995) e Gould & Taylor (1996), ou

⁹⁸ Durante esta aprendizagem e pelo tempo que for necessário, serão analisadas as situações, as consequências e os planos de contingência. O supervisor deve também considerar a capacidade de aprendizagem, tendo em conta que os estudantes variam na sua capacidade de internalizar, sustentando como finalidade o estímulo do desenvolvimento dos estudantes pelo trabalho de campo.

⁹⁹ Na conclusão desta etapa, o supervisor de campo centra-se num tema, evento, problema seguinte e começa o ciclo uma vez mais. É útil ao estudante e ao supervisor passarem por momentos de reflexão conjunta sobre os temas, o seu progresso, os desafios e as conquistas sobre o trabalho desenvolvido. É um momento em que comentários gerais podem ser feitos para auxiliar o estagiário na análise ou na aprendizagem da prática. Os autores sublinham que a tensão sobre a apreciação do estágio de estudantes é real e que um regular *feedback*, dado sobre o progresso do estudante, pode ser reconfortante, ajudando-o a reconhecer as áreas em que mais deverá investir para melhores resultados.

¹⁰⁰ É relevante ter aqui presente o contributo de Sam Tsui (2005). O autor, que se tem ocupado do estudo dos modelos de supervisão na profissão, defende que a mesma só pode ser entendida como parte do contexto cultural dos participantes, cujos papéis de supervisão, modelos e competências são todos muito influenciados pela cultura que significa o maior contexto para a supervisão (Tsui, 2005: 46-47).

no trabalho de Schön (1987), sobre os processos de aprendizagem em educação profissional.

Como concluem as autoras, o modelo foi projetado para atender às demandas do trabalho social no mundo contemporâneo, onde mudanças sociais, políticas e culturais ocorrem. A proposta visa ultrapassar o modelo redutor de listagem de tarefas, característico das últimas décadas. Em vez disso, é sugerido que cada sessão seja um percurso de aprendizagem em si, pela defesa do processo de supervisão em foco, centrado nas próprias práticas emergentes e necessidades do estudante como aprendiz. Através da facilitação cuidadosa de um processo reflexivo, utilizando o “ciclo de aprendizagem”, cada sessão de supervisão pode construir as habilidades de auto supervisão do estudante. Pois é essa a capacidade de fazer, de saber e de saber estar com os clientes, ao mesmo tempo refletindo sobre o processo e futuro da intervenção, que está no centro de excelência profissional. O modelo apresentado sugere uma mudança de paradigma, baseado na compreensão da educação de adultos com ênfase em estratégias de aprendizagem para a prática reflexiva, como metodologia a seguir.

Este modelo reflexivo, centrado não no supervisor docente, mas no de campo e na relação centrada no estudante, leva a outro tópico a reter, ou seja, perceber qual o perfil do assistente social/orientador cooperante no estágio. Oliveira (2008), trouxe à 19ª Conferência Mundial de Serviço Social, o resultado de uma auscultação feita sobre o perfil do orientador de campo (supervisor de campo, local ou profissional de apoio ao estudante na instituição), manifestada pela maioria dos informantes.

“Possuir conhecimento teórico-metodológico atualizado da profissão, agregar didática, visão crítica, conhecimento institucional, compromisso ético, gostar de ensinar, da pesquisa, ter disponibilidade e interesse por este trabalho específico, ser referência positiva para o aluno [vir a] ser um profissional atualizado” (Oliveira, 2008: 3).

Na mesma auscultação sobre as carências para o exercício dessa atividade, 60% respondem que a universidade não investe nos profissionais que legitimam o seu produto, isto é, no processo teórico formativo (Oliveira, 2008). Em suma, há necessidade de capacitação e atualização, sublinha a autora, assim como de reflexão sobre a prática, na perspectiva da articulação teórica e prática no cotidiano, procurando o nexos entre o fazer e o pensar a profissão, conjecturar sobre a ação profissional e analisar criticamente as situações vivenciadas na instituição. A orientação proporcionada ao estudante na supervisão de

estágio é uma componente importante para a própria atualização dos profissionais, bem como para a vinculação com a produção científica realizada pelo próprio estudante com a cooperação desses profissionais, sendo que a análise da teoria e da prática, originária da formação acadêmica, levam a um retorno da vivência profissional¹⁰¹.

Martha Wiebe (2010) postula que a atividade de estágio na formação, e implicitamente a de supervisão, se constitui como atividade importante para o profissional que defende o desenvolvimento social pela justiça social, sendo o estágio o espaço por excelência onde os alunos aplicam os princípios e valores apreendidos na formação¹⁰². Assim, sobre o perfil do supervisor de campo e no respeito pelo Código de Ética, a Associação Canadense dos Assistentes Sociais (CASW), propõe que prevaleçam as boas práticas no Serviço Social, (re)conheçam o regulamento do curso e possuam experiência profissional durante dois anos. Estas são importantes referências para um estágio bem-sucedido e a qualificação do curso.

A proposta da autora converge para a de Brown & Bourne (1996) sobre a supervisão na profissão¹⁰³. O modelo de supervisão proposto baseia-se em valores centrados no contexto geral e local, forças políticas, intervenção comunitária, interdependência da equipa e orientada segundo um modelo antiopressivo e antidiscriminatório, com o compromisso na estratégia de *empowerment* para os utilizadores e equipa, assente em três grandes dimensões: i) modelo de ensino-aprendizagem; ii) modo de comunicação; iii) orientação do processo (Brown & Bourne, 1996: 23). Portanto, o orientador cooperante (supervisor de campo) aplica ao estágio um modelo semelhante à supervisão proposta a nível profissional.

Em resumo, ao nível do processo de supervisão local no estágio da formação, as dimensões focadas aproximam-se da supervisão profissional, mas os autores invocados colocam-se na perspectiva do seu foco centrado no estagiário, em articulação entre a academia e o local.

¹⁰¹ As assistentes sociais assumem-se como colaboradoras da formação profissional, sendo que 80% definem como fundamental essa função, pois através de seu exercício profissional promovem uma leitura mais apurada da realidade (Oliveira, 2008).

¹⁰² Martha Wiebe, com quem também foi estabelecido contacto no âmbito do presente projeto, é diretora e coordenadora de estágio na Universidade de Carleton, Canadá.

¹⁰³ Colocando a ênfase nos valores e princípios preconizados para o Serviço Social, os autores trabalham, designadamente, a estratégia de *empowerment* e sublinham que a necessidade de uma boa supervisão é agora maior que nunca, para deter a crescente ansiedade sentida a todos os níveis, em tempos de grandes mudanças.

1.4.3.3 – Fórum de Reflexão Crítica de Identidade Profissional

Percorridos vários autores que se debruçam sobre a supervisão de estágio, não estão encontradas perspectivas amplas e consistentes no Serviço Social, ou pelo menos não é conhecido, ainda, um modelo sólido e substantivo com sustentação na articulação teoria-prática, na autonomia, reflexão e experimentação em contexto de estágio. Com efeito, num fórum europeu, decorrido na Universidade de Zuyd, em Maastricht na Holanda, em maio de 2007, reuniram-se especialistas de supervisão na qualidade de docentes na formação em Serviço Social, de sete países, e igual número de universidades, para refletir sobre o estado da arte na Europa. Confirmando a carência de refletir sobre um modelo de supervisão pedagógica, na ausência do mesmo, as conclusões apontaram para a necessidade de reunir esforços no sentido de criar uma rede europeia, para a troca de experiências e contribuição com pesquisa para o desenvolvimento de uma teoria sobre supervisão, como método de ensino e formação para a prática¹⁰⁴.

No referido fórum, no *brainstorming* em grupo, e à pergunta feita sobre o que é a supervisão, as respostas foram tão diversas quanto: um lugar para a liberdade de expressão, de abertura, para *feedback*; um espaço de reflexão e autorreflexão; um método de aprender a aprender a profissão; aprender a aprender, desenvolvendo uma atitude reflexiva; orientada para o crescimento pessoal e profissional; concentra-se nas características pessoais do aluno e na sua autorreflexão, ajudando-o a integrar-se na prática com as suas singularidades. Esta rede divulgou já o seu primeiro estudo, com apresentação pública em novembro de 2010, em livro intitulado *Supervision meets Education*¹⁰⁵.

Nos resultados deste estudo comparativo sobre supervisão, há a destacar as diferenças sobre o conceito. A supervisão é identificada como competência reflexiva, ou como transferência entre teoria e prática, como novo perfil de aprendizagem e como novo método para intervir na profissão, num mundo em mudança. Por reflexão, o estudo define-a como a habilidade do estudante para adquirir distância sobre si próprio e para analisar as suas ações sob diferentes perspectivas, com possibilidade de introduzir mudanças. É

¹⁰⁴ Uma teoria sobre supervisão pedagógica será difícil de definir por serem reconhecidas diferenças entre os países anglo-saxónicos (Reino Unido e Irlanda) e os países do continente (Ford e Jones, 1987: 7, cf. Hees, 2007: 2).

¹⁰⁵ A autora da presente tese foi convidada, a participar neste evento pelo coordenador do estudo, ao qual não foi possível corresponder. Este convite surgiu na sequência de contactos feitos sobre a referida rede de universidades e o objeto em estudo.

também definida como articulação entre conhecimento, metodologia e processo criativo de cada estudante. Por sua vez o conceito de aprendizagem compreensiva é também desenvolvido associado à dimensão biopsicossocial, que inclui o contexto e a pessoa, com todos os seus sentidos, emoções e cognição (subsidiado pela corrente neurobiológica).

Na sequência do processo de Bolonha, este mesmo estudo constata a tendência de minimização de tempo para a supervisão, não obstante o crescente reconhecimento do seu papel nas profissões de ajuda. Como competências específicas do profissional exigidas pela sociedade presente em crise, sublinham: i) cooperação; ii) participação; iii) responsabilidade social; iv) auto-organização; v) controlo de processos; vi) e reflexão. A supervisão é uma exigência premente que permite desenvolver a reflexão sobre a situação de trabalho do profissional e a responsabilidade da instituição que oferece estágio, com articulação de experiências e opções, sob orientação especializada (Hees & Geißler-Piltz ed.s, 2010: 81).

A formação do estudante como futuro profissional reflexivo e científico, requer competências para lidar com a complexidade, maior especialização na compreensão baseada no conhecimento teórico e evidência científica sobre as problemáticas. Esta visão alargada (que resultou do conjunto de docentes das várias universidades europeias reunidas) sobre a supervisão do estudante sublinha, em conclusão, que a mesma se poderá constituir como um *fórum* de reflexão crítica e de desenvolvimento da identidade profissional, reconstrução de perspetivas e implementação de teorias baseadas na experiência e investigação. Esta, por sua vez, deve atribuir grande importância ao conhecimento prático e à reflexão-ação, incorporando a experiência e o conhecimento profissional, com recurso ao conhecimento teórico (Hees & Geißler-Piltz ed.s, 2010: 82).

Esta tese é um contributo para trazer competências à formação em Serviço Social. Todo este capítulo se consituíu como referência concetual de sensibilização sobre a formação, cuja estratégia metodológica se traça a seguir.

CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E TÉCNICAS, ÉTICA E VALIDADE DA PESQUISA

“Ao nível do objeto somos constantemente postos diante da alternativa entre, por um lado a clausura do objeto do conhecimento, que mutila as suas solidariedades com os outros objetos, assim como com o seu próprio meio (e que, com isso, exclui os problemas globais e fundamentais), e, por outro lado, a dissolução dos contornos e fronteiras que afoga todo o objeto e nos condena à superficialidade” (Morin, 1987).

A metodologia, constituída como dimensão decisiva da investigação, tem neste espaço de reflexão um lugar de destaque nas suas linhas orientadoras, quanto ao modelo de investigação escolhido, a sua adequação ao tema em análise, assim como estratégias e técnicas de recolha, tratamento e análise de dados¹⁰⁶. No centro dos procedimentos, a ética e a validade da pesquisa, que constituiram dimensões abordadas transversalmente, mereceram atenção. O capítulo começa pelo enfoque, seguindo-se as técnicas de pesquisa, para concluir sobre o método de tratamento e análise dos dados. Nenhuma das dimensões, ou eixos - enfoque/metodologia da pesquisa; técnicas de recolha, participantes e procedimentos; tratamento e análise de dados - se fecham ao objeto nem se desenquadraram do seu próprio contexto, ou se dissolvem nos seus contornos, ou fronteiras, contrariando a superficialidade (conforme Morin, 1987).

2.1- Enfoque e Metodologia da Pesquisa: Justificação

Sobre o enfoque da pesquisa, a presente proposta associou-se a um quadro de referência ou, segundo Kuhn, a um paradigma ou matriz disciplinar (Kuhn, 1962 e Outhwaite, 1996: 554, cf. Valles, 2003) qualitativa ou indutiva, que conjuga construtivismo-interpretativo e compreensivo.

Sobre a emergência da investigação qualitativa, nas ciências sociais e nas suas estratégias, Schwant distingue diferentes epistemologias, tais como: o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social, com diferentes perspetivas quanto ao objetivo e à prática da ação humana, ao compromisso ontológico e epistemológico e à postura metodológica. Portanto, na perspetiva de admitir a existência de múltiplas realidades

¹⁰⁶ De entre os autores consultados, destacaram-se: Grinnell (1994); Nunes (1996); Santos (1999); Krueger (2000); Baptista (2001); Valles (2003); Flick (2005); Denzin & Lincoln (2006); Schwant (2006); Blaikie (2007); Branco (2008); Corbin & Strauss (2008); Strauss & Corbin (2008); Ferreira (2008); Boeije (2010); Poupard *et al.* (2010). O suporte destes autores fundamentará a proposta metodológica defendida, de enfoque qualitativo. Sendo muito recentemente desenvolvida no Serviço Social, além de escassa toda a atividade de investigação na profissão, a presente proposta revela limites na sua maturação.

construídas, situou-se no quadro de ontologias relativistas, na epistemologia interpretativa, ou subjetiva, pela qual o investigador e o investigado interagem e se influenciam, ou seja, “o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação de compreensões” (Denzin & Lincoln, 2006: 35)¹⁰⁷. Estes mesmos autores vêem o pesquisador qualitativo como um *bricoleur*, uma vez que utiliza várias ferramentas, métodos ou materiais empíricos ao seu alcance (Becker, 1992: 2, cf. Denzin & Lincoln, 2006: 18)¹⁰⁸. Não condicionado ao teste de hipóteses prévias e herméticas, sustentou no seu dinamismo um caráter amplo, holístico e flexível, na expectativa em relação aos dados da validação, riqueza, realidade e profundidade no contexto em que se enquadram¹⁰⁹.

Neste enfoque, o objeto foi fator determinante na escolha do método, não reduzido a simples variáveis, mas à sua complexidade, totalidade e contexto. O campo de estudo não é uma situação superficial e muito menos artificial e a interação dos sujeitos foi central no processo. O objetivo, portanto, não é testar teorias, mas descobrir “contornos emergentes” para perspetivar novas teorias empiricamente enraizadas ou locais, a partir dos dados. Flick associa a emergência deste novo paradigma à aceleração da mudança social e consequente diversidade dos modos de vida, novos contextos sociais e perspetivas. Portanto, em vez de metodologias dedutivas, derivadas dos modelos teóricos e do teste empírico aos mesmos, exige “conceitos sensíveis” para abordar e compreender os contextos sociais.

Para Blaikie, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por um contacto intenso com a realidade social em estudo, aonde o pesquisador deve imergir-se totalmente no mundo dos atores sociais, em todos os níveis de envolvimento pessoal que isso implica. Tais métodos qualitativos permitem ao investigador tornar-se um *insider* e desocultar a cultura e significados dos atores em presença, através de contactos e técnicas em profundidade, que permite informações diversas ao pesquisador (2007: 242). Este autor, tal como outros já referidos, persiste na ideia de que a interatividade é a característica central do processo

¹⁰⁷ Flick enfatiza também que, nas características da investigação qualitativa, a subjetividade do investigador é parte do processo de investigação, bem como a interação do mesmo com o campo e os seus membros, como parte explícita da produção do saber (Flick, 2005). São várias as recomendações vindas da área do Serviço Social sobre a importância da relação entre a ação e a investigação (Faleiros, 1999; Nahri, 2002; Baptista, 2001; Sposati, 2007; Lewgoy, 2007; Branco, 2008 e Martins & Tomé, 2008).

¹⁰⁸ O seu foco recai numa multiplicidade de métodos, processo denominado de triangulação, fundamental à sua validação. Flick (2005), refere-se à triangulação intermétodos que combina diferentes técnicas.

¹⁰⁹ Traduzindo a amplitude deste enfoque, Isabel Guerra (2006), afirma que a pesquisa qualitativa, ou compreensiva, subentende universos sistémicos e complexos, cujos conceitos são, simultaneamente, causa e consequência. Trata-se de uma pesquisa que convoca um conjunto de técnicas interpretativas para descrever, descodificar e traduzir os fenómenos sociais, mais ou menos, naturalmente.

qualitativo de investigação.

Na presente pesquisa, sustentou-se a visão de que a realidade social é construída pelos sujeitos em interação com o seu meio social, com ênfase nos processos e significados (Denzin & Lincoln, 2006). Portanto, todo o primeiro capítulo foi de sensibilização concetual, como referido, e não como quadro ou matriz teórica.

Tal como já foi explicitado, o enfoque qualitativo compreendeu o aprofundamento dos dados, a dispersão e riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, a identificação dos detalhes da experiência, única, dando-lhe natureza exploratória, analítica e expressiva. Convém, no entanto, realçar que a natureza exploratória decorre também da pesquisa sobre um tema pouco estudado, à volta do qual residem muitas dúvidas e cujo resultado dará lugar à construção de “hipóteses explicativas”, generalizáveis, apenas, com a generalização da pesquisa (Sampieri *et al.*, 2006: 11). É também o caso do objeto em estudo, o estágio e a supervisão na formação, sobre o qual é muito escassa a produção e quase nula no Serviço Social em Portugal.

Este trabalho que se reportou ao curso de Serviço Social da Universidade da Madeira, sob o paradigma exposto, assumiu a forma de um estudo de caso. De acordo com Pires, a pesquisa, por caso único, baseia-se num *corpus* empírico, representado no singular e num estudo em profundidade (2010: 180). No mesmo sentido, Coutinho & Chaves (2002), atestam que um estudo de caso implica conhecer em detalhe e em profundidade, cuja finalidade é sempre holística (sistémica, ampla, integrada).

“Visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, razão porque vários autores (...) preferem a expressão estratégia à de metodologia de investigação: «o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objeto social em estudo»” (Goode & Hatt, 1952; Punch, 1998: 150, cf. Coutinho & Chaves, 2002: 224)¹¹⁰.

O aprofundamento do estudo de caso produz um efeito de individualização, impossível de

¹¹⁰ Os autores em análise recorrem a um vasto número de outros autores para definir e analisar o estudo de caso, dando relevo ao facto de ser, atualmente, uma estratégia recorrente. Assim, vários são os autores convocados: Bravo (1998); Creswell (1994); Yin (1994); Punch (1998); Gomez, Flores & Jimenez (1996). Em síntese, o estudo de caso é uma investigação empírica “que se baseia no raciocínio indutivo (...) que depende fortemente do trabalho de campo (...) que não é experimental (...) que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (...). Tem sempre forte cariz descritivo apoiando-se em “descrições compactas” (*thick description*) do caso (...) o que não impede, todavia, que possam ter “um profundo alcance analítico (...) ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação» (Ponte, 1994: 4, cf. Coutinho & Chaves, 2002: 224).

generalizar. Trata-se de um problema de escala e de projeção, indicando que os processos de aprofundamento e de generalização são orientados em direções opostas. Seria reduzir aquilo que a generalização oferece como vantagem no seu alcance heurístico (Pires, 2010).

Neste estudo, a questão chave foi conhecer os processos característicos e as propriedades do estágio curricular e do sistema de supervisão no curso em estudo. Foi um conhecimento de tipo particularista que esteve em foco e o que nele se procurou encontrar foi algo de universal no particular. A tarefa na análise foi descobrir as diferentes camadas da universalidade na particularidade, na perspectiva de que a “complexidade da realidade social faz com que só se possa observar a partir de perspectivas particulares”, do que resulta em conclusões necessariamente parciais (Laperrière, 2010: 420). Dito de outro modo, a complexidade do mundo resulta da infinidade de fenómenos que nele ocorrem, da sua relativa indeterminação, das múltiplas possibilidades de interação e evolução constantes dos mesmos.

Reafirmando, não existe apenas uma, mas múltiplas realidades sociais, nem uma forma independente ou neutra de estabelecer a verdade sobre qualquer uma delas, ou seja, “qualquer realidade social pode ser ‘verdadeira’ para os seus habitantes” (Blaikie, 2007: 116). Logo, a realidade do estágio curricular e supervisão na formação, em nível de 1.º ciclo, na UMa, é verdadeira entre as demais.

A pesquisa tornou-se um diálogo entre os dados e o seu desenvolvimento deu-se com a saturação das respostas obtidas às perguntas feitas. Os conceitos sensitivos jogaram fundamentalmente um papel de sensibilização, serviram de guia, ou ponto de referência e os significados explorados surgiram a partir do ponto de vista dos atores¹¹¹.

No presente, tratando-se de um estudo de caso, como já anteriormente afirmado, dificilmente pode dar lugar à construção de teoria, mas antes a contributos para a construção da mesma, ou mais especificamente, trata-se de identificar possíveis

¹¹¹ Schutz usa a designação de conhecimento indireto, ou seja, os ideais sociais tipo dos cientistas sociais são construções de segunda ordem, derivadas de tipificações quotidianas de primeira ordem, e constituem a realidade social dos atores sociais, construídas pelo pensamento do senso comum e a partir da sua vida diária dentro do seu mundo social. Significa que as construções das ciências sociais são construções de segundo grau, construções de construções feitas pelos atores sociais no seu meio, cujo comportamento tem de ser observado e explicado pelo cientista social (Schutz, 1963: 242, cf. Blaikie, 2007).

características para a construção de um novo e emergente modelo de supervisão¹¹².

Strauss & Corbin (2008), definem a análise qualitativa como ciência e arte. Ciência por manter rigor e basear a análise em dados e arte pela capacidade do pesquisador nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista, a partir dos dados brutos e desorganizados. Contudo, estes dois autores sublinham que a preponderância do enfoque qualitativo não exclui espaço à presença do tratamento quantitativo de alguns dados que aqui nesta pesquisa não teve expressão, exceto para alguns quadros de frequências. Segundo Strauss & Corbin (2008), o método quantitativo e qualitativo não devem ser complementares, ou suplementares, mas um processo circular, interativo e evolutivo.

Em reforço da estratégia defendida sobre o novo paradigma, recusou-se à separação entre conhecimento teórico e conhecimento prático e associando-se a um discurso cívico, perspectivou-se a análise social como hermenêutica do concreto e ética da modernidade, em cuja base se reafirma a tese da complementaridade e interdependência entre a reflexão epistemológica, ética, moral e política, com vista a uma sociedade justa, assente numa nova teoria da democracia de subjetividade e de emancipação, como efeito das duas anteriores na transformação da prática social (Ferreira, 2008).

2.2- Técnicas de Recolha de Dados, Participantes e Procedimentos

Tomando a realidade como um contexto-relação, as técnicas de recolha de dados deram atenção particular, em primeiro lugar, à realidade/contexto da formação, ou seja, situaram a UMa como instituição do ensino superior aonde o curso em estudo teve lugar, desde 2005, no âmbito da sua evolução como universidade pública, a dinâmica organizativa da gestão do curso e o seu plano curricular. Seguiu-se as outras dimensões, foco do objeto em estudo, sobre a experiência no estágio curricular e no agir da supervisão, reveladas pelos atores nas suas peculiaridades e segundo as suas próprias palavras, definições e termos.

O princípio de diversificação revela-se através das técnicas e da apreensão da experiência dos diferentes grupos informantes, considerando a interação entre os mesmos e a subjetividade do investigador. Contribui a diversificação interna ou horizontal, a dimensão

¹¹² Mais adequado à construção de teoria (ou teoria enraizada para alguns autores), vários autores advogam o estudo multicasos, permitindo a comparação de diferentes estudos de caso.

comparativa e a de contraste, ou de diferença, considerando que entram no grupo de informantes, não só os estudantes, mas também os docentes e os orientadores de campo.

Assim, a presente tese admitiu a construção do processo de supervisão pelos vários atores, ou seja, estudantes finalistas, diferentes orientadores cooperantes e docentes supervisores, todos com estatuto de especialistas ou de informantes privilegiados. A ideia de seleção dos casos é absorvida pela ideia do conceito de estudo de caso, ou objeto, ou “neutralizada pela ideia de completude” (Pires, 2010: 162)¹¹³. O curso de Serviço Social da UMa assume uma totalidade particular. Já quanto aos orientadores cooperantes, atores envolvidos no mesmo processo, foram convocados, em resultado da elaboração de uma amostra não probabilística de indivíduos tipo, neste caso, selecionados segundo o seu tempo de experiência em orientação de estágio curricular no curso da UMa.

As técnicas especificamente eleitas foram o *focus group* e a entrevista, em complemento às fontes documentais¹¹⁴. O *focus group* foi a técnica interativa mais abrangente, dirigida aos dois específicos tipos de interlocutores, com maior expressão quantitativa no estágio: ao universo de estudantes finalistas das três primeiras turmas formadas no curso, até 2011, bem como aos orientadores cooperantes, ou profissionais da instituição que ofereceram estágio, com dois ou mais anos de experiência de orientação de estágio. Assim, para o *focus group* foram convidados a participar, cerca de 60 estudantes finalistas e 10 orientadores. A entrevista foi dirigida aos docentes supervisores, 3 dos 4 docentes já envolvidos na supervisão¹¹⁵.

Morgan define *focus group* “como uma investigação técnica que recolhe dados através da interação grupal sobre um tema determinado pelo investigador” (1996: 130). O autor apoia-se em três componentes essenciais. Em primeiro lugar, que o *focus group* é um método de pesquisa dedicado à recolha de dados, em segundo lugar, que a interação na discussão de grupo se constitui como a fonte dos dados e, em terceiro lugar, reconhece o

¹¹³ Pires (2010), caracteriza a amostra por caso único, ou a variante convencional de estudo de caso, como um universo de análise fechada, de contornos “naturalmente determinados”, com a forma de um “sistema integrado”, apreensível como um todo. Assim, quanto menor, ou mais restrita, for a unidade, mais profunda e completa é a análise.

¹¹⁴ Entre as várias designações, é utilizada a expressão original *focus group*, em vez da tradução literal, grupo focal, ou grupo de discussão focalizada, sendo traduzida também por alguns investigadores como entrevista focalizada. Para outros, a expressão de grupo de discussão e painel de sensibilização, estão a par de entrevista focalizada em pequenos grupos. Ferreira (2004), opta pela expressão entrevista focalizada de grupo.

¹¹⁵ Contando que já passaram na docência da supervisão pedagógica no curso, até ao momento, 4 docentes, inculindo a investigadora, autora desta tese.

papel ativo do pesquisador para a motivação da discussão na recolha dos dados.

Com desenvolvimento de pesquisa apoiada na mesma técnica, Ferreira releva que a técnica congrega algumas das vantagens dos métodos etnográficos, como a profundidade e a observação da interação, sem a morosidade dos mesmos, proporcionando melhor conhecimento sobre as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas em interação, porque em grupo “faz surgir uma muito maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, muito mais limitados em situação de entrevista individual” (2004: 103)¹¹⁶.

A técnica *focus group* apresenta vantagens e desvantagens. Segundo Krueger (1994), constituem-se vantagens - assumidas na presente pesquisa: i) a sinergia em resultado da participação dos entrevistados que é superior à que resulta de entrevistas individuais; ii) o enriquecimento dos dados pela interação, o estímulo, espontaneidade e naturalidade; iii) a flexibilidade do moderador na discussão face a novos tópicos surgidos; iv) a profundidade e o amplo leque de dados possíveis, a riqueza e a rapidez da recolha. As desvantagens estão no menor controlo sobre os dados gerados, na dificuldade em garantir se a interação reflete o comportamento individual, dificuldade de assegurar a discussão facilitadora do diálogo natural, e de reunir grupos, mas ainda exigência na preparação do entrevistador.

Com efeito, Galego & Gomes (2005) (apoiados em Morgan, 1997 e Saumure (2001), entendem que o *focus group*, para além de conjugar a entrevista não diretiva e a observação, apresenta inovação por superar os dualismos redutores que opõem sujeito-objeto, uma vez que o processo permite transformar as estruturas cognitivas do investigado, como resultado das relações recíprocas estabelecidas no decorrer da operacionalização da técnica, autodescobrindo-se e, por isso, emancipando-se. Cria um espaço de debate em torno do assunto, comum a todos os intervenientes, que permite (re)construir os seus posicionamentos ao nível da sua representação e atuação futuras. Simultaneamente, essa situação de real dinâmica de grupo permite ao investigador observar a construção de conhecimento com valor crítico e reflexivo, com carácter dinâmico

¹¹⁶ Ferreira lembra, contudo, que a entrevista focalizada de grupo no processo de pesquisa dá-nos acesso, através da observação da interação, à visão do mundo, à linguagem usada e aos valores acerca de determinada temática das pessoas que participam, mas de modo nenhum nos possibilita o acesso aos seus processos psicológicos e aos seus conflitos interiores (Blanchet, 1985; Morgan, 1988; Gibbs, 1997 e Callaghan, 1998, cf. Ferreira, 2004). Daí a importância dada à complementaridade entre *focus group* e entrevista individual, sendo que nesta o acesso é ao nível intrapessoal, enquanto que no *focus group* é mais pertinente a dedução de hipóteses ao nível interpessoal.

e operativo, proporcionando contributos para a evolução da pessoa, da sociedade e de mudança social¹¹⁷.

Foram objetivos da técnica *focus group* aplicada aos estudantes: i) proporcionar discussão, com partilha, interação e estímulo à reflexão sobre as dinâmicas de gestão no curso e o projeto de Serviço Social na formação do mesmo; ii) identificar as suas narrativas sobre o estágio e a supervisão, perspetiva de modelo e impacto experienciado; iii) proporcionar contributos à (re)construção dos posicionamentos sobre o estágio e a supervisão, com reciprocidade entre investigador/docente e investigado/estudante; iv) conhecer a relação estudante-sujeito da ação do estágio, conferindo maior profundidade à metodologia e ao processo do estágio; v) trazer sugestões contributivas ao plano de formação. Assim, o guião do *focus group* foi orientado por cinco grandes tópicos: 1) modelo de administração/cultura de gestão; 2) projeto de Serviço Social na formação; 3) estágio; 4) supervisão, incluindo os desafios da mesma à autonomia na profissão; 5) contributos/sugestões para o plano de formação. Cada tópico foi desdobrado em alguns subtópicos (conforme anexo A sobre o guião do *focus group* ao estudante).

A auscultação aos orientadores seguiu, basicamente, os objetivos referidos anteriormente sobre a técnica aplicada aos estudantes, em cujo guião é central conhecer o posicionamento dos mesmos sobre a cultura de gestão, o projeto de Serviço Social e da profissão no curso, o processo de estágio, supervisão, orientação e plano curricular, ou seja, conhecer se o seu posicionamento introduz complexificação nas orientações da formação, de sinal convergente ou antagónico, uma vez que, enquanto orientadores do estágio curricular, se constituíram parte importante no mesmo processo de formação. A par da necessária adaptação aos tópicos, nas suas várias questões, o guião dirigido ao orientador cooperante foi acrescido de mais um tópico sobre orientação, visando conhecer as exigências na formação para o desempenho dessa mesma função, assim como acrescenta especificamente, ao plano de formação, a questão sobre a sua adequação e inovação (anexo A).

A técnica da entrevista, suportada por uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, teve como principal objetivo obter respostas sobre o tema, na linguagem e perspetiva do entrevistado (Sampieri *et al.*, 2006). É uma técnica que proporciona à pessoa entrevistada

¹¹⁷ Aqui os autores reportam-se a Rémy Hess (1983) em *Sociologia de Intervenção*.

dizer o que pensa ou vivenciou, ou testemunhou, na convicção de que descreve uma história verdadeira, ou reconstrói a realidade em colaboração com o entrevistador. A par da profundidade da vivência dos participantes, as características do entrevistador, quando situado demasiado próximo do campo de pesquisa, podem resultar, porém, em favorecimento do grupo pesquisado, cuja familiaridade pode comprometer a racionalização dos dados (Poupart, 2010)¹¹⁸. Este alerta foi tomado em consideração, procurando trazer o contributo de um dos docentes que, no passado recente, foi membro da equipa e presentemente se encontra fora dela, ligado a outro curso de Serviço Social e Universidade¹¹⁹.

Teve como objetivo principal conhecer diferenças de modelo, estrutura, aliança e significado revelados no processo de ensino-aprendizagem na supervisão de estágio, para a autonomia profissional pretendida no curso e desenvolvida por cada docente da unidade curricular de Estágio I e II¹²⁰. O programa e as orientações comuns, assumidas em equipa de estágio e sustentadas em reuniões regulares, não vincularam obrigatoriamente cada docente, conseqüentemente há diversidade dentro do curso. São objetivos específicos da entrevista: i) trazer contributos para o plano do curso e para o projeto da profissão no campo da formação em Serviço Social; ii) identificar as narrativas dos supervisores sobre o estágio, a supervisão, quanto ao processo, modelo, conteúdo, resultados e desafios; iii) comparar a evolução ao longo dos anos de docência na supervisão, ao nível da organização, funcionamento e processo de ensino-aprendizagem.

O guião da entrevista aos docentes seguiu de perto a estrutura do guião do *focus group* aos estudantes e aos orientadores cooperantes, embora com pequenas alterações/adaptações na ordem dos subtópicos. É exemplo disso no tópico sobre a supervisão ter sido incluído um sub-tópico sobre a articulação e complementaridade entre a mesma atividade e a orientação

¹¹⁸ Acerca da entrevista, Poupart (2010), alerta para possíveis vieses, revelados pela maneira de indagar sobre o conteúdo e a forma das questões, pelas técnicas de registo dos dados e pelas circunstâncias de tempo e lugar, considerando-os elementos de encenação da entrevista.

¹¹⁹ Foi pertinente a deslocação do Funchal à cidade do Porto para a entrevista ao docente agora lá residente e ligado a uma outra universidade pública, também a lecionar em curso de Serviço Social. De facto, esta entrevista teve também presente a estratégia de tipo retrospectivo, permitindo retrair no tempo a experiência desenvolvida na sua atividade enquanto docente no curso de Serviço Social na UMA.

¹²⁰ Chegaram a ser perspectivadas, inicialmente, entrevistas a especialistas, autores de alguns dos estudos consultados sobre supervisão, docentes de supervisão na formação de universidades estrangeiras, designadamente, do Brasil (Alzira Lewgoy), Canadá (Martha Wiebe) e Holanda (Godelieve van Hees), suscetíveis de trazer informação comparativa. A rejeição destas entrevistas deveu-se à opção de limitar a pesquisa ao estudo de caso e evitar introduzir maior complexidade ao tratamento e análise dos dados.

(constante do anexo A). Sobre a evolução verificada somente aos docentes supervisores e aos orientadores cooperantes se pôde aplicar.

Na sua orientação geral, qualquer um dos guiões começou por questões introdutórias, encorajando a interação e o diálogo entre os participantes, passando a questões de transição, em direção ao foco central ou questões chave e, finalmente, para questões de tendência e avaliativas. Segundo Krueger & Casey (2000) as questões finais servem para determinar a posição final dos participantes, ou as suas respetivas áreas críticas.

Quadro n.º 1

Informantes nas Técnicas de Recolha Empírica: Estudantes, Orientadores Cooperantes e Docentes

	2008-09	2009-10	2010-11
Estudantes	18	22	21
Informantes	7	12	6
	25		
Orientadores Cooperantes	18	20	20
Convocados		7	3
Informantes	5		
Docentes Supervisores	3	3	3
Informantes	2		

Fonte: Curso de Serviço Social, UMa, 2011

O Quadro n.º 1 ilustra o universo de atores envolvidos, estudantes, orientadores cooperantes e docentes supervisores, sublinhando-se que todo o universo dos 61 estudantes e os 3 docentes supervisores foram convocados à participação. Os orientadores cooperantes convocados de acordo com a duração da sua experiência totalizaram uma amostra de 10. Deste modo, e de acordo com a adesão verificada, o *focus group* contou com a interação de 25 estudantes (41%), 5 orientadores cooperantes (50%) e 2 docentes supervisores, perfazendo um total de 32 sujeitos/atores informantes. No *focus group*, realizado com os

estudantes a participação foi no primeiro grupo de 39% (7 de 18 estudantes), no segundo de 54% (12 de 22 estudantes) e no terceiro de 29 % (6 de 21 estudantes)¹²¹.

No grupo dos docentes, um já se encontra ligado ao curso desde o terceiro ano da sua implementação, outro teve ligação ao curso exclusivamente no quarto ano de implementação e primeiro ano do estágio curricular, deixando a Universidade da Madeira no final do mesmo ano letivo. Os estudantes informantes situam-se maioritariamente na faixa etária entre os 20 e os 30 anos, destacando-se 6 com idade superior aos 30, um dos quais acima dos 45 anos. Neste grupo, destaca-se um aluno com outra licenciatura e ainda outro que fez transferência de um outro curso e Universidade para a da Madeira. A taxa de participação de estudantes por docente supervisor não teve intencionalidade, uma vez que foi todo o universo convocado.

Quadro n.º 2

Informantes Finais segundo as Técnicas – *Focus Group* e Entrevista

Técnicas	Informantes	Total
<i>Focus Group</i>	Estudantes	25
	Orientadores Cooperantes	5
Entrevista	Docentes	2
	Supervisores	
Total	32	

Fonte: Curso de Serviço Social, UMa, 2011

Todos os informantes participantes foram convocados por correio eletrónico e telefónico e assinaram declaração de consentimento informado (anexo B) para participação e utilização dos dados na tese. Para além do tema e dos principais tópicos, foram informados pela convocatória sobre os objetivos da tese, a técnica utilizada, a data de realização das sessões de *focus group* ou da entrevista, bem como sobre o tempo previsto para a duração das mesmas técnicas. Um total de 5 estudantes faltou à segunda sessão, por motivo de doença

¹²¹ De entre os orientadores cooperantes contactados e convidados, 2 encontravam-se ausentes da atividade profissional por motivo de férias, outros 2 tinham compromissos na data da sessão e 1 declinou o referido convite. Os 5 participantes estiveram envolvidos na orientação de estágio dos estudantes da UMa no ano letivo 2009-10, mas desses só 3 em 2010-11. Os 2 restantes haviam participado em 2008-09. Dos três docentes já envolvidos, 2 aceitaram participar e um declinou o convite.

ou de atividade, com justificação expressa da sua ausência, respetivamente 2 da primeira turma, 2 da segunda e 1 da terceira¹²².

Relativamente aos procedimentos, o *focus group* orientado para os estudantes repartiu-se por duas sessões para cada grupo, dada a extensão do guião, com a duração de uma hora e trinta minutos para cada sessão¹²³. Realizou-se em contexto de sala, com boas condições sonoras, com gravação áudio¹²⁴. Houve atenção ao modo fiável na obtenção do material discursivo, ou seja, correspondeu ao que a pessoa entrevistada transmitiu, sobre as questões abordadas no *focus group*. A moderação feita pela investigadora teve em conta facilitar a emissão da opinião pessoal, por parte de cada um dos participantes, proporcionando um clima favorável à exposição de ideias e evitando interferência excessiva ou o monopólio da palavra por parte de qualquer elemento.

As sessões realizadas entre Abril e Maio (2011) foram antecedidas por um pequeno lanche que possibilitou a receção personalizada de todos, garantindo a sua participação no decorrer de toda a sessão sem qualquer interrupção. Tal participação foi considerada gratificante devido ao seu conteúdo, assumido por interesse profissional e como reencontro com os colegas do seu ano de curso. O local do *focus group* direcionado aos estudantes foi um espaço privado, adequado relativamente ao acesso, ao espaço e à recolha de som. O *focus group* dirigido aos orientadores teve lugar em sala de aula na Universidade, local de preferência dos mesmos face à sua localização central a todos os participantes. Houve um orientador que, por razões de compromisso de horário de trabalho, se ausentou a meio da sessão. Há que realçar a manifesta satisfação na adesão à sessão, não obstante ter lugar em horário de trabalho, conforme a sua própria preferência.

A técnica da entrevista aplicada aos docentes realizou-se em Abril (2011), igualmente em sítio acessível e adequado, uma em espaço privado e outra em espaço público, um departamento regional da cidade. Ambos se manifestaram disponíveis, cooperantes e satisfeitos por participarem no estudo.

¹²² Alguns dos participantes já se encontravam, à época, a realizar o estágio profissional.

¹²³ Inicialmente, o receio de baixa adesão ao *focus group* fez perspetivar uma única sessão. Todavia, a extensão do guião conduziu ao planeamento de duas sessões por cada grupo de finalistas do curso. A sua realização não confirmou tal receio.

¹²⁴ O registo vídeo, inicialmente integrado para captar a comunicação não-verbal, a qual se repercutiria nos dados de observação sobre a interação durante a técnica, foi abandonado, considerando-se não ser pertinente acrescentar a informação proporcionada por esse registo de imagem.

A fonte documental constituiu-se uma técnica central para compreender o contexto da Universidade, bem como a organização, estrutura e funcionamento do curso e, de modo particular, o projeto em Serviço Social. Os documentos consultados incidiram na proposta da implementação do curso, no plano de estudos, no regulamento de estágio e no *dossier* de coordenação e docência de estágio e, ainda, com recurso à página Web da Universidade¹²⁵. O documento é definido como uma fonte de informação que permite acrescentar à compreensão social a dimensão temporal para, através da sua análise, compreender a evolução do processo em estudo e a sua maturação. Para Cellard (2010), a fonte documental toma o texto escrito, manuscrito, ou impresso, registado em papel, cuja vantagem é minimizar as influências da presença, ou intervenção do pesquisador, a par da diversidade e abrangência da informação. Assim, a análise documental recorre a dados numéricos de natureza estatística, incluindo frequências relativas ou taxas, no reconhecimento das áreas científicas constitutivas do plano de estudos, à distribuição de créditos atribuídos às unidades curriculares em Serviço Social. Estes dados permitem, ainda, fazer a comparação entre o peso da formação na investigação, em diferentes universidades, ilustrar as áreas setoriais de estágio, problemática de enquadramento, expressão local da questão social no agir da prática de estágio, bem como evocar as taxas de aprovação no curso.

Graças às fontes documentais, é possível fazer a ligação entre os dados e as explicações plausíveis, obtidas a partir dos dados recolhidos, que levam a uma mais correta e compreensiva interpretação, comparação e análise, com relação aos dados empíricos pesquisados e obtidos, permitindo a sua reconstrução, trazendo interpretação e análise, tão global quanto possível, quer qualitativa, quer quantitativa.

A presente pesquisa privilegia o princípio da abertura e pluralidade do método, com uma forte componente de complementaridade entre as técnicas eleitas, combinando a estratégia documental e a de campo, bem como potenciando a informação sobre o meio, combatendo fronteiras e a superficialidade na análise.

¹²⁵ Inicialmente, a análise documental abrangia a produção dos estudantes, através dos seus relatórios finais de estágio. O objetivo de recorrer a esta fonte primária de informação escrita, como unidade de registo, era aferir, segundo a sua unidade de significado, qual o processo metodológico da prática de estágio curricular, a direção social, modelo e estratégias da mesma. Foi abandonada pela abrangência da técnica do *focus group* aplicada às três turmas, proporcionando informação vasta.

Mercê das diferentes técnicas e atores, foi possível estabelecer entre os dados e categorias diálogo comparativo, reflexivo e interativo, face aos significados atribuídos aos mesmos, de acordo com os objetivos, na aproximação ao núcleo, ou foco da pesquisa, designadamente no processo de ensino-aprendizagem, na perspetiva inscrita no estágio curricular e na supervisão, no saber/poder, na autonomia e emancipação.

Conforme apresentado, a dimensão das técnicas de recolha, e particularmente os procedimentos, enfatizaram o espaço da ética, com disponibilidade de informação personalizada, quanto ao convite endereçado diretamente, face a face, e, ainda, por via eletrónica e telefónica, no contexto da recolha dos dados, explicitação clara dos objetivos da investigação e assinatura do consentimento informado e declarado, assegurando a proteção dos dados (constante do anexo B).

Está assegurada a proteção da informação nas referências aos participantes. Assim, pela participação no *focus group*, os participantes serão indicados pela sigla F, com FE para o estudante, FO para o orientador cooperante e na entrevista pela sigla E, com ED para o docente participante. A sigla será seguida do número atribuído a cada um, iniciada aleatoriamente à lista de participantes, contados a partir da turma de estudantes com a primeira sessão do *focus group*. Deste modo, o número de participantes é reportado ao somatório de interlocutores auscultados, ou seja, 32, resultado obtido pelo somatório dos participantes no *focus group*, com os 25 estudantes, os 5 orientadores e na entrevista, aos 2 docentes supervisores entrevistados.

Os fundamentos de validade estão compreendidos na diversidade das técnicas, na recolha de dados empíricos e na quantidade de participantes.

2.3- Tratamento e Análise de Dados

As técnicas realizadas integraram-se num processo circular interativo e evolutivo de análise na construção dos achados e interpretação dos dados (transcrição constante no anexo C)¹²⁶.

¹²⁶ O tratamento e análise dos dados qualitativos apoiaram-se, especialmente, em Hennie Boeije, 2010; Deslauriers, Laparrière & Pires (2010); Corbin & Strauss (2008); Strauss & Corbin (2009); Sampieri *et al.* (2006); Isabel Guerra (2006); Coleman & Unrau (2005); Krueger & Casey (2000).

A análise pode ser definida como o ato de dar significado aos dados, desde o seu exame detalhado, ou microscópico, até ao mais geral, com vista ao seu pleno desenvolvimento e validade na interpretação. As ferramentas analíticas básicas para facilitar o processo de codificação são a formulação de questões e de comparações, cujos dispositivos heurísticos se apoiam na compreensão do significado possível para promover a interação entre a análise e os dados, estimular o pensamento concetual e gerar o livre fluxo de ideias. É, pois, o uso reflexivo das ferramentas que promove a consciência de como as premissas e os preconceitos influenciam a direção da análise (Corbin & Strauss, 2008).

A análise qualitativa exigiu segmentação, remontagem, comparação constante, saturação, indução analítica, sensibilidade teórica e abordagem faseada, ou espiral, ou seja, a análise consiste na rutura, separação, dissociação em peças, ou partes, elementos, ou unidades do material recolhido e a interpretação que, por sua vez, levou à explicação do significado daquilo que se observou nos dados empíricos (cf Boeije, 2010).

Numa fórmula mais simplificada, e face ao desafio da grande quantidade de informação ou volume de dados recolhidos, Isabel Guerra sugere a elaboração de sinopses, ou sínteses do discurso, que contêm o essencial e dão fidelidade à linguagem, reduzem o material a trabalhar e identificam a centralidade das entrevistas, a fim de permitir e facilitar a comparação sequencial da informação e ter a perceção da saturação, facilitando uma leitura horizontal (Guerra, 2006)¹²⁷.

Portanto, a análise dos dados implicou tomá-los, concetualizá-los, em termos das suas propriedades e dimensões, ou variações dessas mesmas propriedades, para determinar o que dizem as partes sobre o todo. Deste modo, os conceitos formaram a base da análise. Ordenar concetualmente significa classificar os eventos e os objetos nas suas diferentes dimensões e propriedades. Assim, a análise começou por fazer a concetualização ou a identificação de conceitos, que segundo Strauss & Corbin (2009) não é mais do que um fenómeno rotulado ou a representação abstrata de um facto, objeto, ou ação que o pesquisador identifica como importante nos dados e tem por objetivo agrupar factos,

¹²⁷ Isabel Guerra sugere sublinhar com diferentes cores as partes do texto, segundo os factos, frases ilustrativas do discurso, sequências sem significado imediato, para tratamento posterior e para as surpresas do discurso, ou temas inesperados e novas articulações sobre a problemática. Concomitantemente, é realizado o resumo ou análise temática à esquerda e, para a análise da problemática, à direita, seguindo o guião, procurando identificar temáticas e problemáticas emergentes do discurso (2006: 70).

acontecimentos, objetos semelhantes, sob um tópico ou classificação comum. Mais especificamente, a abstração partiu dos dados, divididos por incidentes, ideais, eventos, ou atos distintos que receberam o nome que os representa¹²⁸. O rótulo concetual é sugerido pelo contexto ou situação, em que o facto está localizado ou incorporado (Strauss & Corbin, 2009).

O processo da análise, com base na sua capacidade de explicação, reduziu, portanto, o número de unidades em análise e deu lugar à categorização. A categoria não é mais do que um conjunto de conceitos, derivados dos dados, que representam um fenómeno, ou fenómenos, problemas, factos, ou acontecimentos definidos como importantes pelos informantes. São ideias analíticas importantes emergentes dos dados. Categorizar é agrupar as categorias sob termos explicativos mais abstratos (Strauss & Corbin, 2009). A categoria é uma gaveta concetual (Sampieri *et al.*, 2006: 497).

Na análise, o pesquisador assume o papel do outro e compreende os fenómenos na perspectiva dos participantes. O exercício de análise começou por codificar, linha a linha, frase, parágrafo, depois da leitura do documento inteiro. Significou fazer análise aberta, suportada por memorandos, sendo estes registos de análise escritos ou armazém de ideias que se tornaram progressivamente mais abstratos com o desenvolvimento da análise, como resultado das questões e das reações aos dados, dando lugar às categorias (memorandos constantes do anexo D). Boeije (2010) sugere sobre o procedimento para a codificação aberta a anotação nas margens para familiarização do pesquisador com os dados e ter uma melhor perceção sobre os mesmos. É esta fase que converge para a atribuição do código, fazendo a codificação aberta cuja conexão conduz à codificação axial para dar coerência à análise emergente (Charmaz, 2006: 60, cf. Boeije, 2010).

Assim, ao relacionar e associar propriedades, reagrupar os dados e fazer conexões, analisar a estrutura e o processo do fenómeno em análise, chegou-se à codificação axial, que não foi mais do que reagrupar os dados divididos pela codificação aberta. Corbin & Strauss (2009) definem codificação axial como o processo de cruzamento ou de relacionamento dos conceitos entre si.

¹²⁸ Para a análise, Coleman & Unrau (2005), recomendam visionar os dados e familiarizar-se com a sua totalidade, fazer cópias da mesma e lê-las gradualmente, questionando os dados. Sugerem a elaboração de um diário, com registo de questões e reações, dando maior credibilidade ao método, fazendo recordar pensamentos, ações e sentimentos (2005: 408).

Pela redefinição das categorias e do processo de saturação dos dados, em que já nenhuma propriedade ou dimensão surge de novo, houve lugar, em alguns casos à codificação seletiva, elegendo uma categoria central. Os critérios de escolha da categoria central resultam da relação entre as categorias. Esta operação deu lugar à construção de figuras, ou diagramas, que são representações abstratas e gráficas dos dados, através de conceitos com relação lógica entre si. Também podem ser definidos como representações visuais entre conceitos. Deste modo, a sucessão de diagramas dá uma história integrada da concetualização dos resultados (figuras constantes do anexo D).

A codificação, aberta, axial, ou seletiva, foi a chave do processo. Segundo Strauss a categoria de base tem as seguintes características: é central, na medida em que uma grande quantidade de categorias está a ela ligada; é o coração da análise, o que significa ser a categoria responsável por grande parte da variação no comportamento dos dados; aparece com frequência nos dados, ou seja, os indicadores apontam que o fenómeno central aparece com frequência; não é facilmente saturada, porque há muito material relacionado com a categoria principal; pode ser formulada de uma forma mais abstrata, o que pode resultar na possível aplicação a outros campos de pesquisa; facilita a análise, fazendo com que as peças se encaixem (Strauss, 1987: 36, cf. Boeije, 2010). Por sua vez, a codificação seletiva responde às seguintes questões: a) quais os temas repetidos e qual a principal mensagem transmitida pelos participantes? b) Como são relatados os temas relevantes? c) O que se revela mais importante na perspectiva e entendimento dos participantes? (Boeije, 2010: 16). Para Laperrière (2010), a codificação seletiva dá lugar a modelos que integram subconjuntos de dados construídos por tipologias. Para Corbin & Strauss (2008) é possível associar a codificação seletiva à explanação concetual central, cuja integração pode dar lugar à construção de teoria. Corresponde ao passo final da análise, tomando o crivo e a conclusão de todos os memos e pistas dadas pelas categorias no ajustamento do plano de pensamento.

Para assegurar profundidade, validade e confiabilidade da pesquisa, Sampieri *et al.* (2006), recomendam um conjunto de questões, entendidas como suporte da análise e tratamento dos dados, tais como: a) os entrevistados foram sinceros e abertos?; b) foi proporcionado um clima de confiança?; c) foi recolhida informação suficiente, para cumprir os objetivos?; d) foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados?; e) foram cruzadas

diferentes perspectivas e pontos de vista?; houve cuidados na aplicação rigorosa dos procedimentos?; f) foram colocadas questões pertinentes e adequadas, de acordo com os objetivos do estudo?; g) foram revistos os materiais e dados? (2006: 398).

Para a validade interna convergiu a subjetividade humana e a concordância entre os dados e a sua interpretação. Relativamente à validação externa, conta a exaustividade socio-simbólica da análise e a sua profundidade. A confiabilidade revelou-se pelo processo desenvolvido na análise, através das ferramentas conceituais empregues na apreensão da situação, designadamente, através dos diversos instrumentos, ou triangulação dos dados (Laperrière, 2010: 429).

Depois de completa e avaliada a análise, teve lugar a verificação, no sentido dos objetivos e as expectativas colocadas sobre o estudo, mais concretamente, se as conclusões respondem à formulação do problema, se ajudam à introdução de contributos à perspectiva de supervisão na formação do curso de Serviço Social, como resultado desejado ao avanço do conhecimento sobre o modelo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3 - EMERGÊNCIA E PLANO DO CURSO EM SERVIÇO SOCIAL NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

“Quem teve um fenómeno perante si, pensa frequentemente sobre ele; quem apenas ouve falar acerca disso, não pensa nada” (Goethe, 1997).

Através da descrição, compreensão e análise dos dados empíricos recolhidos, sustentaremos um processo de reflexão crítica sobre os diferentes níveis de conceitos, significados e motivações dos atores, para conhecer em detalhe e profundidade os seus contornos emergentes e as dimensões contributivas ao alargamento do conhecimento sobre a perspectiva de estágio e de supervisão desenvolvida na formação do curso de Serviço Social, na relação com o poder e saber para a construção da autonomia e emancipação.

Este primeiro capítulo procurará responder a vários questionamentos colocados, ou seja, porquê mais este curso a juntar aos muitos e novos cursos criados nos últimos anos em Portugal? Como surgiu numa universidade pública e quais as estratégias para a sua implementação? Quais os alicerces em que assenta o projeto de Serviço Social defendido a nível dos seus princípios e valores e quais as áreas de fundamentação e estrutura do plano de formação?

Afirmou-se já que é o conjunto de identidades/singularidades em cada experiência na formação em contexto do país que, quando estudadas, pesquisadas e aprofundadas reflexivamente, trazem direcionamento e consolidação à formação de Serviço Social.

Assim, começaremos por compreender o significado da emergência do curso de Serviço Social, nas suas dinâmicas e singularidades porque, recordando Giddens (1994), as estruturas são constituídas e só existem em resultado da reprodução da conduta situada nos seus atores, com intenções e interesses definidos, cuja interação envolve relações de comunicação e de poder. De igual forma, diz-nos Habermas (1990), o mundo da vida possibilita as identidades.

Após o conhecimento sobre as condições de surgimento do curso na Universidade da Madeira e nas suas estruturas, prosseguimos a análise à sua dinâmica e às relações internas, tendo em vista a forma de gestão organizacional assumida.

Segue-se com outras duas secções de análise, o projeto de Serviço Social na formação e o plano de estudos do curso que ajudaram a compreender os alicerces em que assenta a convergência dos três núcleos ou áreas de fundamentação – o “tripé” de conhecimentos e competências como é designado pela ABEPSS (1999).

3.1- Condições de Surgimento do Curso: sob a Promessa do Mercado de Trabalho e o Lugar das Ciências Sociais

Num país moderno e democrático, a Madeira perfilha o esforço nacional no processo de crescimento das taxas de educação, o que se tem traduzido também no ensino superior, tentando vencer uma das barreiras com que jovens estudantes madeirenses se confrontavam, até aos anos 80, para ascender ao grau académico universitário. A Universidade da Madeira, criada em 1988, um dos mais jovens estabelecimentos de ensino superior público no país, vem acompanhando a reforma do ensino superior e, mais recentemente, o processo de Bolonha¹²⁹. Nesse processo, está bem patente a criação de novos cursos e o alargamento dos seus graus¹³⁰. Foi, porém, fora das dinâmicas internas desse alargamento que o curso de Serviço Social foi implementado na UMa em 2005, respondendo, fundamentalmente, à necessidade sinalizada pelo mercado de trabalho para futura contratação de assistentes sociais, designadamente na Secretaria Regional dos Assuntos Sociais (SRAS), o que deu lugar ao protocolo entre as duas organizações, a UMa e a SRAS. Esta era a maior área empregadora na RAM, agregando o setor da saúde e o da segurança social.

No documento designado por “Proposta de Criação de uma Licenciatura em Serviço Social” da Universidade da Madeira, datado de janeiro de 2004, foi assumida a

¹²⁹ A Universidade da Madeira foi criada por Despacho conjunto de 1983 da Secretaria de Estado do Ensino Superior e da Secretaria Regional da Educação. Nos seus estatutos, propostos pela primeira Comissão Instaladora, previa a existência de Unidades Orgânicas de Ciências Exatas e Naturais, Letras, Engenharia e Educação Física, agregando a Escola Superior de Educação (em <http://dme.uma.pt/pt/about/history.html>). O primeiro curso começa a funcionar em 1989/90, Educação Física e Desporto e, em seguida, a formação inicial dos Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos). Em 1992/93, começam a funcionar os cursos de Gestão e de Engenharia de Sistemas e Computadores. Em 1992, foi integrado o Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira (ISAPM) sob a denominação de Instituto Superior de Arte e Design, da Universidade da Madeira (ISAD/UMa).

¹³⁰ A partir dos anos 90, vários cursos são implementados, tais como: Biologia, Física, Matemática, Química e Línguas e Literaturas Modernas, Variantes de Estudos Portugueses, Estudos Portugueses e Franceses, Estudos Portugueses e Ingleses, Estudos Portugueses e Alemães, Estudos Portugueses e Espanhóis, Estudos Ingleses e Alemães e Estudos Franceses e Ingleses (todos com o ramo científico e de ensino). Em 2005, totalizavam 30 cursos, de 1.º e 14 do 2.º ciclo.

necessidade desta formação em resposta ao mercado de trabalho, sendo nele explicitado um total de 113 assistentes sociais em falta na Secretaria Regional dos Assuntos Sociais, a par de outras necessidades nas Instituições Particulares de Solidariedade Social. A criação do curso surge, portanto, ligada ao mercado, não sendo no documento explanadas razões de alargamento na área das ciências sociais dentro da UMa.

O curso foi, então, criado sob o referido protocolo e sob proposta do Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos (DPEH), conjuntamente com o de Economia e Gestão, posteriormente aprovada pelo Senado da UMa (deliberação n.º 596/2005, com publicação no Diário da República, II Série, em 26 de abril de 2005)¹³¹. Enquadrado no então DPEH, o curso de Serviço Social reuniu-se aos outros dois cursos, o de Ciências da Cultura e das Organizações e o de Psicologia, implementados pelo Departamento no ano anterior.

Organizacionalmente, o curso do 1.º ciclo de Serviço Social, na UMa, foi dirigido por um Conselho de Curso constituído pela diretora, por um estudante de cada ano curricular, eleito pelos pares, e por outros dois docentes indicados pelas duas áreas científicas com maior peso no plano do curso (área do Serviço Social e da Economia). As competências deste Conselho eram, designadamente, a gestão corrente do curso, a promoção interdisciplinar e a definição de ações científico-pedagógicas para a valorização da formação.

À semelhança do país, esta Universidade foi alvo de mudanças. Assim, à reforma de 2005, seguiu-se a de 2008 com o processo de Bolonha e uma significativa reestruturação no modelo de organização proporcionou a interação entre unidades orgânicas ou centros de competência e estruturas centradas na investigação, colégios e institutos como estruturas horizontais de inovação e de prestação de serviços direcionados para o ensino (UMa, 2008). Os centros de competência integraram as seguintes áreas: as Artes e Humanidades; as Ciências Exatas e de Engenharia; as Ciências Sociais; as Ciências da Vida; as Tecnologias da Saúde. Nas estruturas horizontais inscrevem-se o Colégio Universitário, o Colégio Politécnico, os Institutos de Inovação e os Projetos.

¹³¹ Foi no Senado Universitário que, em sessão plenária de 26 de janeiro de 2005, pela deliberação n.º 10/SU/2005, submetida a registo nos termos legais (R/99/05), teve lugar a aprovação do curso de Serviço Social. Com efeito, no preâmbulo é referido que a Universidade da Madeira identificou a necessidade de um curso nas áreas sociais, detetada também pelas instituições da RAM.

Como consequência desta reforma, o Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos passou a designar-se Centro de Competências de Artes e Humanidades, e com as mudanças ocorridas, abrangeu diversificado número de outros cursos existentes na UMa, incluindo cursos de Cultura, Artes & Design e o curso de Serviço Social passou a integrá-lo. Esta reforma, a par da reestruturação da carreira docente, refletiu-se na estrutura do Conselho Científico onde passaram a ter assento apenas professores com doutoramento, o que levou à não inclusão da área de Serviço Social¹³².

Esta medida, porém, não foi extensiva ao Conselho Pedagógico onde se manteve a participação do Serviço Social. Este órgão ocupa-se das orientações pedagógicas, métodos de ensino e de avaliação dos estudantes e faz recomendações quanto aos planos curriculares, enquanto ao Conselho Científico compete, entre outras funções, apreciar o plano de atividades científicas, deliberar sobre a criação de cursos e aprovar os planos curriculares, deliberar sobre a afetação de docentes, a responsabilidade sobre as unidades curriculares e a distribuição de serviço docente, propor a composição de júris de provas e de concursos académicos (UMa, 2009). Daqui se conclui que o Serviço Social se encontrava excluído de diversas funções científicas, indispensáveis à gestão do processo de formação no curso e, por isso, exposto a um significativo grau de obscurantismo científico dentro da academia, limitando a afirmação e consolidação da área.

Na nova estrutura organizativa, o Conselho de Curso passou também a integrar um número mais restrito de representantes, descendo para dois membros, ou seja, passou a constituir-se por um representante eleito pelos estudantes e o docente com funções de diretor por nomeação. Compete, entre outras funções, ao diretor de curso: i) assegurar o normal funcionamento e zelar pela qualidade do curso; ii) assegurar a ligação entre o curso e o presidente da estrutura à qual o curso está afeto e aos coordenadores das áreas científicas; iii) propor alterações ao plano de estudos do referido curso; iii) articular o conteúdo programático das unidades curriculares do plano de estudos (UMa, 2010).

Integram os órgãos de gestão da UMa, o Conselho Geral, a Reitoria, o Conselho de Gestão e o Senado como órgão consultivo. Na nova orgânica, cabe ao Conselho Geral (constituído por 21 membros, 11 dos quais são representantes dos professores e investigadores, 3

¹³² A participação da área de Serviço Social no Conselho Científico proporcionada só em 2008, na pessoa da diretora de curso, teve a curta duração de escassos meses.

representantes dos estudantes e 5 entidades externas) definir o desenvolvimento estratégico e a supervisão da Universidade.

A par do crescimento da oferta nos diversos graus de formação na UMa, os candidatos ao curso de Serviço Social revelaram-se entre os de maior número, desde o ano da sua implementação, 2005/06, com o contingente nacional de 20 lugares, preenchido sucessivamente até 2010-11. O gradual alargamento do número de vagas, autorizado pela Reitoria a partir dos concursos especiais na UMa, designadamente para estudantes maiores de 23 anos (com a promulgação do Decreto-Lei n.º 64/2006 de 21 de março), compensou o elevado número de candidatos que optaram pelo curso de Serviço Social, por transferência das vagas atribuídas a outros cursos na Universidade (mas não ocupadas por estudantes desses mesmos cursos). É de destacar também a transferência para o curso de estudantes de universidades públicas e privadas e de institutos politécnicos do continente do país, abrindo-se ainda a estudantes extraordinários que viram mais tarde a sua integração pelo concurso especial aberto aos maiores de 23 anos. O número de inscritos, que em 2005-2006 foi de 28 estudantes no 1.º Ano, foi sempre superior ao número de vagas até 2010-2011. Neste ano letivo, o curso atingiu um total de 102 estudantes, com 32 no 1.º Ano, 17 no 2.º, 20 no 3.º e 33 no 4.º Ano.

O corpo docente na área de Serviço Social para a equipa do curso na UMa consistiu no destacamento de assistentes sociais pela SRAS, por via do protocolo estabelecido para a implementação do curso. Assim, a UMa não preparou nem apoiou a qualificação, com o requisito de título de doutoramento, de nenhum dos referidos docentes¹³³.

Sem pessoal docente efetivo na área de Serviço Social, pese embora ter havido lugar à contratação, a termo e anualmente renovável, de um docente a partir do terceiro ano da implementação do curso, a par de outros dois docentes destacados da SRAS, a ausência de um corpo docente consolidado e qualificado em Serviço Social no curso da UMa denuncia fragilidades na área específica do Serviço Social. Consequentemente, a área das ciências sociais desta Universidade carece de reconfiguração nesse domínio, considerando-se uma

¹³³ A qualificação dos docentes da área do Serviço Social, não só não foi apoiada, como foi impelida, não obstante a natureza do seu vínculo, para responder às exigências da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, sem quaisquer contributos logísticos ou financeiros, nem pela UMa, nem pela SRAS. Esta secretaria, sob distinta liderança, em resultado do processo de eleições legislativas, revelou desigual visão ao longo do processo do curso sobre a necessidade de formação em Serviço Social na RAM.

região, a par do país, com persistentes desigualdades sociais na sua população, para cuja intervenção o assistente social se apresenta com competências, estatuto e jurisdição profissional.

Em janeiro de 2011, com duas turmas formada e uma terceira em fase de conclusão, a Reitoria tomou a decisão de interromper o curso, centrada exclusivamente na sua hierarquia, sem qualquer debate interno no curso, nas ciências sociais, ou nas demais áreas académicas, desconsiderando a etapa de final de curso da turma, a crescente procura do curso pelos estudantes madeirenses e o exigente percurso académico feito para implantar a área de Serviço Social na Universidade¹³⁴. Perante essa decisão, também não houve nenhuma tomada de posição da SRAS, parceira de protocolo de cooperação na formação do curso¹³⁵.

A decisão sobre o seu encerramento não foi compreendida também à luz do esforço despendido por parte dos docentes com responsabilidades pelos conteúdos programáticos, pela dinâmica pedagógica nas unidades curriculares em Serviço Social, dentro de cada ano curricular na condução do plano global do curso, nem as responsabilidades assumidas na direção do curso em fase de significativas mudanças no ensino universitário público e num contexto académico aonde nada existia até então sobre a área científica de Serviço Social dentro da Universidade da Madeira. Torna-se, pois, pertinente colocar a seguinte questão: por que razão não foi criada uma assessoria científica, ou uma extensão na Universidade da Madeira, a partir de um dos cursos já existentes no país?¹³⁶.

A decisão sobre o encerramento do curso de Serviço Social foi baseada, segundo a Reitoria, na ausência de doutores em Serviço Social na equipa docente. Esta deliberação

¹³⁴ Para além dos cursos na área das ciências de educação (em educação social, 1º e 2ºs ciclos existentes) à época na UMa, contava também com o 2º ciclo de gerontologia (especialidade de gerontologia social), incluído na área das ciências de enfermagem, mais especificamente na Escola Superior de Enfermagem da Universidade da Madeira.

¹³⁵ Foi uma decisão veiculada pelos Órgãos de Gestão aos órgãos gerais internos da Universidade e só na consequente divulgação por membros daqueles mesmos órgãos chegou, informalmente e fora da hierarquia interna à Universidade, aos membros do Conselho de Curso e a todos os intervenientes no curso.

¹³⁶ A sugestão indicada de uma assessoria ou consultadoria ao curso, a negociar entre a Universidade da Madeira e uma outra universidade com licenciatura consolidada na área, não foi acolhida pela gestão e coordenação do Departamento, considerando não ser essa a orientação da então Reitoria. Essa estratégia, para além de trazer doutores em Serviço Social, colmatando o perfil da equipa docente, com baixa qualificação pedagógica e sem título de doutoramento, pese embora a sua experiência da prática profissional, teria como objetivo, ainda, fazer aconselhamento sobre a adequação ao plano de estudos e aos conteúdos programáticos na área do Serviço Social, incluindo o estágio curricular e a supervisão pedagógica.

seguiu-se à suspensão da apresentação do relatório do curso junto da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), relatório realizado detalhadamente pelo Conselho de Curso, nos primeiros meses de 2010, seguindo as exigências formais da referida agência.

Como se revela nesta experiência, tratou-se de uma oferta em contra mão com a afirmação de Isabel Guerra (2000), segundo a qual foi a evidência dos “problemas sociais”, a sua diversidade e a mudança rápida, que deu lugar à intervenção profissional e, conseqüentemente, à reivindicação do reconhecimento da atividade profissional nas ciências sociais enquanto área com reconhecimento científico integrada na academia. Na formação em Serviço Social, esta evidência está longe de se instituir no país no ensino público universitário.

Em síntese, e face à efemeridade do curso de Serviço Social na Universidade da RAM, é pertinente dizer que as universidades, refúgio da liberdade de pensamento, de construção de saber e de produção de conhecimento na afirmação da identidade de uma área, toleram também desvios, esquecendo-se que nesse processo produz “a mutilação do saber” ou seja, um novo obscurantismo” (Morin, 1987: 17). Durand afirma que a “passividade monodisciplinar” inibe o “salto heurístico” e que cabe, portanto, às universidades acompanhar a inteligência interdisciplinar da ciência contemporânea (Durant, 1991, cf. Pombo, 2004). Defendendo a interdisciplinaridade ou a integração de saberes, significa partilhar o poder do saber ou desejar partilhá-lo, ou ainda dito de outro modo, “arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro” (Pombo, 2004: 16). Ao Serviço Social falta, portanto, em paralelo à formação e qualificação da categoria profissional, reconhecer o seu estatuto de disciplina e as potencialidades do seu contributo heurístico a trazer à academia.

No movimento pela legitimidade da universidade contra a sua crise, a par do salto científico e integração de saberes, coloca-se a necessidade de conquistar proximidade aos problemas da sociedade aonde está integrada, como um bem público, acessível e com qualidade, assim como bater-se pela sua transformação contra a centralização administrativa e curricular para acompanhar a inteligência inter e transdisciplinar da ciência contemporânea.

Nesta perspectiva, o Serviço Social deverá participar legitimamente nesse processo, ou seja no “salto heurístico”, dentro da própria universidade, incluindo a universidade pública, aonde dificilmente tem tido espaço, como se verificou sobre a duração da experiência do curso na Universidade da Madeira.

3.2- Descentralizar a Gestão Organizacional pela Cultura Construtiva

Defendemos que o processo pedagógico de formação do curso de Serviço Social se empenhou na descentralização da gestão administrativa e ao fazê-lo, contribuiu para a legitimidade universitária apoiada em dinâmicas internas, mas principalmente para a afirmação e identidade da formação inspirada nos interesses e interações dos seus atores. Converte para a construção da aprendizagem na formação centrada no estudante e alicerçada num trabalho de equipa. Tais dinâmicas foram direta ou transversalmente compreendidas e analisadas em toda a dimensão empírica da tese, pelo que não se limitam ao presente sub-capítulo.

Na cultura de gestão refletida pela comunidade mais próxima de atores no curso de Serviço Social, nomeadamente constituída pelos docentes supervisores, os estudantes e os orientadores cooperantes, a relação de comunicação e de poder afirmou-se por aliança, aprendizagem mútua, partilha e proximidade, conforme a narrativa dos estudantes informantes das três turmas que, uma vez questionados no *focus group* sobre a mesma, afirmaram:

“... Foi uma relação de proximidade, foi muito importante ao longo dos quatro anos [de acompanhamento] (...)” (FE7).

“... Sempre procurou também promover a ponte (...)” (FE5).

“... Acho que é uma relação de muita disponibilidade e de ... não sei se posso usar bem este termo mas se calhar é o que mais se adequa... de uma luta constante, em dois níveis: tanto a nível do curso, de lutar para que o nosso curso fosse consolidado e tanto a nível de qualificação” (FE11).

“... Eu acho que o curso tem sido possível até aqui talvez por essa gestão...Eu acho que sempre houve uma ponte (...) nos momentos menos bons, nos momentos bons (...)” (FE20).

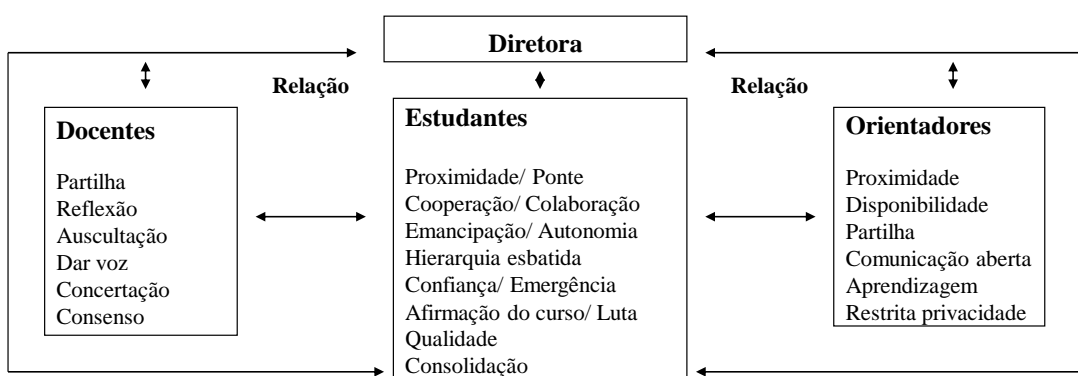
Conforme proposta de Josefina McDonough *et al.* (1998), a conexão das dinâmicas internas da formação pode convergir para um modelo de cultura construtiva no espaço académico. Na UMA e no processo de gestão administrativa do curso de Serviço Social, não obstante uma curta integração na universidade, foram identificadas algumas dinâmicas,

tais como o trabalho de equipa potencialmente encorajador de conquistas e atualizações entre docentes, estudantes e orientadores, o apoio aos estudantes e a experimentação na formação. Estes são gradientes para a inovação e a mudança no ensino-aprendizagem.

A crescente procura do curso, anteriormente aludida, pode sustentar-se também nessas dinâmicas da cultura de gestão. É de considerar que o curso de Serviço Social na UMA sempre se bateu por ter direção autónoma, dentro da sua própria área científica.

Figura n.º 1

Atributos de Cultura de Gestão



Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

A figura n.º 1 ilustra, no seu conjunto, aquilo que é possível sistematizar na análise das respostas dos estudantes, dos orientadores e dos docentes¹³⁷. Os diferentes grupos de estudantes não revelam alterações nos três anos de frequência em análise, revelam sim elementos comparativos com outros cursos por parte dos que conheceram outra experiência na formação (antes do seu acesso à UMA, quer em cursos técnicos, quer superiores), conforme abaixo indicado.

“Eu tive [noutro estabelecimento de ensino superior] (...) em que eu nunca cheguei a conhecer o diretor do meu curso (...). [Neste] sabia que estava presente e sabia que...que qualquer dúvida, qualquer problema que nós tivéssemos, [orientaria] quando fossemos falar (...)” (FE21).

“Eu vim de um curso em que eu tive também uma extrema relação com o meu antigo diretor de curso [curso técnico] (...) e eu pensava que ia chegar à Universidade e a coisa ia ser diferente (...), mas não, foi totalmente ao contrário. Senti a relação (...), uma relação de confiança (...) também o pensar, ter outras perspetivas, outros olhares

¹³⁷ A convocação à proximidade, à construção de pontes e à auto-organização refletiu-se pela participação dos estudantes na Associação Académica, junto da qual um significativo número de estudantes aderiu a diversas atividades sociais e culturais, incluindo a Tuna Académica (Tuna d’Elas).

(...). Fez-me ver outros horizontes e para mim foi positivo, cresci e também cresci acima de tudo enquanto pessoa. (...) E acho que é um exemplo tanto p'ra mim, se algum dia eu também puder dirigir alguma instituição ou dirigir alguma área (...)” (FE25).

Do lado dos orientadores cooperantes, repete-se a narrativa sobre a relação diretora-orientadores no mesmo sentido: abertura, disponibilidade e apoio.

“Relação de proximidade objetiva, centrada no próprio estágio. Também deu orientação para o meu agir como orientadora de estágio” (FO26).

“Realmente tem estado sempre connosco para tentar esclarecer ao máximo todos os objetivos do curso e das nossas dúvidas em relação ao estágio dos alunos. (...) A comunicação aberta que sempre teve connosco facilita de certa forma todo o processo” (FO28).

“Quando as situações e as dúvidas surgiam, obviamente que [houve] a maior disponibilidade, quer por escrito, quer verbalmente, telefonicamente...” (FO29).

“Considero que foi e tem sido uma relação que sempre foi facilitada (...) pela proximidade e, pronto, pelos meios não formais ou formalidade mas uma certa proximidade e abertura, não só da parte, de ambas as partes, quer a instituição no mundo do trabalho, quer a Universidade. No meu caso concreto, também de aprendizagem” (FO30).

Com os docentes, a fala traz algum acréscimo ao processo em cuja *práxis*, conjuntamente com os estudantes, foram atores privilegiados na dinâmica interna à Academia.

“Responsabilização no sentido que o aluno então se sinta parte integrante no processo de ensino-aprendizagem, e que depois replique isso na relação profissional que vai estabelecer com a população no futuro, e em particular logo até no próprio estágio e nalgumas atividades que facilitam o contacto com a prática profissional e os contextos do exercício profissional, através de visitas de estudo. [No] espaço do Conselho de Curso, era exatamente um espaço partilhado pelos docentes e pelos representantes dos diferentes anos, e era um espaço que procurava primar por aquilo que era uma partilha de experiências, uma partilha de análise, daquilo que era o processo de ensino-aprendizagem, uma reflexão sobre aquilo que era o grau de maturidade, empenho, envolvimento dos próprios alunos e onde se procurava sobretudo que, quer os professores, quer os alunos, pudessem, enfim, dar voz àquilo que eram as suas opiniões, procurar aí fazer um exercício de concertação das diferentes perspetivas, no sentido da melhoria contínua. Portanto, era sobretudo uma relação de auscultação das diferentes sensibilidades, procurando conduzir a formação nesse sentido” (ED31).

Para que a aprendizagem desenvolva um olhar amplo e uma visão de globalidade sobre a compreensão dos fenómenos e dos factos sociais, exige-se uma persistente preparação, preferencialmente a partir do Conselho de Curso e em forma de equipa, entre docentes e estudantes, desde os primeiros anos da formação.

A par da aliança entre docentes e estudantes, a organização e o funcionamento do

Conselho de Curso sustentou-se através de reuniões de natureza alargada e aberta a todos os estudantes representantes de cada ano curricular, aos alunos responsáveis por atividades de formação complementar ao curso, bem como a outros docentes¹³⁸. A participação dos estudantes no Conselho incidiu ainda na elaboração do plano de atividades anuais, complementares ao plano curricular de 2008, avaliação semestral, relatório anual de atividades, na apresentação de propostas e sugestões de aquisição de recursos e equipamentos de uso coletivo. Consequentemente, contrariou um tipo de cultura defensiva associada a administrações autoritárias que se protegem a si próprias, o seu estatuto e segurança, juntamente com concorrência e perfeccionismo.

Muito sucintamente, é possível afirmar que a estrutura organizativa e de gestão construída no curso recém-criado, entre outras formas de suporte, se mostrou adequada e responsável pelo processo relativo ao ciclo de estudos, fundamentalmente pelas dinâmicas de participação ativa dos docentes e dos estudantes nos processos de tomada de decisão que envolveram o processo de ensino-aprendizagem, e a sua qualidade, com vista à sua consolidação dentro da universidade pública em que o curso emergiu. A participação nas estruturas facilitou a ação assente na confiança e em redes (conforme Coleman: 1988) e, como característica das organizações, concetualizou capital social que pode aumentar a sua eficácia e participação (Coleman, 1988 e Putnam, 2001, cf. Menezes *et al.* 2012). É também uma prática que converge para uma pedagogia da autonomia centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade do estudante ou, conforme Freire, para “experiências respeitadas da liberdade” (2007:107).

Assim, tendo em conta que a rede de relações e as ações da *práxis* já descritas e analisadas promovem o agir autónomo e o poder da comunicação na gestão do curso, conclui-se que a mesma estimula a emancipação humana pelo exercício da cidadania (evocando Castoriadis, 1975 e Habermas, 1990). A esta orientação, associa-se Morin (1987) quando

¹³⁸ Foi no âmbito da gestão do curso de Serviço Social que esteve aberto aos estudantes a responsabilidade pela criação de um Observatório Social, lançado em 2008 e em atividade até finais de 2011, constituído por vários núcleos, objeto de ação: investigação, reflexão; eventos; informação; voluntariado; e saídas profissionais. Foi neste espaço que funcionaram as 6^{as} Feiras sociais aonde cada núcleo se mobilizava à volta de temas e acontecimentos sociais, convocando os estudantes do curso ao debate, alargado a convidados preletores externos. Esta proposta mobilizou e agregou vários estudantes dos diferentes anos do curso e docentes. Foi superiormente informado, a nível do Departamento e do Conselho Pedagógico, não chegou, porém, a atingir um grau de consolidação suficientemente estável, quer por parte de estudantes, quer por parte dos seus docentes, em resultado da sua própria mobilidade, para passar à fase de formalização junto das instâncias superiores da Universidade.

fala da inseparabilidade dos diferentes elementos constitutivos de um todo e da complexidade da realidade presentes no exercício de participação e que este curso sustentou na sua gestão e administração.

3.3- Projeto de Serviço Social e Plano Curricular no Curso: um “Tripé” de Conhecimentos e Competências

Continuando a desvendar o processo construído pelo curso da UMA, dedica-se agora espaço de compreensão e análise ao foco estruturador da formação curricular, abordando duas das suas dimensões. A primeira ocupa-se dos fundamentos, pela conceção, significado, princípios e valores em Serviço Social, considerando-os a base e afirmação do projeto. A segunda trata da estrutura curricular do plano de estudos do curso, em cuja análise se coloca a duração do plano, as unidades curriculares na sua sequência e relação, o peso da matéria de Serviço Social em carga horária e respetivos créditos. Com efeito, os planos e modelos de formação indagam sobre os pressupostos e fundamentos do curso.

A conceção, o significado, os princípios, os valores e a estrutura do plano de estudos do curso de Serviço Social são componentes constitutivas do desenvolvimento das competências ou perícia para a profissão. Esta compromete-se, e as competências deverão responder, pela resolução de problemas com diversidade e complexidade na ação da intervenção social, aplicando teorias e metodologias articuladas à mudança social no contexto das relações humanas, para a melhoria do bem-estar e equidade com promoção dos direitos, das políticas e da justiça social.

Entendendo que o plano de estudos, através da estrutura curricular que o suporta, constitui o pano de fundo da formação, haverá ainda espaço para a análise acerca da sua adequação hoje, com inovação para os desafios contemporâneos à profissão e abrindo lugar também à indicação de sugestões para a melhoria do respetivo plano.

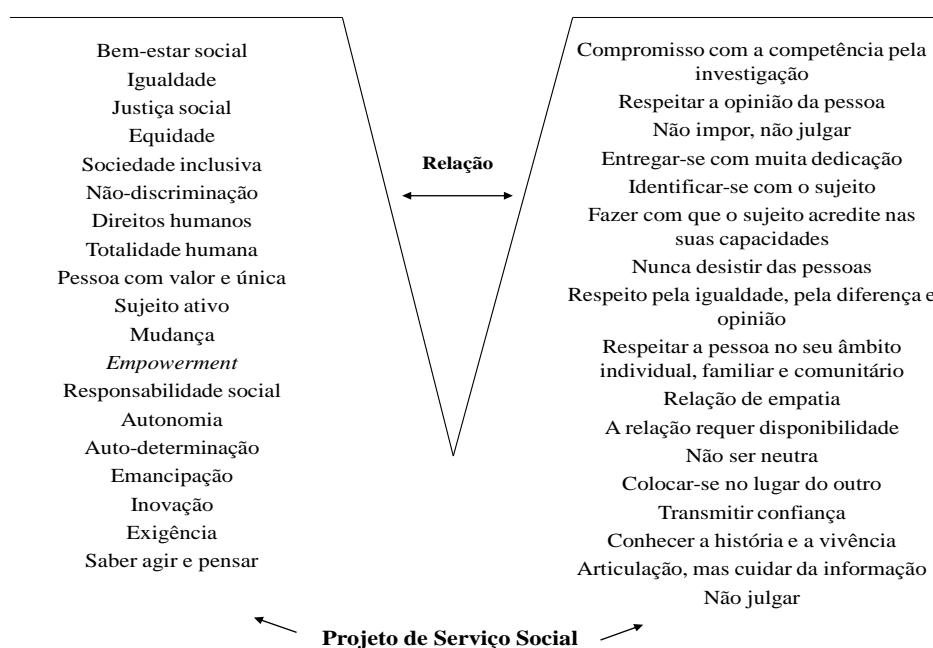
3.3.1- Projeto de Serviço Social na Formação do Curso

Os princípios e valores que presidiram à estrutura do plano foram cruciais para a sua consistência bem como na orientação de todo o processo pedagógico da formação. A fase empírica desta tese atribuiu-lhes relevo, colocando-os como tópicos iniciais na recolha de informação, quer junto dos estudantes, quer dos restantes atores. Complementarmente, foi lançada a questão sobre a definição de Serviço Social. Assim, é possível identificar e

sistematizar algumas categorias, criadas através das narrativas recolhidas.

O diagrama constante na figura n.º 2 apresenta a sistematização de um conjunto de categorias identificadas a partir das narrativas sobre os princípios e valores revelados pelos estudantes que podemos enunciar do seguinte modo: o Serviço Social articula-se entre o espaço macro e micro, entre as estruturas sociais e locais, no bem-estar social, direitos humanos e justiça social e as mediações do assistente social situam-se na totalidade humana, articulando as relações indivíduo/família, organização/instituição, grupo e comunidade para a mudança social. Conforme as próprias narrativas, estas categorias significam que, pelo estatuto profissional, o assistente social compromete-se: i) com responsabilidade social na mediação entre a população e as estruturas e nas suas competências, ou saberes da ação; ii) na relação com o cidadão que compreende aprendizagem mútua e laços de proximidade; iii) com o ator envolvido pela sua trajetória com vista à sua autonomia, autodeterminação e emancipação, a partir das suas capacidades, das suas potencialidades, integrado na comunidade que acolhe a igualdade, não-discriminação e inclusão; iv) com a profissão inscrita num projeto societal que abriga e aprofunda a justiça pelos direitos para o bem-estar e a mudança social.

Figura n.º 2
Princípios e Valores



Fonte: *Focus group* com estudantes e entrevista aos docentes, 2011

Abaixo se transcreve, com extensão, várias das vozes dos estudantes por relação às categorias construídas sobre os princípios e valores e o como fazer na profissão:

“Acho que, desde o início foi-nos ensinado que devemos respeitar o outro, seja ele sujeito, grupo ou comunidade. Lembro-me sempre daquela... daquela célebre frase (...) principalmente na altura do projeto, que um projeto deve ser para e com o ... outro ou grupo e nunca só para ... devemos fazer as coisas com as pessoas, não só para as pessoas. Devemos ouvir o que eles têm para nos dizer, porque eles é que estão a passar pela situação (...). Os valores da justiça foram-nos sempre ensinados e passados, da justiça, da equidade, do respeito, do... tudo isso foi-nos, foi-nos ensinado desde o início e acho que isso temos sempre em conta, e devemos ter no nosso dia-a-dia, no nosso desempenho, no nosso trabalho e até na nossa vida pessoal” (FE2).

“... Acho que posso sublinhar sobretudo o bem-estar social, a justiça e claro, a identidade. (...) [E] acho que, acima de tudo, é preciso capacitar as pessoas, mas também de acordo com a sua individualidade porque cada pessoa é singular (...) e não julgar. (...) Acima de tudo é preciso... dar grande valor à (...) à singularidade, à individualidade de cada pessoa e, claro, sublinhar a justiça social, o bem-estar social, a equidade (...)” (FE6).

“Tratar as pessoas com igualdade, tendo em conta o bem-estar, o desenvolvimento humano, o desenvolvimento das capacidades, porque todos temos capacidades, só que nem todos tivemos também as mesmas oportunidades e é isso que o assistente social tem que dar e lembrarmos da célebre frase de Miguel Torga (...) a semente, portanto, voa, e no fundo nasce onde o vento a larga, não é? E eu acho que isso é fundamental” (FE1)¹³⁹.

“... Em termos de princípios do Serviço Social sempre tive presente o princípio dos direitos humanos, o princípio da dignidade da pessoa ... e isto quer dizer o quê? Ter em conta a autodeterminação da pessoa, a sua emancipação, o valor da suas capacidades, o desenvolvimento dessas mesmas competências, essas capacidades, tratar a pessoa sempre como um todo no seu âmbito individual, no seu âmbito familiar, no seu âmbito comunitário, tendo em conta sempre o princípio da justiça social, da não discriminação, do respeito pelas diferenças étnicas e trabalhar em prol de uma sociedade sempre mais inclusiva e tratar a pessoa como uma pessoa com valor e única em si mesma (...)” (FE12).

“... Não ser neutra no, no sentido da não discriminação. Todas as pessoas têm um valor único em si mesmas, portanto... todas as pessoas merecem ser tratadas com respeito. E lutar por uma igualdade para que haja mais igualdade no sentido de haver mais oportunidades para todas as pessoas, porque na verdade, igualdade para todos é utópico. E também, há um ... o assistente social deve ter o compromisso de ser competente. Deve ter o compromisso de ser competente no sentido de que esta competência vá de encontro a ajudar todas as pessoas e para isso ele tem que ter a responsabilidade de pesquisar, de investigar, de se formar para poder também dar informação às outras pessoas e poder apoiar ou ajudar. Porque ele só vai ajudar se ele tiver competência para isso”. (FE10).

“... A Autonomia de pensamento a autonomia de reflexão, a autonomia ao tomar iniciativa, em tomar decisões (...)” (FE8).

¹³⁹ Trata-se do poema *Eleição* de Miguel Torga (1943), “Não era terra que a poesia olhasse O lodo de que é feita e de que sou Mas a semente nasce Onde o vento a deixou (...)”.

“...Eu falaria da inovação, ou capacidade de a ter, a exigência, a compreensão pela pessoa humana (...)” (FE18).

“... É poder delinear um diagnóstico, um projeto social...que também possa realmente provocar a mudança social, que é um dos objetivos da profissão também é esse, é fazer algo que provoque a mudança e que pronto traga mais benefícios para a sociedade, se torne mais...equitativa, mais igual, no fundo. (...) (FE24).

“... Acho que realmente esta profissão rege-se também pelo, pela responsabilidade social que deve de manter ao longo do tempo e que nunca se desgaste porque realmente um dos...às vezes observamos que os profissionais vão mudando de opinião ao longo do tempo e espero que isso não aconteça connosco, que ao longo da profissão realmente consigamos defender ao máximo estes princípios. (FE22).

Pela parte dos docentes entrevistados, é pela igualdade, justiça social e direitos sociais que os princípios e os valores no curso mais se destacam, embora se associe, também, ao como fazer:

“Aqueles dois que eu considero (...) são exatamente o da igualdade e a par dele o da justiça social, e a forma como procuro transportá-los e relacioná-los naquilo que depois é o exercício da docência, é (...) a desconstrução do que é que isso implica em termos de justiça social. Nós estamos a falar de direitos humanos, e a questão da igualdade, desconstruí-la no sentido do que é que é a verdadeira igualdade, porque não são raras as exceções e que muitas vezes ouvimos (...) dos próprios profissionais, colegas nas instituições, bom, as condições foram dadas, estava aí, a população é que não agarrou. Ora essa questão parece-me que, muitas das vezes, essa questão é erroneamente colocada, porque não importa apenas colocar, (...), importa aquilo que é o exercício da efetivação dos mesmos direitos. E sabemos que entre aquilo que é o direito de estar plasmado, em termos por lei mas depois aquilo que é, enfim, o acesso, o processo da democratização dos direitos por via daquilo que é de se conquistar a igualdade social, há um trabalho intenso que tem de ser feito” (ED31).

Para os orientadores cooperantes, a questão sobre os princípios e valores trabalhados pela formação no curso em análise teve um impacto de apreensão e dúvidas sobre aquilo que estava verdadeiramente em análise¹⁴⁰. Mais do que os princípios e valores, é o como fazer que mais mobiliza estes profissionais:

“A relação que nós estabelecemos (...) é a dedicação à causa (...) é a confidencialidade (...) O respeito pela própria, pela própria individualidade das pessoas. (...) O respeito pela não imposição da nossa prática, dos nossos valores, dos nossos princípios (...)” (FO29).

“O respeito pelo Outro, (...) as questões da igualdade, proximidade mas um certo distanciamento também. E enquanto profissionais, considero o valor e dever da reflexão como profissional sobre aquilo que levamos a cabo, as técnicas, os procedimentos” (FO30).

¹⁴⁰ O tópico no guião do *focus group* aplicado aos orientadores sobre o projeto de Serviço Social e da profissão no plano de formação, ou a forma de colocar a referida questão, não estava suficientemente adequado ao grupo, todavia, houve um esforço para responder.

“Acho que também o *empowerment* e a capacitação dos próprios clientes” (FO27).

“O humanismo, no sentido de que somos uma profissão com suporte técnico-científico, mas uma profissão que passa muito pela reflexão entre o utente e o profissional (...).Esta questão do *empowerment* (...) também que tem muito a ver com a promoção da autonomia do utente. (...). O respeito pela identidade do Outro e pela individualidade” (FO26).

“Nós partilhamos mas acho que deveria ser feito a tal situação dos gestores de caso” (FO28).

Pela sua narrativa, sublinha-se o respeito pela individualidade, ou seja, é central ao assistente social a abordagem individual não adaptativa que permanece na ajuda ao cidadão, através do seu fortalecimento, identidade e *empowerment*, mas com algumas influências também do managerialismo.

A definição de Serviço Social permite aprofundar o tópico sobre princípios e valores, dando espaço mais alargado ao questionamento e à interação dos atores participantes nesta pesquisa, trazendo um contributo mais substantivo sobre o projeto inscrito na formação. O quadro n.º 3 apresenta extratos das três turmas de estudantes, com algum significado evolutivo, designadamente entre a primeira, a segunda e a terceira turmas.

Quadro n.º 3

Definição de Serviço Social – Estudantes

1ª Turma 2008-09	2ª Turma 2009-10	3ª Turma 2010-11
<p>“Definir o Serviço Social, realmente é muito complexo” (FE7).</p> <p>“Vou na linha que deve ser uma área científica porque nós temos os métodos, os modelos teóricos, as técnicas que adotamos” (FE3).</p> <p>“O Serviço Social é uma disciplina científica na área das ciências sociais e que tende a promover essencialmente o bem-estar social” (FE6).</p> <p>“Acho que a nossa sociedade ainda não reconhece o que é o Serviço Social” (FE1).</p>	<p>“Além de ser uma ciência, uma ciência social é uma disciplina que promove a mudança social. (...) Acho que procura sempre a emancipação, procura apoiar, defender os direitos, sempre em prol de uma sociedade mais inclusiva e não-discriminatória” (FE12).</p> <p>“Disciplina científica voltada essencialmente para o sujeito e para a sua emancipação social, ou seja, o sujeito como ator social e a busca da sua própria mudança e como sujeito ativo na sociedade” (FE13).</p> <p>“O Serviço Social (...) é o ser capaz de ter uma análise crítica sobre a realidade, do pensar e do refletir (...). Há uma dimensão (...) associada ao Serviço Social que é para mim uma metodologia de investigação-ação. (...) É muito importante (...) estarmos sempre abertos para pensar que é importante saber para então saber-fazer. (...) importante para termos qualidade” (FE11).</p> <p>“Exatamente. (...) E é trabalhar com o sujeito, para isso é preciso investigar para agir e daí ter o conhecimento sobre a realidade contextual, mas a realidade do próprio sujeito. (...) É importante trabalhar em parceria (...) ter em conta o contexto” (FE10).</p>	<p>“O Serviço Social é...é realmente uma ciência que vai de encontro à defesa dos direitos humanos (...) E é o assistente social...e cabe ao assistente social realmente...através da elaboração de projetos que têm caráter, o caráter participativo da população utente, todos os envolvidos, promover realmente...uma mudança e esta mudança é realmente fruto de uma mediação entre as populações vulneráveis e as estruturas existentes” (FE22).</p> <p>“É realmente uma ciência (...) tem os seus métodos, os seus processos eh...tem no entanto de ser contextualizada porque não tem uma receita própria, não é...não é uma gripe que se dá uma aspirina e que...porque é uma pessoa, (...) tem de ser sempre contextualizado porque há sempre uma razão para um indivíduo proceder assim e há sempre uma razão para nós tomarmos este caminho e não aquele...e...é por isso que é tão importante também a investigação e a...se basear especialmente na, na prática” (FE21).</p> <p>“O Serviço Social existe para provocar mudança (...) procura metodologias...para poder ir ao encontro das necessidades e até também ao encontro das potencialidades...usa também os recursos existentes, quer parcerias, quer organismos governamentais, não governamentais (...). O Serviço Social usa (...) metodologias (...) a investigação – ação (...), a metodologia participativa (...) importante porque (...) deve envolver o utente também, levá-lo a responsabilizá-lo também e a acreditar que também é capaz de participar na própria mudança” (FE20).</p>

Fonte: *Focus group* com estudantes, 2011

Assim, enquanto a primeira turma se centra particularmente na afirmação da natureza científica do Serviço Social dentro das ciências sociais, a segunda e a terceira turmas fazem a ponte entre a afirmação do seu estatuto científico e a metodologia da investigação

em que se deve apoiar. Ao mesmo tempo sustentam o conteúdo substantivamente relevante do Serviço Social sobre a defesa dos direitos e da emancipação social numa sociedade aberta à mudança, não-discriminatória e inclusiva, com o sujeito participante ativo nesse processo.

Em síntese, a definição de Serviço Social proposta traduz-se pelas seguintes dimensões: i) área disciplinar de nível científico; ii) tem como finalidade a emancipação para a mudança social; iii) os seus objetivos inscrevem-se na superação das necessidades sociais e na promoção do bem-estar social, justiça social, igualdade e direitos; iii) a participação, na socialização entre o sujeito e o profissional, assume um valor central na referida relação, referente ético-político da ação; iv) a articulação pela parceria é assumida como responsabilidade social na mediação e interface entre o profissional e o cidadão; v) a relação teoria-prática-pesquisa ou investigação-ação é fortalecida no conhecimento/cognição da pessoa em situação e na complexidade do contexto valorizando a subjetividade; vi) a atividade reflexiva sustenta a prática; vii) planejar ou construir um projeto enfatiza a participação (e não a racionalidade técnico-burocrática do projeto).

Presente e transversal está, portanto, a afirmação da natureza científica do Serviço Social novamente em evidência pela primeira turma. A segunda e terceira turmas são mais incisivas sobre o saber pelas competências, sublinhando, de modo particular, a importância de conhecer/ pesquisar as necessidades sociais, potencialidades e recursos da população em contexto de ação, o poder profissional pela responsabilização social do profissional na mediação entre a população, as estruturas e o Estado para convergir para a mudança social, com mais justiça e mais equidade. Defendendo deste modo uma perspectiva ativa na proteção, nenhuma das turmas se demitiu da ajuda na profissão. Daqui decorre que entre princípios e valores, a definição de Serviço Social se revelou equilibrada e em consonância conceitual, a partir do corpus empírico, suscetível de trazer alguns contributos teóricos.

Quadro n.º 4

Definição de Serviço Social – Docentes e Orientadores Cooperantes

Orientadores	Docentes
<p>“Uma disciplina vá lá, um campo de ação bastante alargado e por isso, muitas das vezes... Vai parar até outras áreas (...) e então a equipa de Enfermagem achava que podia fazer o que competia à área do Serviço Social” (FO27).</p> <p>“Uma disciplina da área das ciências sociais, vejo-a sempre como uma prática do profissional desta mesma área com valores, princípios próprios, que são específicos e que (...) intervém enquanto profissional em vários domínios (...) que procura observar não só (...) princípios (...) da formação mas também depois absorve outros (...) que estão formalmente instituídos (...) que decorrem daqueles que estão estipulados para um funcionário público. Portanto, eu vejo como resposta necessária, fundamental numa sociedade que se quer desenvolvida” (FO29).</p> <p>“É uma disciplina profissional, procura acima de tudo o alcance do bem comum (não é?) e a potenciação, a capacitação da pessoa humana nas mais variadas dimensões, pessoal, social, profissional. No fundo é daquelas,.. é uma disciplina profissional muitas vezes conotada mais ao pragmatismo do que à cientificidade mas isso é uma conquista que tem de ser de todos nós, assistentes sociais unidos. Falta, de facto, trabalhar o carácter de cientificidade (...) temos a possibilidade de desenvolver mais do que qualquer outra profissão a investigação-ação, estamos no terreno ao mesmo tempo deveríamos poder investigar mas o facto é que as entidades ainda não estão muito abertas” (FO30).</p> <p>“O serviço social procura a mudança acima de tudo, quer seja a nível individual, quer seja a nível do grupo, mobilizando diferentes recursos que estão... ao nosso dispor para tentar então de certa forma alterar, não digo alterar... Portanto, que seja o próprio indivíduo, o locutor da sua própria mudança” (FO28).</p>	<p>“Profissão que tem um constructo dentro da área das ciências sociais, tem um conjunto de princípios filosóficos, (...), (...) passíveis de serem objetivados e concretizados e sublinharia aquilo que são os direitos humanos e (...) a questão da justiça social. E, portanto, o Serviço Social surge como profissão no sentido de respeitar a própria declaração dos direitos humanos, a observância desses mesmos princípios e desenvolver um conjunto de estratégias que assegurem a promoção da qualidade de vida e o bem-estar das populações com quem o Assistente Social trabalha e se relaciona no contexto da instituição e no setor aonde trabalha” (ED31).</p> <p>“Eu acho que é difícil. Eu acho que (...) em nenhum [curso] se pode definir o que é o Serviço Social” (ED32).</p>

Fonte: Entrevista aos docentes e *focus group* com orientadores, 2011

Complementarmente e/ou em reforço da voz dos estudantes, no que concerne ao contributo dos docentes e dos orientadores cooperantes sobre a definição de Serviço Social, destaca-se nos primeiros: i) a observância dos princípios e valores de base da profissão, com ênfase nos direitos humanos e na justiça social; ii) as estratégias de promoção da qualidade de vida e bem-estar do sujeito em contexto e enquadradas no setor das políticas sociais; iii) a disciplina das ciências sociais com o seu campo científico ainda em afirmação; iv) o campo

abrangente de ação; v) a relação de ajuda.

Na análise ao contributo dos orientadores, é possível sublinhar: i) o reconhecimento da ausência de identidade ou jurisdição profissional; ii) o desejo de cientificidade em vez de pragmatismo, uma “conquista” a fazer ainda pela categoria profissional; iii) a conciliação entre os princípios da profissão e outros normativos “formalmente instituídos”.

Destaca-se a predominância da afirmação da natureza científica do Serviço Social e a jurisdição profissional dos seus normativos funcionais, em detrimento das outras dimensões da profissão.

Procurando trazer novos elementos para reforçar e aprofundar o tópico em análise – projeto de Serviço Social e da profissão na formação do curso, por parte dos orientadores participantes – foram dirigidas outras duas questões: uma sobre as dimensões da profissão e a outra sobre a relação entre problemáticas, políticas sociais e Serviço Social.

Sobre as dimensões da profissão, os orientadores situam-nas no “saber, o saber-fazer e o ser” (FO29), com realce para o saber/conhecimento como fonte responsável pela mudança (FO26), a sua atualização constante (FO27), para a dimensão psicossocial de intervenção com os indivíduos, famílias e grupos, conjugada com a dimensão sociopolítica, evitando a posição de “meros executores” (FO30), conforme abaixo indicadas:

“Quer no domínio formativo, quer no domínio da ação propriamente dita, há três questões fundamentais, portanto, o saber, o saber-fazer e o ser (...)” (FO29).

“Penso que uma das dimensões muito importantes é esta do saber, do conhecimento, porque é a partir do conhecimento que depois vai surgir a mudança, que vai surgir as outras... as outras consequências. Tudo aquilo porque se se desconhece não se age, não se faz, não se muda” (FO26).

“E para esse saber é fundamental nós estarmos constantemente atualizados e interessados em estudar mais ou estar a par do que vai surgir a nível do Serviço Social. Não nos limitarmos só à licenciatura e ficarmos por aí” (FO27).

“A dimensão psicossocial de intervenção com os indivíduos, famílias, os grupos, mas também a intervenção sociopolítica. Temos de ser, ou deveríamos ser também facilitadores das políticas sociais e não meros executores (...)” (FO30).

As falas interpelam também para o poder da profissão, pela intervenção sociopolítica (FO30), em diálogo com o conhecimento (FO26).

No que se refere à questão da relação entre problemáticas, políticas sociais e Serviço

Social, as respostas vêm reforçar menos essa relação e mais a jurisdição da profissão já apresentada. As falas dos orientadores equacionam a baixa identidade profissional, com subvalorização do “social”, comparativamente a outras áreas específicas de intervenção com superior poder institucional (FO29), evocando também que, no fazer profissional, não há espaço para ser ouvida a sua voz junto dos decisores das políticas sociais (FO30), ou seja, os profissionais limitam-se à execução das políticas sociais no terreno, excluídos da sua conceção (FO26), por falta de poder reivindicativo da profissão e por medo, sob ordens superiores para não ser dada opinião (FO28). Daqui resultam políticas com grande discrepância entre o conhecimento da/o assistente social e o conhecimento político dos seus decisores, realidade não só da região mas do país (FO27). Abaixo transcrevem-se algumas falas:

“Eu acho que é uma relação muito difusa, é uma relação em que nós, nós Serviço Social limitamos a ser executores de políticas sociais já definidas, onde nós não tivemos nenhuma intervenção e um papel ativo que eu acho que até as medidas de política social legisladas deveriam ter a colaboração ativa ou ativíssima de quem está no terreno, de quem conhece as situações como é o assistente social (...).Desde o início o assistente social era visto naquela moldura cristã, caridadezinha, se calhar ainda não nos libertamos dessa identidade original e não atravessamos para o lado, ou não trouxemos a parte científica que o curso tem e demonstramos [que] nós temos uma metodologia, temos uma estrutura, temos princípios, temos valores, somos uma profissão que também sabe se pronunciar sobre as coisas” (FO26).

“... Nós também estamos de certa forma com receio e medos de poder também dizer seja o que for. Porque existe...Exatamente, porque existem hierarquias, existem ordens superiores para nós não nos pronunciarmos sobre determinadas coisas, não é? E isso acaba por anular a nossa posição... Nós não somos reivindicativos.” (FO28).

E o facto de não fazermos parte desses tais decisores políticos muitas vezes torna inexequível a aplicação dessas mesmas políticas sociais porque se nós é que trabalhamos no terreno e nós é que estamos lá a dar o nosso contributo, a discrepância entre o nosso conhecimento e o conhecimento meramente político é muito grande (FO27).

... Não é uma realidade regional (...) porque nós olhamos também para aquilo que é feito... e que é praticado no continente e que há políticas que são (...) que às vezes não dão (...) minimamente resposta aos problemas reais e portanto aí há um défice claro (...) de auscultar quem está no terreno e percebe, e que percebe os problemas. (FO29).

Em síntese, com o foco na jurisdição da profissão, incluindo a sua organização e poder reivindicativo pelos orientadores, podemos frisar a ausência de pontes sobre as problemáticas fraturantes da questão social, designadamente o emprego, a pobreza, a

desigualdade e o deslizamento dos direitos e das políticas sociais. Não sendo exclusiva destes participantes, esta tendência na profissão conduz frequentemente a intervenções focalizadoras que comprometem os valores da profissão, segundo os parâmetros do bem-estar social, como a justiça social e a autodeterminação dos sujeitos envolvidos. Com efeito, de acordo com McDonough (1999), compreender as problemáticas sociais e intervir sobre elas exige um envolvimento direto na conceção da política social e, conseqüentemente, a adoção de estratégias de ação política de litigação. Só a partir dessa relação deverá ter lugar o poder da sua voz junto dos decisores, nunca antes.

Neste contexto, podemos ainda referir Myrian Batista (2001) sobre a necessidade de desocultar as relações que determinam a estrutura das situações-problema na profissão pela perspectiva de que o saber ético-político constitui uma das competências do assistente social, como afirma também Berta Granja (2005) sobre o papel central da ética.

As falas dos orientadores remetem também para o saber comunicacional e relacional por parte do assistente social, na afirmação da sua perícia técnica e jurisdição da profissão, designadamente em termos comparativos com outras profissões sociais com as quais o Serviço Social partilha o espaço socioinstitucional, tal como assinala Francisco Branco (2008). Conflui para a afirmação da natureza científica da disciplina de Serviço Social pelas competências na investigação, ultrapassando o pragmatismo.

Em síntese, os resultados sobre o projeto do Serviço Social e da profissão no plano de formação do curso, defendido e aplicado, orientou-se para uma mediação estratégica a desenvolver profissionalmente entre atores e estruturas, entre o contexto institucional e político que visualiza relações de saber e de poder (conforme Faleiros, 1999).

É para esta análise que se convoca o olhar sobre as bases da estrutura do plano de formação do curso a apresentar a seguir.

3.3.2- Estrutura do Plano Curricular

O curso conheceu dois planos de estudo¹⁴¹. O primeiro foi aplicado entre 2005 e 2007 (anos letivos 2005-06 e 2006-07) e está publicado no Diário da República, pelo Aviso n.º

¹⁴¹ Para análise sobre a estrutura curricular recorreremos aos registos documentais, tais como, a proposta de adequação ao processo de Bolonha, os planos de estudos e os relatórios de atividades e planos anuais do curso de Serviço Social na UMa e alguns dados da pesquisa empírica.

4462/2005 (2ª série) de 26 de abril. Caracteriza-se por um total de 120 créditos, com a duração de 4 anos (8 semestres), distribuindo-se por onze áreas científicas, com 28% dos créditos atribuídos ao Serviço Social, 22,5% à Psicologia e os créditos restantes repartidos pela Sociologia, Gestão, Economia, Direito, Cultura, Comunicação, Expressão, Língua e Informática. Neste plano, há que realçar a sua duração, semelhante à maioria das licenciaturas à época, porém com um reduzido espaço ocupado pela área científica central – Serviço Social, a área de construção do seu *locus* de identidade.

O segundo plano em aplicação desde 2008, adaptado ao processo de Bolonha e publicado pelo Despacho n.º 1244/2008 (2.º Série) de 10 de janeiro, tem 210 ECTS, a duração de 3,5 anos (7 semestres) e a ocupação de 57% pela área de Serviço Social¹⁴². As restantes áreas representam no seu conjunto 43%, sendo a Psicologia a segunda maior área (com o peso de 14% e 4 unidades curriculares)¹⁴³. Este plano tem uma carga horária de cerca de 1500 horas, acrescido de estágio curricular com a duração de 675 horas, o equivalente a 45% da carga teórica e teórico-prática letiva das unidades curriculares. O quadro seguinte ilustra a distribuição das dez áreas científicas que compõem o plano de estudos.

¹⁴² Como breve glossário, um crédito define-se como unidade de medida do trabalho do estudante, sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. *European Credit Transfer System* (ECTS) é o sistema europeu de acumulação e transferência de créditos. É um sistema que mede as horas que o estudante tem que trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos. Estas horas incluem: as horas letivas (aulas teóricas, aulas práticas/laboratoriais, aulas teórico-práticas, seminários); as eventuais horas de estágio; as horas dedicadas ao estudo; as horas dedicadas à realização de trabalhos; as horas de realização da avaliação (testes, exames escritos/orais e apresentações de trabalhos). Foi definido que 1 ano letivo de estudo, a tempo inteiro, corresponde a 60 créditos, ECTS. Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é o objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final. É também conhecida por disciplina ou cadeira (Guia do Estudante, AAUMa, 2009).

¹⁴³ É de sublinhar que o plano de estudos adequado a Bolonha, não obstante as condições restritas de debate dentro da área do Serviço Social e da Universidade, contou com influências do plano de estudos do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (instituição de ensino superior cooperativo com mais longa experiência na formação) e com a colaboração informal solicitada ao então diretor do curso.

Quadro n.º 5

Áreas Científicas e Distribuição de ECTS - Licenciatura em Serviço Social

Áreas Científicas	Obrigatórias	Optativas	%
Serviço Social	120 ECTS		57,1
Psicologia	30 ECTS		14,3
Gestão (e Análise Financeira)	15 ECTS		7,1
Matemática (Estatística)	7,5 ECTS		3,6
Ciências Económicas	7,5 ECTS		3,6
Ciências Sociais (Sociologia)	7,5 ECTS		3,6
Direito	7,5 ECTS		3,6
Cultura	7,5 ECTS		3,6
Comunicação		7,5 ECTS	7,2
Estudos Humanísticos		7,5 ECTS	
Total	202,5 ECTS	7,5 ECTS	100
	210 ECTS		

Fonte: Plano de Estudos do Curso de Serviço Social - Bolonha, UMa, 2008

São afirmados os seguintes objetivos no plano do curso em Serviço Social na UMa:

- “Formação científica que habilite para o conhecimento e a compreensão crítica dos desequilíbrios sócio estruturais, discriminação e injustiça social na sociedade contemporânea e nos seus reflexos na vida das populações.
- Desenvolvimento de competências teóricas, metodológicas e operativas no âmbito das políticas sociais e das tecnologias de gestão social.
- Conhecimento aprofundado das metodologias específicas do Serviço Social e o desenvolvimento das competências profissionais na resolução dos problemas sociais e na promoção das pessoas, dos grupos e das comunidades” (UMa, 2008)¹⁴⁴.

Fundamentalmente, na base da conceção deste plano, constituíram-se como padrões de formação: i) a ética; ii) a flexibilidade da organização curricular; iii) a relação teoria e

¹⁴⁴ Os objetivos do curso estão apresentados na página Web da UMa, em <http://www.uma.pt> e disponível em http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?T=1359127270&TPESQ=PESQ_CURSO_DADOSGERAIS&TPESQANT=PESQ_ENSINOLST_LIC&IDM=PT&IdCurso=286&Cod_Especialidade_Cx=0&NPAG=&IdLingua=1&TORDANT=&CORDANT=&SCRANT=/portal/modulos/curso/index.php&NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_CURSOLICENC&NV_MOD_ANT=MODCURSO&NV_EAGR_ANT=EAGR_ENSINOLST&NV_TAB=&NV_TAB_ANT=.

prática; iv) a investigação (UMa, 2007a).

De entre as competências e habilidades desenvolvidas através do plano de estudos, destacam-se: i) conhecimento e compreensão dos fundamentos teóricos e científicos do Serviço Social; ii) história, teorias, conceitos, natureza, métodos e modelos; iii) conhecimento e compreensão crítica no âmbito dos desequilíbrios sócio estruturais, da questão social, discriminação, desigualdade, exclusão social e injustiça social; iv) capacidade de análise crítica sobre o conceito de necessidade, problemas sociais e bem-estar social nos contextos em que se desenvolve a ação profissional; v) capacitação teórica, metodológica e operativa no âmbito das políticas sociais na proteção social e tecnologias de gestão social; vi) desenvolvimento de uma atitude investigativa, fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos e o seu treino nos contextos da intervenção social (UMa, 2007a: 5).

Três núcleos indissociáveis do projeto formam aquilo a que a ABEPSS, 1999, classifica como “tripé de conhecimentos e habilidades”, tomando em linha de conta que o plano do curso trabalha as componentes/alicerces da formação, através de três áreas de fundamentação: os fundamentos teóricos do pensamento e da vida social, os fundamentos da formação social da sociedade portuguesa e os fundamentos da ação profissional, cujas diretrizes estão relacionadas com as diferentes disciplinas do conhecimento¹⁴⁵. Significa que os conteúdos particulares das disciplinas, requisitos curriculares essenciais, se devem articular entre si, orientando-se para a complexidade do conhecimento social, sem dissolver as responsabilidades próprias de cada disciplina, mas evitando a mecanização e a burocratização do plano (UMa, 2007a: 2). Este é um caminho longo e difícil, mas alcançável com tempo de maturação, perfilhado como um grande desafio estratégico.

A adequação específica dos conteúdos programáticos das disciplinas, com a necessária inteligência interdisciplinar, o debate, a reflexão e a articulação teoria e prática, combatendo a fragmentação de conteúdos e a centralização curricular, encontra acrescidas limitações, uma vez que as várias áreas científicas do curso são enquadradas em diferentes

¹⁴⁵ Conforme a ABEPSS, são estes três núcleos de fundamentação da formação em Serviço Social, constituídos como um conjunto indissociável do projeto, um “tripé de conhecimentos e habilidades”, que se especificam, por sua vez, em matérias, enquanto áreas de conhecimento necessárias à mesma formação e as matérias desdobram-se em disciplinas, seminários, atividades complementares e outras componentes curriculares (ABEPSS, 1999).

Conselhos Científicos, fora do âmbito do Centro de Competências aonde se integra o curso de Serviço Social, agravado com a própria exclusão do Serviço Social desse espaço científico.

A área científica do Serviço Social atravessa toda a estrutura do plano ao longo do seu quadro temporal e nas competências desenvolvidas pela formação em todos os semestres, integrando vários tópicos de estudo, distribuídos pelos fundamentos teóricos, éticos, históricos, teórico-metodológicos e técnicos do Serviço Social, administração e planeamento em Serviço Social, pesquisa e estágio supervisionado. No quadro n.º 6 referem-se as várias unidades curriculares em que se desdobra a formação específica na área científica principal.

Quadro n.º 6

Área Científica de Serviço Social: Distribuição e Créditos

Unidades Curriculares	Créditos/Semestre	
	Créditos	Semestre/ Ano
Serviço Social I	7,5 ECTS	I Sem/1.º Ano
Política Social	7,5 ECTS	I Sem/1.º Ano
Serviço Social II	7,5 ECTS	II Sem/1.º Ano
Serviço Social III	7,5 ECTS	III Sem/2.º Ano
Serviço Social IV	7,5 ECTS	IV Sem/2.º Ano
Serviço Social V	7,5 ECTS	V Sem/3.º Ano
Contextos Setoriais de Serviço Social	7,5 ECTS	V Sem/3.º Ano
Seminário de Investigação I	7,5 ECTS	V Sem/3.º Ano
Serviço Social VI	7,5 ECTS	VI Sem/3.º Ano
Seminário de Investigação II	7,5 ECTS	VI Sem/3.º Ano
Estágio I	15 ECTS	VI Sem/3.º Ano
Serviço Social VII	7,5 ECTS	VII Sem/4.º Ano
Estágio II	22,5 ECTS	VII Sem/4.º Ano
Total	120 ECTS	

Fonte: Plano de Estudos do Curso de Serviço Social, UMa, 2007

As 7 unidades teórico-práticas que vão do Serviço Social I ao VII, correspondem a 52,5

ECTS e são unidades curriculares semestrais, com uma carga horária semanal de 4 horas. Abarcam a história, a teoria, metodologia, modelos/paradigmas, ética e deontologia, sob perspectivas diferentes e plurais em Serviço Social. A unidade curricular de Serviço Social VII corresponde ao Serviço Social Contemporâneo, proporcionando uma aprendizagem atualizada na produção científica da área. A Política Social apresenta-se sob duas unidades, com 15 ECTS, sendo a primeira, Política Social integrada no I semestre do 1.º ano e a segunda integrada no v semestre, neste sob a designação de Contextos Setoriais de Serviço Social. Esta, também com natureza teórico-prática com 4 horas semanais, subdivide-se em 2 horas teórico-práticas em sala de aula e outras duas horas de prática em instituição local, ou pré-estágio em preparação do futuro contexto de estágio, prática caracterizada pela observação do agir profissional¹⁴⁶. As unidades de investigação em Serviço Social, com 15 ECTS, sob a forma de Seminário de Investigação I e II, distribuem-se entre o I e II semestre do 3.º ano¹⁴⁷. O Estágio I integra-se no VI semestre do 3.º Ano, com 15 ECTS e o Estágio II no VII semestre do 4.º Ano, último do curso com 22,5 ECTS.

Estas e as restantes matérias encaminham-se para a reafirmação da lógica curricular dos padrões da formação, bem como para atingir os objetivos, competências e habilidades já identificados. Assentam no debate e na reflexão e conduzem à conceção do ensino e da aprendizagem, cuja dinâmica e construção do conhecimento é indispensável à compreensão das mudanças, à transformação da sociedade, à complexidade da realidade social e aos desafios à profissão hoje.

O plano do curso da UMA, aprovado em 2008, assume também as recomendações da Associação dos Profissionais de Serviço Social, designadamente na componente de

¹⁴⁶ Dentro do plano de estudos, a unidade curricular de Contextos Setoriais de Serviço Social oferece um planeamento e uma administração do processo de ensino-aprendizagem com exigência acrescida, porquanto, não tendo ainda a natureza de estágio, respeita um conjunto de tarefas logísticas, por respeitar a logística da atividade de protocolo entre a academia e as instituições locais, com vista à convenção de estágio, gerindo os interesses dos estudantes, a bolsa de instituições de estágio, sempre escassa, conciliando a abertura das entidades que oferecem estágio curricular e a disponibilidade dos orientadores cooperantes para orientar/supervisionar localmente os estudantes em estágio curricular, desde o momento da referida prática de pré-estágio. Portanto, esta unidade pode “comprometer” os 3 semestres letivos quanto à área de Serviço Social. A atribuição desta unidade incidiu, preferencialmente, no docente coordenador de estágio, obviando necessariamente toda a programação exigida ao processo de estágio.

¹⁴⁷ A importância da investigação em Serviço Social, desenvolve-se, ainda, por outras duas unidades curriculares: Estatística para as Ciências Sociais (integrada no Departamento de Matemática) e Métodos e Técnicas de Investigação (unidade integrada na área da Psicologia, no mesmo Departamento do curso de Serviço Social), perfazendo mais 15 ECTS na investigação. Por sua vez, o Estágio também forma para a investigação, no âmbito da construção do diagnóstico social, uma vez que este também se apoia, entre outras estratégias, na investigação-ação.

investigação, permitindo prosseguir com a capacitação na produção de conhecimento, bem como em tempo dedicado ao estágio curricular (APSS, 2006).

Neste aprofundamento, e complementarmente ao plano de estudos, foram trazidas para o curso iniciativas de formação complementar e extracurriculares no sentido de suprir o seu jovem e inexperiente caminho na formação em Serviço Social. Estas estratégias intensificaram-se entre 2006 e 2008, através de diversos *Workshops*, curso intensivo e várias conferências. Assim, ainda em fase de implementação do curso, houve lugar a *Workshop* sobre “Políticas Sociais, Direitos e Advocacia”, “Diagnóstico Social Local Integrado e Participado”, “Intervenção Social em Comunidade (...)”, “Assistência Social e Inclusão Social: podem as Políticas Sociais ser outra coisa?” e “Serviço Social, Inclusão e Reinserção Social”. As conferências versaram temas convergentes com as matérias curriculares, ressaltando ainda “A Profissão de Assistente Social em Portugal: Itinerários, Tendências e Desafios”, “A Importância das Parcerias na Construção do Diagnóstico Social Local” e “A Justiça Social como Valor Central nos Programas Sociais”. Este foi um dos eventos, subsidiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que contou com prestigiada especialista em Serviço Social, com currículo académico internacional, reforçando a qualidade e credibilidade da formação¹⁴⁸.

O aproveitamento/sucesso académico dos estudantes é mensurável. Entre os dois anos em apreço (quadro n.º 7), verifica-se uma ligeira descida na avaliação média dos seus resultados, embora mais acentuada no primeiro ano. Globalmente, atinge os 100% no 4.º ano, em 2008-2009, mas sofre uma ligeira descida no ano seguinte, situando-se em 97,5%.

¹⁴⁸ Todas as atividades extracurriculares foram alargadas aos profissionais da região, com direito a convite aos orientadores cooperantes, oferta do curso pela cooperação profissional oferecida à UMa na formação dos seus estudantes.

Quadro n.º 7
Taxa de Aprovação Comparada

	% Média		% Mínima		% Máxima	
	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09	2009-10	2008-09
1.º Ano	57,75	79,25	44	24	75	100
2.º Ano	97,3	98,2	89	93	100	100
3ª Ano	95,2	96,1	88	90	100	100
4.º Ano	97,5	100	95	100	100	100

Fonte: Relatório Anual de Atividades, Curso de Serviço Social, UMa, 2010

Na análise por anos curriculares, as taxas de aprovação do curso apontaram, contudo, para uma taxa média bastante mais baixa no 1.º Ano, numa proporção de 58% entre alunos avaliados e aprovados nesse ano. Comparado com os 98% obtidos no 4.º Ano, revela assim uma diferença de 40%. Olhando às taxas mínimas no 1.º ano curricular, 24 e 44% são taxas que revelam um impacto nos resultados dos estudantes a merecer a devida atenção, reflexão e intervenção, designadamente em unidades curriculares fora da área do Serviço Social e do Centro de Competências aonde o curso se integra. Trata-se de Estatística e Economia, pertencentes a distintos Centros de Competência, respetivamente o de Matemática e o de Economia e Gestão. Estas matérias apresentam geralmente resultados baixos, se olharmos ao global dos cursos da UMa, ultrapassando o curso de Serviço Social. Em particular, na unidade curricular de Economia, os estudantes consideram a globalidade do seu programa curricular com matérias menos adequadas ao curso de Serviço Social.

Aos informantes foram ainda pedidos contributos/sugestões para o plano de estudos e sua adequação à formação em Serviço Social face aos desafios da sociedade atual. Os estudantes apontaram as seguintes sugestões: i) necessidade de limitar o número de alunos por unidade curricular (considerando que numa das UC se chegou a atingir 150 alunos, com perda para a qualidade da formação); ii) revisão e adequação de algumas unidades curriculares; iii) mais estreita articulação entre as diferentes matérias de Serviço Social e o estágio; iv) tempo acrescido para debates e reflexão no curso; v) reforço de atividades

extracurriculares.

Por parte dos docentes, as sugestões indicadas foram as seguintes: i) reforço das matérias, designadamente, acrescentando a antropologia como componente cultural, e através dessa mesma disciplina o combate ao conhecimento homogéneo; ii) intercâmbio de estudantes e docentes externos, vindos de outras universidades, cuja formação tenha particular incidência sobre práticas na comunidade; iii) formação sobre os modelos de intervenção e questões emergentes, tais como a ligação ao ambiente, às questões de género e de grupos minoritários, evitando a formatação sobre um modelo hegemónico; iv) integração de dimensões laboratoriais, os designados laboratórios sociais, “como espaços de construção prática de saberes profissionais” (que inclui visitas domiciliárias, mediadas em consonância com as instituições locais, para melhor perceção dos próprios estagiários sobre a articulação entre a teoria e a prática, com desocultação de “atitudes não teatralizadas”, evitando a sua instrumentalização). Segundo esta proposta os laboratórios funcionariam:

“Como uma dimensão quase de prática profissional, mas no seio da própria universidade (...) [com] apoio de instituições colaborativas: Segurança Social, Instituto de Emprego [e outras]. (...) Só são instrumentais se elas não forem depois reflexivamente trabalhadas. Deve haver algum grau de reflexão depois sobre isto, e elas deixam de ser apenas visitas domiciliárias de rotina e de controlo social” (ED32).

Ainda pelos docentes, foi contrariada uma das dimensões centrais defendidas na estrutura do plano curricular, ou seja, o espaço ocupado pela investigação, considerando-a mais adequada a um nível de estudos do 2.º ciclo. As sugestões dos docentes apontam ainda para: i) criação de uma bolsa de orientadores; ii) criação de formação adequada às funções de orientação; iii) alargamento das visitas de estudo por parte dos estudantes a todas as instituições de natureza social.

Já os orientadores cooperantes identificam a investigação como uma estratégia inovadora no curso, mais especificamente a investigação-ação associada à relação entre a componente prática e a teórica, com maior espaço no plano de formação deste curso, comparativamente à que havia tradicionalmente. De igual modo, foi sublinhado pelos orientadores o uso das novas tecnologias ao serviço da pedagogia do curso e dos estudantes, ou dito pelas suas próprias palavras, “troca de *e-mails* com colocação de dúvidas” (FO30) ao docente e conseqüente resposta às mesmas, compreendendo também, e muito particularmente, a

matéria da supervisão.

Sobre a adequação das exigências da formação aos desafios atuais da sociedade, os orientadores sugerem: a revisão do caráter generalista das disciplinas do plano de estudos; o reforço ou a integração da componente psicossocial e a introdução de novas matérias como o empreendedorismo. De igual modo, propõem a introdução de discussão de casos na formação, com apresentação dos mesmos para argumentação e fundamentação da intervenção na dinâmica da prática. Referem, ainda, a necessidade de revisão, por desadequação de algumas disciplinas, como a disciplina da cultura. Nas suas palavras:

“Acho que não se adequa ou a forma como é ministrada, porque os alunos dizem estudar os gregos e os romanos. [E ao] atualizar o plano de estudos, se há uma periodicidade para o fazer, faltava, atendendo às dificuldades atuais, (...) empreendedorismo, pela importância para o assistente social no século XXI (...)” (FO30).

“Incidir muito mais sobre a parte social, a Sociologia e a Psicologia e (...) as [matérias] de caráter psicossocial” (FO26).

“A questão do curso ter uma componente mais prática (...) eu não sei se é suficiente. Desta forma acho que deviam investir mais em contexto de discussão, de argumentação, de apresentação, de resolução de casos (...)” (FO29).

Em síntese, e conforme a análise dos dados evidencia ao longo deste terceiro capítulo, os jovens licenciados em Serviço Social integraram o debate sobre a formação e a profissão, refletiram e foram participantes nos espaços e processos de ensino-aprendizagem, ou seja, na gestão e administração do curso e na estrutura do plano curricular. Os docentes e orientadores cooperantes também tomaram parte e os resultados apontaram que a orientação da formação sustentou algumas conquistas em direção a um projeto adequado a enfrentar os atuais desafios de uma sociedade de risco, paradoxos e incerteza.

O capítulo fez repercussão, porém, de um percurso efémero. Sem consolidação, as dissonâncias refletem que o desenvolvimento da formação em Portugal não dispensa um debate alargado, para dotar o curso de uma base de regulação e dos mecanismos necessários à sua implementação e assegurar a qualidade e estabilidade nos processos pedagógicos.

Foi sublinhado que o surgimento do curso não resultou da dinâmica interna de alargamento de novos cursos e graus na Universidade da Madeira, mas da sinalização do mercado de trabalho através da SRAS. Sem correspondência com o alargamento das ciências sociais, o

seu percurso foi efêmero nesta universidade pública, não tendo contribuído para alterar o panorama nacional quanto ao reforço da formação de Serviço Social no ensino superior público universitário, nem se refletiu no salto heurístico para a aproximação da área e proporcionar a inteligência inter e transdisciplinar dentro do espaço acadêmico aonde a formação emergiu.

Enquanto cultura de gestão o curso conduziu, porém, a relação de comunicação e poder através da aliança entre docentes e estudantes, base indispensável à partilha e proximidade com abertura, disponibilidade e apoio na relação interna e externa. Assim, as reuniões do Conselho de Curso acolheram a participação alargada na elaboração do plano, na aquisição de recursos e equipamentos para apoio à formação, na organização e desenvolvimento de atividades extra-curriculares. Contrariou uma cultura defensiva e autoritária, encorajando o trabalho de equipa na aproximação a uma cultura construtiva.

Os princípios e os valores, a estrutura curricular e os objetivos no curso da UMa assentaram num processo de ensino-aprendizagem que dotou os estudantes de conhecimentos, aptidões e competências para responder aos desafios da sociedade atual, mas também desenvolveu habilidades ao nível do pensamento crítico, tal como recomendam a IASSW e IFSW (2004). Não obstante os escassos 7 semestres de duração do plano de formação, as narrativas das três primeiras turmas formadas revelam que as recomendações internacionais/padrões globais para a formação estão presentes. A matéria está distribuída pelas várias áreas científicas e a sequência dos conteúdos do Serviço Social evidencia-se ao longo dos vários semestres, quer na sua base teórica, quer na sua articulação teórico-prática, integrando os três núcleos de conhecimentos e habilidades, nos fundamentos teóricos do pensamento e da vida social, na formação social da sociedade portuguesa e nos fundamentos da ação profissional.

Destacou-se também o peso da investigação e estágio curricular deste plano. Significa que nos alicerces/foco estruturador do curso se procurou afirmar a natureza científica do Serviço Social na importância de conhecer/pesquisar as necessidades sociais, potencialidades e recursos da população em contexto da ação tal como defendem os informantes desta pesquisa, para alicerçar uma mediação na profissão com saber e poder.

CAPÍTULO 4- ESTÁGIO CURRICULAR E SUPERVISÃO: REFUNDAR A PEDAGOGIA

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”
(Freire, 2007).

No capítulo anterior já foi respondido, entre outras questões, como se alicerçou a gestão no curso, assim como os princípios e valores do projeto de Serviço Social na formação e a estrutura do plano de estudos no curso, quanto aos seus núcleos e pilares de fundamentação.

Agora pretendemos responder a outras questões que nos interrogamos, ou seja, como é que os alicerces/fundamentos traçados respondem aos desafios da sociedade de hoje na sua vertente de formação experiencial? Como articula a relação teoria-prática? Como articula a relação academia-instituições enquadradoras de estágio? Qual a relação estudante-cidadão? Como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem na supervisão? Como se articulam e complementam estágio e supervisão? Como se afirma o saber/poder para a autonomia e emancipação na supervisão?

O lugar deste capítulo vai para o estágio, a supervisão e a relação com o saber/poder para a autonomia e a emancipação, constituindo-se em três principais eixos de análise. O estágio, como primeiro eixo, é analisado em três secções. A primeira secção pretende trazer à compreensão e análise a estrutura de apoio e o conteúdo programático do estágio, a organização e o funcionamento, indagando sobre a coerência dos seus objetivos no percurso experimentado na formação. Nessa relação são também visados os setores de estágio e as problemáticas em que o estágio incide.

A segunda secção, subdivide-se entre a centralidade da metodologia usada na prática de estágio, através das etapas e dinâmicas do estágio, havendo lugar para destacar a importância da investigação, metodologia indispensável à afirmação da profissão hoje e a sua relação no trinómio problemáticas-políticas sociais-Serviço Social, mas também na relação entre o estudante-cidadão, sujeito da ação. Por fim, na terceira secção destacamos os impactos e desafios à formação, através dos contributos/resultados do estágio na própria formação dos estudantes, população, equipa, instituição local, políticas sociais e Serviço Social.

O segundo eixo ocupa-se e desenvolve a perspectiva de um modelo de supervisão pedagógica em construção no curso. Reparte-se por duas grandes linhas ou secções de análise, uma sobre a estrutura da supervisão (nas suas particularidades, quanto às competências, potencialidades e limites, com lugar à sua definição, atos, papéis e perspectiva de modelo) e a outra linha de análise sobre o orientador cooperante e a sua orientação colocada ao serviço da formação dos estudantes.

O terceiro eixo incide nos resultados da supervisão indagando sobre a relação sustentada no processo de ensino-aprendizagem como saber/poder para a construção da autonomia e emancipação, conforme foco central desta tese.

Trata-se aqui de resgatar a compreensão sobre a formação experiencial, ou o exercício de experimentação dos estagiários no agir da prática em contexto do estágio curricular. Faz-se a análise sobre as decisivas dimensões formativas num processo de ensino-aprendizagem para uma prática na perspectiva da participação e inovação, testando a coerência dos objetivos da formação, designadamente pela relação entre teoria e prática, investigação-ação e ação-investigação-ação, entre conhecer e fazer, estudante-cidadão, supervisão-autonomia-emancipação.

4.1- Estrutura Organizativa e Objetivos do Plano de Estágio

Conforme anteriormente referido, o espaço ocupado pelo estágio no plano de estudos na UMa, traduzido em créditos, é de 37,5 ECTS do referido plano (ou seja 18%), o que, conjuntamente com os 30 ECTS atribuídos à investigação (15 ECTS dos Seminários de Investigação e outros 15 ECTS de outras duas unidades, uma de estatística e a outra de Introdução às Técnicas de Investigação), perfaz 67,5 ECTS do plano (cerca de 30 %). Proporcionar um espaço significativo no âmbito teórico-prático, instrumental e procedimental, torna-se basilar à formação, porquanto permite trazer ao curso um conhecimento-movimento, conhecimento *expertise*, graças ao agir interventivo, crítico, investigativo e propositivo expectavelmente desenvolvido pelo próprio estudante.

Pelo quadro n.º 8, aonde estão ilustrados alguns dados da formação no curso de Serviço Social em quatro universidades públicas portuguesas, em 2010, é possível comparar o lugar ocupado pelo curso da Madeira quanto à importância atribuída ao estágio e complementarmente à pesquisa. Com efeito, os dados revelam que o curso da UMa tem um

peso superior, quer no estágio, quer na investigação. O estágio e a investigação são considerados profundamente decisivos à qualidade da formação profissional, quer pelas recomendações nacionais e internacionais, quer pelos autores convocados.

Quadro n.º 8

Curso de Serviço Social nas Universidades Públicas em Portugal (2010)

Cursos		UMa	UA	ISCSP	UC
Duração		3,5	3,5	3,5	3,5
ECTS		210	210	210	210
Unidades Curriculares Obrigatórias		26	30	37	39
Unidades Curriculares Opcionais		1	3	12	5
UC de Investigação		4 (30 ECTS)	3 (18 ECTS)	3 (15 ECTS)	2 (12ECTS)
Estágio	ECTS	37,5	42	30	22
	Semestres	2	2	1	1
	Estágio I	270H 18 TP/18 OT	48H	390 H 90 TP/30 OT	4 TP (Semanal)
	Estágio II	405H 18 TP/18 OT	320H 96 OT		

Fonte: Relatório Anual do Curso de Serviço Social, UMa, 2010

Avaliado o estágio pela sua carga horária total, representa, conforme exposto, 45% da carga horária letiva teórico-prática do plano curricular, distribuída entre o Estágio I com 270 horas e o Estágio II com 405 horas. Corresponde respetivamente a 17 e a 25 horas em horário semanal. Cruzando com o peso em ECTS atribuídos ao estágio, é a Universidade dos Açores a que se apresenta com o valor mais elevado, pese embora integrar 12 ECTS para o Seminário e o Relatório¹⁴⁹.

Concomitantemente ao estágio e à investigação, decorrem simultaneamente outras unidades curriculares de conteúdo convergente com as diferentes dimensões na componente teórico-prática da formação, fundamentais à matéria do estágio, tais como Serviço Social V (que se centra na Metodologia de Diagnóstico Social e Planeamento

¹⁴⁹ No conjunto dos planos o da UMa é, porém, aquele com menor número de unidades curriculares (obrigatórias e opcionais).

Participativo), Serviço Social VI (que incide sobre Ética e Deontologia do Serviço Social) e Serviço Social VII (sobre Serviço Social Contemporâneo), cujo objetivo, conforme já anteriormente afirmado, é o de assegurar aos estudantes o conhecimento, o debate e a reflexão sobre as propostas mais atuais no Serviço Social. À semelhança das restantes unidades curriculares teórico-práticas, cada uma das referidas apresenta uma carga horária de 72 horas teórico-práticas e 10 de orientação tutorial. Os Seminários de Investigação I e II têm a carga horária de 36 horas de seminário e outras 36 de supervisão, mais 10 de orientação tutorial. Esta constitui-se como carga horária mínima, porque a necessidade do debate e reflexão do estagiário para articular a investigação com a prática de estágio e fazer o exercício de retroalimentação da investigação-ação, vai para além do formalmente estipulado¹⁵⁰.

O estágio curricular tem como objetivos gerais:

“a) Proporcionar ao estudante experiência de intervenção em Serviço Social, vivenciando situações reais da prática profissional, enriquecedoras da sua formação; b) facilitar a internalização ao estudante das determinantes regulamentares e éticas da profissão; c) capacitar o estudante na dimensão teórica, metodológica e operativa no âmbito das Políticas Sociais e das tecnologias da gestão social; d) possibilitar a experiência de sistematização e planificação (e avaliação) da ação profissional; e) capacitar para o exercício profissional no âmbito dos fundamentos e práticas dos princípios, metodologias, estratégias e técnicas na intervenção com pessoas, famílias, grupos, organizações e comunidades” (UMa, 2007b).

Estes objetivos visam consolidar a própria estrutura organizativa do estágio, estando definido pelo regulamento como “uma unidade curricular de formação em contexto prático, complementado com orientação, acompanhamento local e supervisão em contexto académico”¹⁵¹.

As ideias e perspetivas avançadas, a partir do tratamento dos dados empíricos sobre a definição de estágio pelos estudantes participantes na pesquisa desta tese são as seguintes: i) o primeiro contacto com a prática; ii) a relação teoria-prática; iii) a relação direta com as

¹⁵⁰ A articulação entre estágio e investigação encontra, não raramente, barreiras nas instituições locais enquadradoras de estágio, sempre que as técnicas de recolha de informação e pesquisa saem do seu quotidiano.

¹⁵¹ É importante sublinhar que, à falta de regulamentação na formação em Serviço Social, conforme já reafirmado, este curso contactou outras estruturas de formação, designadamente sobre a organização e a estrutura do estágio. Especificamente, beneficiou de intercâmbio informal junto de docentes envolvidos nas referidas unidades curriculares do curso de Serviço Social na Universidade Católica Portuguesa. Este intercâmbio foi decorrente da participação da autora (da presente tese) em atividades extra curriculares, designadamente nos Seminários do CESSS. O processo de estágio foi, também, beneficiário da reflexão promovida pela coordenação do estágio e do curso para aferir conclusões reflexivas e propositivas, a partir dos contributos dos estudantes finalistas e dos seus docentes.

situações reais; iv) o início de um longo caminho, de crescimento e de reflexão para a autonomia, na vida profissional, no agir; v) um “aprender a prática, complementar a todo o conhecimento preparado na formação” (FE11); vi) a “vivência do processo de trabalho do assistente social numa realidade/problemática social, promovendo a articulação teoria-prática” (FE6); vii) “um conhecer para agir e um agir para conhecer” (FE15); viii) “a prática a refletir sobre a teoria” (FE10); ix) a “aplicação na prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação” (FE4); x) “o espaço de cimentar os conhecimentos, de análise crítica reflexiva/construção do conhecimento individual, aplicados à realidade concreta”; xi) “a análise crítica reflexiva de construção individual de conhecimento” (FE18); e, ainda,

“[A] fonte de conhecimento obtida a partir de uma realidade local. Etapa de condução à realidade, com prévio conhecimento sobre a população, seus problemas, necessidades, forças, fraquezas, pela realização de um diagnóstico social, planeamento participativo e avaliação” (FE22).

É possível verificar que os estudantes atribuem um importante contributo heurístico à formação através do processo de estágio e sublinham a retroalimentação do conhecimento, a partir da prática, através de um processo reflexivo e crítico, superando a hierarquia do conhecimento académico sobre o conhecimento prático, reafirmando que é “a prática a refletir sobre a teoria”. Ao reconhecerem particular importância à metodologia seguida na formação experiencial, graças ao programa de estágio, estão a sublinhar a componente de investigação-ação e o planeamento participativo inerente a esse processo.

Detalhando a organização e estrutura do estágio, é de lembrar que, a carga horária da prática é acrescida, ainda, na dimensão pedagógica, de 36 horas de contacto, repartidas pelas diferentes modalidades de supervisão. O seminário, instância pedagógica de aprofundamento teórico-metodológico das diversas temáticas/problemáticas e âmbitos setoriais envolvidos pelo estágio, será adiante enquadrado e aprofundado conjuntamente com as restantes modalidades da supervisão.

O estágio é negociado entre a Universidade e a instituição que o oferece, processo atribuído ao docente coordenador(a), através de assinatura de protocolo envolvendo todas as partes: Presidente e Diretor do Curso, Docente Supervisor, Estudante, Responsável pela Entidade de Estágio e Orientador Responsável (orientador cooperante), assinado no final do 4.º semestre, ou alternativamente, no início do 5.º Semestre no âmbito da unidade curricular de Contextos Setoriais de Serviço Social, conforme já indicado.

A prática de estágio tem lugar em instituições que desenvolvem programas e/ou ações na área da intervenção social. O processo de colocação do aluno estagiário assenta num processo preparado com escolha optativa pelo estudante, de entre três áreas indicadas pela coordenação do estágio¹⁵². A atribuição do local de estágio compreende os seguintes elementos: i) o perfil do estudante; ii) a oferta disponível; iii) a opção do próprio estudante¹⁵³.

A prática de estágio é distribuída ao longo da semana em função da conveniência da instituição de acolhimento e do estudante, salvaguardado o respeito pelo horário letivo das unidades curriculares que decorrem em paralelo com o estágio. Ambos os estágios, I e II, obedecem ao período regulamentar do calendário letivo. O Estágio II dá continuidade obrigatória ao Estágio I e este ao pré-estágio, significando por isso que o estudante mantém-se na mesma instituição¹⁵⁴. O programa estabelecido para o Estágio I, aplicado no ano letivo 2007-2008, teve os seguintes objetivos específicos:

“Integrar o aluno na instituição; aprofundar o conhecimento sobre as políticas sociais e os setores; relacionar conhecimentos desenvolvidos no curso nas diferentes áreas científicas; desenvolver a reflexão crítica diante da problemática social, a coerência nos procedimentos operativos e a capacitação das habilidades teórico-metodológicas; desenvolver atitudes participantes e a consciência da cidadania na prática social” (UMa, 2008).

O docente/supervisor tem, entre outras, as seguintes funções: “a) orientar a elaboração de planos de estágio; b) orientar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio curricular desenvolvidas pelo estudante, articulando o eixo teoria-prática; (...)” (UMa, 2007b: artigo 5.º).

O mesmo regulamento refere ainda que o orientador cooperante:

“É o assistente social em exercício de funções designado pela instituição de estágio. Quando tal não seja exequível, e salvaguardando as especificidades de cada área de formação, o orientador será o profissional com licenciatura na área das ciências sociais e humanas da instituição de acolhimento. (...) Deverá dispôr de um mínimo de 2 horas para apoio semanal ao estagiário (...)” (UMa, 2007b).

¹⁵² As reuniões de negociação, de integração e de acompanhamento e apoio ao estudante, ao longo do período letivo no âmbito da unidade curricular de Contextos Setoriais de Serviço Social, ultrapassam largamente a carga horária letiva da mesma e o docente, conjuntamente com os restantes docentes supervisores, «não olha a meios» para colocar os estudantes nos seus locais de estágio.

¹⁵³ A conveniência do estudante está mais associada com a eventualidade do seu estatuto, ou seja, ser estudante regular ou trabalhador-estudante, cujos horários devem ser cuidadosamente negociados.

¹⁵⁴ Significa que sem comparticipação nas despesas de deslocação, por parte da Universidade ou das instituições, os estudantes com estágio fora da área urbana, ficam com encargos financeiros elevados.

As normas/padrões da IASSW e IFSW recomendam o recrutamento de orientadores cooperantes (formadores de campo) de entre os profissionais mais qualificados e experientes e formação por instituições de ensino para ministrar as funções de orientação, bem como, a elaboração de um manual de procedimentos, normas/critérios e expectativas sobre a orientação (2004: 6). Trata-se de recomendações que foram orientadoras do estágio, estão porém ainda longe da sua cabal aplicação.

Segundo o regulamento compete ao estudante:

“a) Definir com o coordenador de estágio a preferência setorial do campo de estágio, salvaguardada a oferta de estágios e os compromissos protocolados pela UMa; b) comprometer-se com o seu processo de formação profissional; c) observar o regulamento e as normas de estágio curricular; d) elaborar o seu plano de estágio; e) executar as atividades constantes do seu plano de estágio; f) respeitar o sigilo da instituição ou unidade enquadradora do estágio e obedecer às normas por ela estabelecidas; g) preservar e agir de acordo com a ética profissional; h) agir com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, criatividade, envolvimento e compromisso” (UMa, 2007b: artigo 6.º).

Os Estágios I e II, no curso de Serviço Social da UMa, envolveram um total de 63 estudantes, com 18 na primeira turma, 22 na segunda e 23 na terceira (ver quadro n.º 9)¹⁵⁵.

Sobre a realização do estágio e a sua distribuição por grandes áreas, os registos documentais apontam para a sua distribuição conforme destacado no mesmo quadro. É o setor público que vem sofrendo um decréscimo nos dois últimos anos em análise, em favor do terceiro setor. Este, mais do que duplicou entre o primeiro e o segundo ano. Revela-se, assim, que o protocolo com a SRAS, para a implementação do curso na UMa e o maior organismo público empregador de assistentes sociais na RAM (embora tendo estreita relação com as IPSS), não se afirma na oferta de estágio no curso. A localização dos 63 projetos reparte-se por 57% no setor público e 43% no setor privado, com as autarquias a ocuparem um espaço comparativamente bastante reduzido.

¹⁵⁵ Os 23 estudantes da terceira turma, apesar de colocados em processo de estágio, desceram para 21, um por falecimento, outro por desistência.

Quadro n.º 9

Estudantes Estagiários e Grandes Setores de Atividade com Estágio

Áreas de Estágio	2008-09	2009-10	2010-11	Total	%
Público	11	9	9	29	46
Autárquico	1	1	1	3	5
Empresa Autárquica	1	1	2	4	6
Terceiro Setor	5	11	11	27	43
Total	18	22	23	63	100

Fonte: *Dossier de Estágio*, Curso de Serviço Social da UMa, 2011

A distribuição por áreas setoriais de atividade, representa, conforme o quadro n.º 10, uma maior concentração no setor das IPSS, seguindo-se o setor da saúde com 22% e o da segurança social com 18% do global¹⁵⁶.

Quadro n.º 10

Estudantes Estagiários por Ano Letivo e Áreas Setoriais

Setores/Áreas de Estágio		2008-09	2009-10	2010-11	Total	%
Público	Saúde	6	3	5	14	22
	Segurança Social	5	4	2	11	18
	Educação	0	1	0	1	1,5
	Justiça	0	0	1	1	1,5
	Autarquia	1	1	1	3	5
	Habituação	0	1	1	2	3
	Empresa Autárquica	1	1	2	4	6
Privado	IPSS	5	11	11	27	43
Total		18	22	23	63	100

Fonte: *Dossier de Estágio*, Curso de Serviço Social da UMa, 2011

¹⁵⁶ Dois dos docentes do estágio, sendo oriundos da área da saúde, conforme já referido, ofereceu alguma vantagem na negociação e concretização do protocolo de estágio neste setor.

As problemáticas sociais priorizadas no foco de intervenção do estágio nos 63 estudantes do curso (conforme ilustra o quadro n.º 11), são segundo a ordem de frequência: comportamento de risco de crianças/jovens, envelhecimento; saúde mental; habitação e realojamento; dependência e doença crónica; pobreza/ exclusão¹⁵⁷.

Quadro n.º 11

As Problemáticas/Campos Temáticos Trabalhados no Estágio

ÁREAS DE ESTÁGIO	2008-2009	2009 - 2010	2010 – 2011	TOTAL	%
Comportamentos de Risco	5	6	3	14	22
Envelhecimento	3	2	5	10	16
Saúde Mental	2	3	2	7	11
Habitação e Realojamento	2	2	3	7	11
Dependência e Doença Crónica	3	0	3	6	10
Pobreza/Exclusão	1	3	2	6	10
Toxicodependência	2	2	1	5	8
Prevenção em saúde	0	3	0	3	4,5
Deficiência	0	1	2	3	4,5
Desemprego e Criminalidade	0	0	2	2	3
Total	18	22	23	63	100

Fonte: Curso de Serviço Social da UMa, 2010

As problemáticas mais prevalentes, ou seja, os comportamentos de risco nas crianças/jovens, cumulativos com abandono/insucesso escolar e o envelhecimento da pessoa idosa, revelam ambas crescente atenção, a primeira, por parte do programa de Rendimento Social de Inserção (RSI), que entrou na agenda do Serviço Social, via setor da segurança social com sustentação de parcerias, designadamente com a educação, a segunda

¹⁵⁷ É importante frisar que são os responsáveis e os orientadores cooperantes das instituições que identificam/sinalizam a área prioritária em que os alunos deverão desenvolver o seu estágio e a possibilidade de opção é-lhes colocada com base nessa proposta. Portanto, considerando que é o objeto de atenção prioritária da instituição que se propõe à oferta de estágio, o estudante respeita essa sinalização aferida posteriormente no diagnóstico social desenvolvido pelo estagiário.

em resultado do envelhecimento demográfico, com rápido crescimento na região (e no país)¹⁵⁸.

Sobre a organização e o funcionamento do estágio, os estudantes caracterizam-na positivamente, ou seja, boa estrutura e organização, com diversas fases sequenciais e funcionamento interativo entre a instituição e a universidade. A par, enunciaram insuficiências, tais como: i) deficiente comunicação ao nível da instituição que, apesar de aberta ao estágio, não se apresenta com o necessário entendimento sobre o funcionamento e objetivos do estágio, o que deve merecer um estudo mais cuidado na escolha de estágio pela universidade; ii) falta de disponibilidade no acompanhamento do estagiário por parte de alguns orientadores; iii) necessidade de melhorar a articulação entre a supervisão e a orientação. Alguns excertos dão conta disso:

“Está bem estruturado e bem organizado (...)” (FE20).

“Tem objetivos gerais, tem objetivos específicos e é dentro desses objetivos que nós planeamos e que nós trabalhamos ao longo do estágio, desde o primeiro ao último estágio (...), é importante para nós sabermos situar-nos no tempo, como também sabermos o que é que nós temos de fazer primeiro, saber respeitar todo o processo metodológico–social. (...) Na questão do programa de estágio, senti alguma...senti alguma, inicialmente fazer o diagnóstico e depois fazer o...o projeto de estágio, senti (...) um pedacinho, uma certa pressão, mas foi uma pressão positiva” (FE25).

“A instituição recebeu-nos sem perceber afinal o que é que nós vamos fazer (...) e isso muitas vezes dificultava e tornou o processo e o funcionamento do estágio, para mim, um bocadinho complicado. Avaliando o produto final, foi bom, mas o processo foi difícil, deve haver este entendimento e fazer corresponder a ideia que a instituição tem de um estagiário aquilo que nós poderíamos levar. Mas essencialmente acho que no fim a instituição, passe a expressão, «ficou bem servida»”(FE8).

“A nível de funcionalidade (...) a sensação que eu fiquei foi que realmente nós chegamos à instituição e muitas das vezes ninguém sabe o que é que nós estamos ali a fazer ou se calhar o que pensaram é que nós, talvez, como outras universidades têm um estágio apenas só de observação e de pouco ou nenhum trabalho (...). Eu acho que, realmente, as instituições ficaram bastante beneficiadas, mas nós podíamos se calhar ter aprendido e contribuído muito mais. Por exemplo, eu sentia que precisava de alguma informação, «ah, depois dou-te, depois dou-te», passavam meses e meses, onde é que anda a informação? (...) Talvez pode/podia ser também o excesso de

¹⁵⁸ A atenção focalizada na problemática do insucesso escolar teve particular acuidade nos estágios do setor da segurança social, o que trouxe alguma tensão naquilo que constituía a questão em prioridade na ação dentro do referido setor, portanto, fora do contexto de integração, e por isso, com baixo, ou nulo poder de negociação. Ao estudante, foi apresentado aquilo que constituía matéria de contrato assinado em contexto do Rendimento Social de Inserção, ao qual o estudante não teve acesso. Por outro lado, a escola e a educação deslocam o foco da sua intervenção para outro setor, à falta de profissionais de Serviço Social no setor (contrariamente ao reconhecimento atribuído na legislação e que tem aplicação na área da Psicologia). Consequentemente, os profissionais da segurança social são remetidos para essa atribuição.

trabalho da instituição, que não permitisse que eles pudessem ter um bocadinho de tempo para avaliar e aprofundar e saber o que realmente nós estávamos a fazer ali. Mas eu também senti muito isso...” (FE17).

“Os conteúdos programáticos têm uma sequência (...).É importante garantir que o aluno, esteja bem orientado ao nível do campo. Senti alguma dificuldade (...) [na] indisponibilidade do orientador (...), eu compreendi desde o primeiro momento mas realmente esta lacuna, devia de haver uma outra forma de gerir” (FE22).

Apesar da importância acima sublinhada sobre contributos críticos, os depoimentos sobre a estrutura organizativa e o funcionamento do estágio avaliam positivamente, quer a nível global, quer a nível do seu conteúdo, das etapas e sua sequência. É de notar alguns constrangimentos identificados, como a baixa disponibilidade de algumas instituições que oferecem estágio, bem como de alguns assistentes sociais responsáveis pela orientação do estágio. Situação que fica bem evidenciada, apontando para a necessidade de uma melhor e mais cuidada articulação com a universidade, assim como no apoio ao estágio. Revela, igualmente, a necessidade de aumentar a disponibilidade por parte dos docentes para o necessário acompanhamento e apoio ao estudante, através da supervisão articulada com o orientador cooperante.

Algumas outras insuficiências na organização e funcionamento foram patentes (ver quadro n.º 12). Assim, regista-se a mobilidade anual de alguns orientadores cooperantes e a formação de base de alguns, fora da área do Serviço Social (5 em 23 estudantes em 2010-11).¹⁵⁹ A formação dos orientadores cooperantes, não assistentes sociais, situava-se na área da Sociologia, Psicologia ou de Ciências da Educação. Tratou-se de uma fragilidade a superar no curto prazo, de acordo com a estabilização do corpo de orientadores cooperantes assistentes sociais a cooptar para o estágio no curso.

Nas razões do alargamento das práticas de estágio às instituições sem Serviço Social, está a necessidade de profissionais da área e de promover a interação da Universidade junto das diversas respostas sociais da comunidade, potenciando a criação de novas saídas profissionais em estruturas sociais a descoberto de assistentes sociais. Concomitantemente, deve-se à dificuldade de assegurar locais de estágio e/ou a continuidade dos estágios a novos estagiários, levando-os a recorrer às instituições que se oferecem, ou mais facilmente se abrem à realização de estágio (às vezes sem a necessária exigência sobre o mais adequado perfil). Daqui ressalta a necessidade de identificar a oferta de locais de

¹⁵⁹ Os novos orientadores são por relação ao ano anterior.

estágio e de assistentes sociais disponíveis a cooperar com a formação, através da criação de uma bolsa de instituições que ofereçam estágio e profissionais com o necessário perfil.

Quadro n.º 12

Evolução nos Orientadores Cooperantes em Estágio

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	TOTAL
Estudantes	18	22	23	63
Orientadores	18	20	22	60
Novos orientadores	18	15	18	51
Assistentes Sociais	17	16	17	50
Outros	1	4	5	10

Fonte: *Dossier* de Estágio, Curso de Serviço Social da UMa, 2011

Por outro lado os depoimentos atrás explicitados revelam a necessidade de aferição de boas práticas, ou práticas com qualidade e relevância social, convergente para a criação de uma bolsa de estágios no curso de Serviço Social, conforme já mencionado, problema não superado no período em apreço. Aludem, ainda, à ausência de regulamentação da formação em Serviço Social e, nela, a regulação da atividade de orientação de estágio como atividade do assistente social, seja qual for a instituição em que trabalhe, haja em vista as já expostas normas/recomendações pela IASSW e IFSW (2004). Como sublinham Santos & Fernandes (2008), assim como Lewgoy (2007), são de facto várias as dificuldades na qualidade e consolidação de estruturas de apoio ao estágio.

Em sessão de avaliação de estágio no ano letivo de 2008-2009, realizado pela primeira turma de estudantes finalistas, foram sistematizadas algumas fragilidades enunciadas designadamente quanto à necessidade de fazer a aproximação e a imersão gradual no contexto local. Analisados esses dados, a equipa de docentes introduziu uma prática semanal de duas horas, ou de pré-estágio, em contexto local, fora da sala de aula, durante o I semestre do 3.º Ano (V semestre do curso) e que passou a preceder o Estágio I, mais especificamente na unidade curricular de Contextos Setoriais de Serviço Social, como já

anteriormente referido¹⁶⁰. O processo de pré-estágio, suportado na referida unidade no I Semestre do 3.º Ano, teve então início no ano letivo 2009-10, com a segunda turma.

A par da mais estreita articulação entre a universidade e a comunidade nesta unidade curricular, esta adaptação tornou também mais estreita a articulação pretendida entre a ação e a investigação. Assim, o pré-estágio tem por objetivo a integração do aluno na instituição, conhecer a população e a realidade social em presença, a equipa, o plano os projetos da instituição e as atividades para responder às demandas sociais a que se propõe. Nesta fase de pré-estágio o estudante é preparado através da observação, contactos exploratórios e a elaboração de pré-diagnóstico preliminar. Portanto, e na sequência também do atrás já afirmado sobre a estrutura do plano curricular do curso, a organização do estágio passou a alargar-se aos 3 últimos semestres da formação, reforçando a dimensão dedicada à prática. As normas/recomendações da IASSW e IFSW (2004) mencionam a necessidade constante de revisão, desenvolvimento dos currículos e duração suficiente para a apreensão da complexidade da realidade social.

Beneficiários da avaliação e reflexão anual, os objetivos do Estágio I foram revistos, passando a integrar no ano letivo 2009-10 os seguintes: treinar métodos e técnicas de investigação-ação no contexto institucional; sustentar o diagnóstico social na dimensão empírica e teórica sobre problemas e necessidades; relacionar, interpretar e analisar as informações pela formulação de hipóteses de intervenção sustentadas, paradigmas e perspectivas, ou modelos, estratégias e técnicas de Serviço Social; e planear a intervenção apoiada na participação do sujeito. Nas competências a desenvolver, foram explicitadas as habilidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas (UMa, *Dossier de Estágio*, 2011).

O Estágio II foi também sujeito a reformulação em resultado do mesmo processo. Iniciar a prática no terreno da intervenção requer uma longa preparação, ao nível da logística e dos procedimentos técnicos, o que sendo de gradual complexidade representa um significativo

¹⁶⁰ Esta unidade curricular aprofunda os diferentes setores de política social para dar respaldo ao estágio do estudante. Apoiar-se em painéis, trazendo à Universidade profissionais de todos os setores empregadores e assistentes sociais que comunicam aos estudantes sobre o seu setor e a intervenção desenvolvida. O “guião” da comunicação confina com o programa da unidade curricular centrando-se preferencialmente nas seguintes dimensões: projeto em Serviço Social, eixo temático da sua problemática de intervenção, objetivos, metodologia, estratégias e resultados até então atingidos. Tem por objetivo comunicar ao estudante a realidade social em que se integra para melhor prepará-lo no seu enquadramento institucional e a sua integração na prática, articulando problemáticas, políticas sociais e Serviço Social.

esforço por parte de todos os estudantes. Segundo o programa, nas competências treinadas relevam-se as seguintes:

“Assunção dos valores éticos; gestão da relação complexa entre a justiça social e a intervenção social; respeito pela igualdade social da pessoa; estabelecimento de relações de interajuda, de cooperação e de solidariedade de atitudes; intervir sem preconceitos; competências de planeamento, gestão, execução e avaliação; intervenção situada no domínio concetual, metodológico, na conjuntura e na estrutura socioinstitucional; visualização das condicionantes, limites, e potencialidades da intervenção” (UMa, *Dossier* de Estágio, 2011).

Ouvidos os orientadores cooperantes, as suas falas dividem-se entre a concordância com o seu programa, estrutura organizativa e de funcionamento do estágio (reconhecendo-lhe potencialidades), mas também apontando um nível de demasiada exigência para o estudante. São estes mesmos profissionais que olham com constrangimento para a redução de tempo de formação, mas reconhecem também algumas dificuldades no estágio vindas das próprias instituições:

“Acho que a estrutura do estágio e da preparação para o estágio até tem, acho que o jovem tem tempo para, pelo menos, ter uma aproximação àquilo que é a intervenção, à nossa intervenção de Serviço Social. A tal caracterização institucional era feita só no estágio I, agora já é feita na cadeira de Contextos, penso que veio a facilitar” (FO30).

“O tempo que medeia a ter pronto o que lhes é pedido, às vezes é muito curto para eles conseguirem dar resposta a tanta coisa que é exigida (...) O processo de Bolonha acho que também não faz qualquer sentido em especial porque os torna imaturos quando passam ao seu exercício profissional, se o curso fosse quatro ou cinco anos, a maturidade era outra” (FO27).

“Realmente a parte da implementação do projeto dos três estágios que acompanhei, todos têm sempre problemas na parte da implementação e referem sempre a questão do tempo (...).São as próprias barreiras que às vezes também a própria instituição [oferece]” (FO28).

“As pessoas fazem uma coisa (...) que se assimila a uma qualquer coisa de investigação-ação e qualquer coisa que se assimila também um pouco a um estágio tradicional. E portanto como as pessoas já ficam condicionadas pelo tempo (...). Há também obstáculos que dizem respeito às instituições” (FO29).

Outras insuficiências apontadas pelos orientadores são imputadas ao processo de Bolonha, acarretando a imaturidade do jovem formando em Serviço Social.

A resposta dos docentes entrevistados à questão sobre a caracterização da organização, funcionamento e metodologia do processo de formação traz (através de um deles) um contributo aprofundado:

“Eu acho que (...) três momentos (...), do meu ponto de vista, são o modelo ideal. (...). Eu acho que se o estágio for bem concebido, com esta ótica, é digamos, formativo para o aluno, é autotransformativo para as organizações, porque elas ganham, conseqüentemente com isto e elas têm possibilidades de se autotransformar através deste processo. (...) Trazer, inclusivamente, os orientadores institucionais para a Universidade no sentido deles perceberem a natureza do próprio estágio, acho que é uma tentativa excelente. Dá-me a sensação [porém] que depois o modo de operacionalização dela, pode, eventualmente, não ser o mais eficaz” (ED32).

O modelo de organização e funcionamento é validado, mas a articulação entre a Universidade e os orientadores (tomada como estratégia pertinente), é frágil, segundo esta narrativa, designadamente por se circunscrever mais à informação sobre o processo e ao regulamento de estágio, apresentação do programa, organização e funcionamento do mesmo.

Em síntese, trazido à compreensão e análise a estrutura do estágio no seu conteúdo programático, organização e funcionamento, indagando sobre a coerência dos seus objetivos num percurso experimentado na formação, não obstante a ausência de orientações reguladoras sobre a mesma e ao contexto do plano do curso, anteriormente apresentado, é de assinalar a atenção dada aos objetivos de estágio, à relação teoria e prática e investigação-ação, o que comparado com o plano de outras universidades públicas se destacou consideravelmente. Foi de igual modo destacado o diálogo estreito entre universidade e comunidade, dimensões gradualmente conquistadas pela experiência na formação, de que é exemplo a integração do pré-estágio à segunda turma de estagiários.

Apesar da curta experiência, o trilho traçado e já percorrido, mostrou-se no caminho da cultura de gestão construtiva num estágio coerente com os objetivos do plano de estudos e do projeto em Serviço Social nele ancorado, não obstante revelar fragilidades de um processo em construção que requer adequação, atualização e maturação constantes. Algumas sugestões interpelam para uma mais estreita comunicação entre a instituição e o estudante estagiário, para a aferição de boas práticas e perfil do orientador cooperante adequados ao estágio, apoiados num quadro de formação específica à referida orientação e com acesso a documentos orientadores.

Resumindo, a articulação universidade e comunidade requer experiência e tempo de reflexão para trabalhar em estreita parceria, requisito importante na consolidação de qualquer plano curricular. Igualmente se torna necessário trabalhar a abertura e

recetividade dos orientadores cooperantes, assim como a sua preparação, formação e estreita articulação com o docente supervisor. Portanto, a formação e documentos orientadores do estágio (manuais, conforme recomendações da IASSW e IFSW, 2004), são medidas que cabem nesta preocupação.

4.2- Processo de Ensino-Aprendizagem e Pedagogia Participativa no Estágio

Entramos na segunda secção deste capítulo, dando centralidade à metodologia usada na prática de estágio, através das suas etapas, da articulação entre o trinómio problemáticas-políticas sociais-Serviço Social e da relação entre o estudante-cidadão, sujeito da ação. A metodologia de estágio assume as problemáticas de estágio como expressões locais da questão social, na sua relação com as políticas sociais e na mediação do Serviço Social. O segundo momento que dá lugar à compreensão e análise sobre a relação entre o estudante e o cidadão/sujeito da ação, tem por objetivo compreender e analisar a aliança desenvolvida entre as partes eo lugar da participação nas estratégias metodológicas do estágio.

4.2.1- Etapas de Estágio e Dinâmicas na Metodologia de Projeto

Segundo o programa do Estágio I, retomando os registos documentais do *dossier* de estágio (2011), considerando também o já anteriormente exposto, identificam-se metodologicamente as seguintes etapas¹⁶¹: 1) o conhecimento e aprofundamento do contexto; 2) a elaboração do diagnóstico social; 3) o planeamento da intervenção e, 4) a execução e avaliação. As atividades do estágio curricular caracterizam-se por: i) contactos aproximativos à instituição, à equipa e à população; ii) observação das atividades da instituição; iii) reflexão sobre as suas dinâmicas; iv) identificação, interpretação e análise sobre o contexto institucional - missão, objetivos, áreas de atividade em contexto do respetivo setor social e as suas dinâmicas, recursos humanos, materiais e financeiros; v) levantamento das funções desenvolvidas pela equipa na área da intervenção social na instituição, de acordo com a trajetória social da população abrangida, o seu perfil social, necessidades, problemas e dificuldades, expirações, interesses, potencialidades e prioridades; vi) aprofundamento concetual na dimensão da problemática central, associando-a às políticas sociais de apoio e proteção setorial no âmbito das medidas e programas, respostas e equipamentos sociais, com a sua respetiva dinâmica; vii)

¹⁶¹ Vamos encontrar estas etapas sistematizadas nas siglas C-D-P-A, D-P-E-A, ou ainda referenciadas pelos estudantes como C-D-P-A-A, reportando-se: C a contexto institucional; D a diagnóstico social; P a plano e planeamento; E a execução; A a acção e a avaliação.

identificação e desenvolvimento sobre o posicionamento, perspectivas e estratégias em Serviço Social; x) análise SWOT sobre forças, oportunidades, fraquezas e ameaças à volta da instituição, da equipa, da população e do contexto social; ix) elaboração do diagnóstico social integrado e participado, sustentado pela investigação-ação (na articulação com a unidade curricular do Seminário de Investigação); x) planeamento da intervenção por objetivos, com base no diagnóstico social realizado; xi) apresentação e defesa do projeto junto da Universidade e da instituição, considerando a respetiva aprovação para prosseguir com a execução do plano (UMa, 2007-2011)¹⁶².

O Estágio II que dá seguimento ao Estágio I integra principalmente a etapa da execução e da avaliação da intervenção (da prática de estágio) e desenvolve as seguintes atividades: i) reformulação, ou reafirmação do projeto de intervenção, com base na reflexão e conclusões do diagnóstico realizado (mantendo a par do mesmo a direção da instituição, equipa e população), suportado por objetivos, ações, metodologia estratégica, assinalando técnicas e indicadores de resultados a atingir, de acordo com os objetivos e os recursos, eficiência, eficácia e equidade; ii) execução do projeto pelo estudante, sob a orientação do orientador cooperante e do docente supervisor; iii) sistematização dos resultados e avaliação do processo; iv) elaboração do relatório final de estágio; v) apresentação e defesa do mesmo relatório na Universidade (para aprovação do júri constituído pelo supervisor e por um segundo docente da equipa de estágio do curso aberto ao orientador cooperante (UMa, 2007-2011)¹⁶³.

Os pressupostos metodológicos do programa de estágio são: i) ligação estreita entre a ação-contexto, planificação- investigação, formação-reflexão-avaliação, numa dinâmica interativa; ii) a investigação não se concebe sem a ação consequente; iii) a formação é um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes, para a transformação social, cultural e política; as relações entre investigador/investigado não são verticais, mas horizontais em interação; v) o valor da participação e, nesse sentido, da investigação-ação

¹⁶² O projeto de intervenção é construído pelo estudante, equipa e população, sob a orientação do orientador cooperante e do docente supervisor.

¹⁶³ O responsável hierárquico da instituição é também convidado a estar presente na defesa do relatório final de estágio.

pode representar uma contribuição para a democracia, através de um processo participativo e coletivo e, vi) a grande finalidade é a transformação da prática (UMa, 2007-2011)¹⁶⁴.

A metodologia de projeto usada é uma metodologia participativa que na aceção mais próxima de construção do conceito se apoia em Ezequiel Ander-Egg (1992 e 1994) e Isabel Guerra (2000), ou seja, de ação conjunta, ou de co-implicação estudante-população e de promoção humana. Um conceito que significa “ser parte de”, “tomar parte” “ter parte” (Ander-Egg, 1992) no respeito e compromisso pela identidade (projeto e identidade são indissociáveis), valorização da expressão individual e coletiva da população, dando-lhe voz (Guerra, 2000: 102).

Foi com a intencionalidade de preparar e desenvolver competências nos estudantes sobre a elaboração do diagnóstico social, a partir dos problemas e necessidades com a participação da população que foi promovido em alguns seminários de turma (particularmente direcionado à primeira turma) a técnica de *role-playing*, associada ao treino da técnica *fórum* comunitário¹⁶⁵. Segundo as palavras de um docente:

“No *fórum* comunitário, falávamos daquilo que é a observação participada e como é que ela pode ser convocada e transportada, não só da investigação para o diagnóstico, mas todos os passos de interação com a população, como é que se constituem como momentos de aprendizagem e explicação da própria realidade social” (ED31).

¹⁶⁴ Alguns conceitos trabalhados na metodologia do estágio, incluindo a de projeto, têm origem em ampla bibliografia trabalhada nas várias UC de Serviço Social do curso, como é o caso do conceito de participação nos manuais de Ander-Egg introduzidos logo de início, nas disciplinas de metodologia de Serviço Social - Ander-Egg (1992) “Reflexões sobre os Métodos de Serviço Social”, El Ateneo; do mesmo autor (1994), “Metodologia del Trabajo Social”, El Ateneo. É de reafirmar, que um dos manuais de base no estágio é de Isabel Guerra (2000) sobre “Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação”, Estoril: Editora Principia, mas também inclui da mesma autora (2006), “Participação e Ação Colectiva”, Estoril: Editora Principia. Outros autores seguidos no estágio da UMa, são: Medina Carreira (1996), As Políticas Sociais em Portugal, Gradiva; António Barreto e Joana Pontes (2007), “Direitos Políticos e Sociais”, Público; Aldaíza Sposati (1998), “Mínimos Sociais e Seguridade Social: Uma Revolução da Consciência da Cidadania”, Revista Intervenção Social, n.º 17 e 18; da mesma autora (2007), “Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social”, Katálysis, v.10, n.º especial, pp. 15-35; Alain Euzeby (2004), “Proteção Social, Pilar da Justiça Social”; Myrian Baptista (2001), “A Investigação em Serviço Social”. S. Paulo: Veras e CTIHTS; Francisco Branco (2008), “A Investigação em Serviço Social em Portugal: Trajetórias e Perspetivas”, Locus Soci@1, CESSS, n.º 1/2008, pp. 48-63; Marques e Sarmento (2007), “Investigação-ação e construção da cidadania”, in Revista Lusófona da Educação, n.º 9, pp. -102; Isabel Sanches (2005), “Da Investigação-ação à educação inclusiva”, Revista Lusófona da Educação, n.º 5, pp. 127-14.

¹⁶⁵ O primeiro exercício sobre a técnica *fórum* comunitário contou, em espaço de Workshop, com especialista de Serviço Social com larga experiência em poder local, uma importante formação extra-curricular, no ano letivo de 2006-07, que abrangeu a primeira e a segunda turma. Eventos extra-curriculares, como os já referidos, foram fundamentais na consolidação da matéria desenvolvida pelos programas das unidades curriculares do curso, mas tiveram também uma particular incidência na preparação do estágio. Este foi fundamentalmente incisivo nas metodologias sobre a construção do diagnóstico social local integrado e participado, desenvolvendo várias técnicas e incluindo a estratégia sobre a dinamização de parcerias locais.

Ao mesmo tempo, esta fala indica também que o processo metodológico atribui importante significado à singularidade e à heterogeneidade local, ou seja, à subjetividade do sujeito e à relação investigador-investigado em interação para o desenvolvimento de um conhecimento intersubjetivo local e contextual. Pretende-se, conforme refletido no programa do estágio, e segundo Nahri, que o conhecimento e o sujeito não estejam divorciados um do outro, que a realidade seja reconhecida como um contexto-relação e o conhecimento um fenómeno socialmente construído (2002: 19).

Os Seminários de Investigação I e II, que acompanham o pré-estágio e o Estágio I respetivamente, trabalham a prática da investigação alicerçada no paradigma da investigação qualitativa ou compreensiva. Este paradigma centra-se na análise dos processos sociais onde se encontra a lógica social dos fenómenos (Guerra, 2006: 15).

É com base neste processo e estratégia metodológica que os estudantes são formados, conforme revela o *dossier* de estágio, fonte da informação agora apresentada.

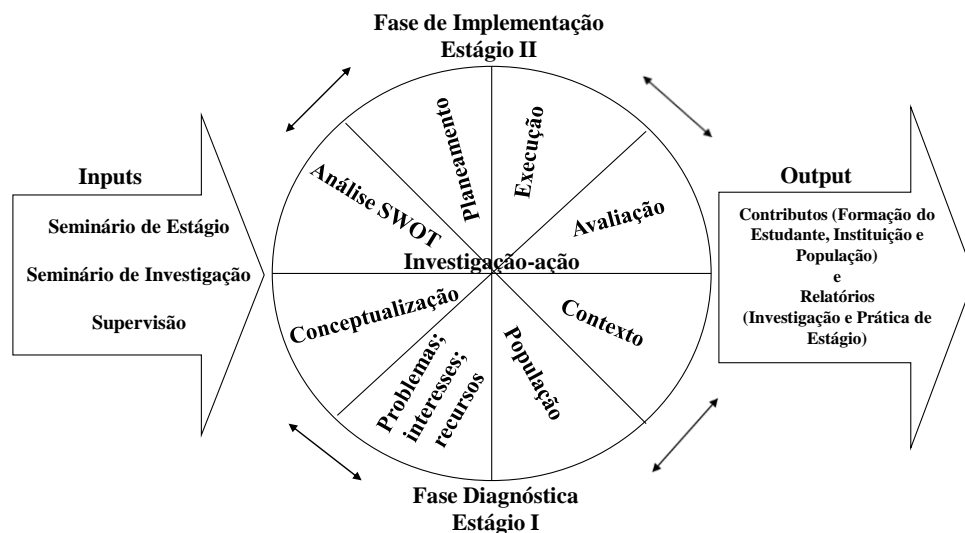
A figura n.º 3 ilustra, sucintamente, as várias etapas do processo de estágio, desde a etapa de observação que começa no contexto institucional, mas alargada também à equipa e à comunidade, e vai até à elaboração do relatório final. É uma prática cujos principais *inputs* sustentadores da formação se situam no seminário de estágio, de investigação e de supervisão.

O círculo apresenta as etapas do Estágio I, na metade inferior, e do Estágio II na metade superior, desenvolvidas sequencialmente. Os *outputs*, efeito das diferentes etapas de todo o processo de estágio ilustradas no círculo da mesma figura, traduzem-se pelos contributos do estágio (ao estudante, população, equipa, instituição, políticas sociais e Serviço Social) sistematizados em relatórios, incluindo o relatório de investigação e o relatório final de prática de estágio¹⁶⁶.

¹⁶⁶ O primeiro estágio do curso incluiu no espaço da unidade curricular do Estágio II o relatório de progresso, todavia, o processo foi avaliado como muito exigente e demasiado intenso nos produtos a apresentar pelo aluno, como trabalho académico. Haja em atenção as circunstâncias de funcionamento e de apoio reveladas por algumas instituições, incluindo, dificuldades de integração do estudante, bem como de acompanhamento por parte do orientador cooperante, assim como o tempo de aprovação do projeto que, uma vez levado à direção da instituição, e dependendo da forma como o profissional se posiciona na respetiva hierarquia, pode levar largo tempo para a sua aprovação. Por sua vez, o *timing* de execução das ações e atividades sofrem alterações que o tempo de redação a dispensar a um relatório intermédio não favorece a aprendizagem num processo demasiado curto, como o Estágio II, que dura entre meados de setembro a janeiro, semestre atravessado pela quadra de festas de Natal e Ano Novo e aonde as instituições ocupam frequentemente a sua

Figura n.º 3

Diagnóstico-Planeamento-Execução-Avaliação: Estágio e *Práxis* Auto-criativa



Fonte: Programa de Estágio, Curso de Serviço Social da UMa, 2010 (figura adaptada)

O relatório de investigação é elaborado no final do Seminário de Investigação II, o qual se desenvolve a par da elaboração do diagnóstico social realizado no Estágio I. Conforme já atrás indicado, o processo de estágio, através das suas metodologias e técnicas, é duplamente potenciado pela investigação-ação ou ação-investigação, suportando, a fundamentação do diagnóstico social convergente para o processo sustentado no conhecimento-sujeito-contexto-realidade (UMa, 2010 e 2011).

O relatório final de estágio é estruturado na sua redação segundo um guião que respeita as seguintes dimensões: i) contexto; ii) prioridade indicada pela instituição e reinterpretação da mesma pelo aluno; iii) perfil social da população; intervenção desenvolvida pela instituição; iv) diagnóstico social sustentado pela metodologia de investigação-ação, aonde os estudantes privilegiam técnicas tais como a análise documental, contactos, diário de campo, observação e entrevista; v) aprofundamento da problemática e sua relação com as políticas sociais, o posicionamento e estratégias de Serviço Social; vi) planeamento feito

população com as suas próprias e tradicionais iniciativas alusivas à referida quadra festiva, nem sempre suscetíveis de complementação com as atividades de estágio.

para a intervenção por objetivos, apresentando a ocorrência, ou não, de desvios e a sua justificação e, vii) avaliação dos resultados com as conclusões sobre as mudanças ocorridas, na instituição, na população, nas políticas sociais e no Serviço Social, apontando futuras perspectivas.

Retomando a auscultação dos informantes, e revelada que já foi a definição de estágio, a sua organização e funcionamento no quadro da sua estrutura programática, conduz-nos agora a compreender e analisar a metodologia.

Os estudantes informantes (primeira turma) colocam a ênfase na investigação-ação e na conjugação entre o próprio estágio e o Seminário de Investigação. Neste, a organização de subgrupos de investigação proporciona estudo multicasos, beneficiando da convergência de temas e da sua análise em trabalho de grupo:

“Primeiro nós estudamos e depois intervimos, de [metodologia] investigação-ação...não é? De pesquisa...? (...). Realmente...se nós fôssemos para o local de estágio só para a ação sem nada por trás da teoria, eu não sei (...) o que estávamos a fazer...Ao investir na investigação-ação, isso permite-nos não só reconhecer a instituição em que estamos, o que é que podemos fazer e o que não podemos fazer, (...) com que recursos podemos contar, com quem vamos trabalhar. Se é um grupo, se é uma pessoa, se são vários grupos (...). Tenho que dizer que a investigação-ação é muito importante, não acho, tenho a certeza! Sem isso a gente não conseguiria fazer um bom trabalho nem chegar a nenhuns resultados (...). Tivemos aquele tempo para preparar, saber o que era a instituição onde nós estávamos, perceber as políticas que estavam ali envolvidas, depois tivemos a fase do diagnóstico, investigar sobre a problemática em si, e só depois então é que intervimos” (FE3).

“Articular saúde mental, toxicodependência e alcoolismo pela investigação [por exemplo], deu um importante suporte à reflexão para o estágio” (FE7).

Como relatam os estudantes, associar a investigação dos temas alarga e amadurece a reflexão sobre a problemática do estágio, a face local da questão social, potenciado pela investigação multicasos, permitindo articular por exemplo saúde mental, toxicodependência e alcoolismo. Estas falas comprovam - e o conjunto dos estudantes não as altera no sentido aqui relatado - que a metodologia de projeto na formação experiencial não cabe naquilo a que Inês Amaro (2012) refere como finalismo metodológico, transformando os meios em fins, cuja prática é muito frequente no Serviço Social.

Várias das narrativas desta primeira turma poderiam vir refutar o finalismo metodológico, mas é possível dar agora espaço a outras componentes na metodologia de projeto de intervenção e da metodologia de investigação, com realce para técnicas e procedimentos,

articulação, trabalho de equipa, inter e multidisciplinaridade e ampla reflexão¹⁶⁷. Portanto, outras componentes merecem destaque, situando modelos de Serviço Social, estratégias e mediações do *locus* profissional, tais como:

“A investigação-ação comporta articulação teoria-prática, componentes indissociáveis, Serviço Social Individual, com acolhimento sistemático, Serviço Social de Grupo, [sustentado através da] informação, uma ferramenta de poder” (FE5).

“Apesar da problemática não estar estudada [faltam estudos de alcance local] a investigação permitiu... ter um maior conhecimento para poder intervir... com a minha problemática, com a minha área de intervenção. (...) a nível de modelos teóricos aplicados, intervenção sistémica (...) rede de suporte (...) [com] ênfase também, à tal advocacia, capacitação, o tal defender os interesses e direitos do próprio utente (...)” (FE6).

As respostas por parte dos estudantes participantes, das duas restantes turmas, sobre a metodologia do estágio, revelam-se de modo semelhante às da primeira. São elucidativos os quatro excertos seguintes: i) “a organização do curso estava preparada e estava assente nesta metodologia. Fazendo sempre... a ponte e uma ligação entre seminário de investigação e o próprio estágio...” (FE8); ii) “o estágio inclui 4 fases fundamentais: diagnóstico, planeamento, execução e avaliação. Esta metodologia quebra a tendência profissional para direcionar-se para o processo de execução, relegando para 2.º plano os outros procedimentos” (FE11); iii) “conhecer pela investigação-ação, para atuar (...) até à realização, execução de um projeto e avaliação” (FE14); iv) são etapas do processo “observação, pré-diagnóstico, diagnóstico, projeto de intervenção e (...) avaliação” (FE15).

Na terceira turma as evidências centram-se igualmente nas etapas do processo e na metodologia da investigação-ação de que é elucidativo este excerto:

“Bom, atendendo ao programa que nós tivemos de estágio e atendendo a toda a fase de estágio nós respeitamos certamente o processo metodológico de Serviço Social e tendo em conta que é uma metodologia de investigação-ação. Nós iniciamos o estágio com o simples facto de conhecer a instituição, a fim depois, de respeitarmos e fazermos o diagnóstico social, depois nós tivemos, nós projetamos um...ações e atividades atendendo ao que nós diagnosticamos, nós executamos e nós, e ... finalizamos com a avaliação do projeto que nós realizamos. (...) Eu baseei-me sobre uma metodologia de investigação-ação, foi...atendendo aos problemas e necessidades (...)” (FE25).

Pelo exposto, a investigação-ação é eleita mais explicitamente como “bandeira” do processo metodológico do estágio (e que é orientação do curso, como já exposto), situando

¹⁶⁷ A construção de grelhas de observação em suporte ao (pré)estágio foi exercício recorrente, individual e de grupo, em sala de aula, para apetrechar a prática de estágio.

as etapas que gradualmente levam à intervenção e como delas os estudantes se apropriam. Reconhecem claramente também que não é seguida, ainda, pelos profissionais da prática, ou seja, os orientadores cooperantes com quem estabeleceram contactos, quer no âmbito da atividade de estágio, quer noutros momentos de socialização e debate sobre o estágio. Esta idiossincrasia fragilizou o estágio algumas vezes, outras, porém, deixou aos estudantes maior liberdade para seguir a orientação académica. Deixou, contudo, algumas interrogações, inquietações e fragilidades sobre a afirmação da jurisdição profissional, quanto ao seu saber, poder ou *expertise*.

Dando espaço a uma das vozes que verbalizou constrangimentos, conclui que eles foram ultrapassados por via do processo metodológico e da alargada parceria que mobilizou:

“Eu por acaso tive (...) autonomia para interagir com as pessoas, com as quais trabalhei e fiz, e fizemos o projeto de intervenção. Não me senti condicionada, de forma alguma, mas também por outro lado, por vezes, senti-me, se calhar, só, porque tinha dúvidas e tive que tomar as decisões quase, quase sozinha. Se por um lado tive autonomia para agir, para investigar e agir, também (...) senti-me um bocado só e o facto de trabalhar, que tive que trabalhar em parceria com várias pessoas [representantes de instituições], isso, isso dá, deu-me bastante força. O projeto foi a bom porto precisamente por causa disso. Acho que a instituição não estava preparada para trabalhar, para trabalhar com os utentes como, como pessoas autónomas e livres, livres para agir. As pessoas quase que se sentiam pressionadas e isso foi preciso desmistificar” (FE10).

Nesta narrativa, a afirmação da metodologia vem corroborar o processo de estágio defendido pelo curso, na sua adequação metodológica. Revela, todavia, que foi um processo isolado do seu orientador cooperante e docente supervisor, que não apoiou a par e passo o mesmo processo e o estagiário. Assinala que a participação sustentada neste projeto, cuja parceria foi construída com representantes de outras instituições, contrariou aquilo que era a cultura da instituição (mais defensiva e distante) e afirmar uma outra prática profissional possível, em perspetiva.

Por outro lado, nesta mesma narrativa, sobre a estratégia da metodologia de investigação-ação, a natureza da instituição e o próprio contexto setorial fizeram a diferença, isto é, dando autonomia e iniciativa ao estagiário e liberdade de expressão à população, o processo de estágio logrou atingir os seus objetivos.

É de destacar que a terceira turma de estudantes foi dupla, ou triplamente herdeira dos dois anos de avaliação do estágio curricular no curso, graças aos contributos dos finalistas

anteriores e da experiência adquirida pela própria equipa de docentes supervisores (os que deram continuidade à sua docência no curso), conjuntamente com os orientadores que estiveram empenhados e mobilizados, se mantiveram e persistiram na sua cooperação com a Universidade. Foi possível trazer alguma consolidação à metodologia de investigação-ação beneficiária da sua continuada aplicação no terreno pelo projeto de estágio, bem como pelo reforço na dinâmica interna do curso através de algumas atividades pedagógicas, designadamente os seminários académicos relativos à unidade curricular de estágio e da unidade curricular do seminário de investigação¹⁶⁸.

A terceira turma elegeu, ainda, a par da investigação-ação, a participação da população como foco central no desenvolvimento da metodologia do seu projeto de estágio. Deste modo, sublinham que a metodologia participativa “ia de encontro à emancipação da população (...) e dar-lhes voz” (FE22), “é uma metodologia participativa, tendo em conta sempre a voz do sujeito, porque é a trabalhar com o sujeito que iremos promover a mudança” (FE23) e que se sustenta num conhecer-fazer, ou seja, caminha a par das várias etapas suportadas no projeto, “juntamente com a metodologia de investigação-ação” (FE24). Uma das falas aqui trazida dá conta dessa abrangência metodológica do fazer conhecer subjetivo, ou seja, o desenvolvimento da competência da autodeterminação e da autonomia pela participação, potencia a emancipação do estudante e da população no exercício da cidadania:

“Foi sempre defendida uma metodologia participativa e isto porque, ao longo do tempo, desde o primeiro dia que entramos em contacto com a população, foi sempre dada relevância à importância da participação. É realmente, esse foi um dos aspetos que foram sublinhados ao longo do tempo e que realmente...farão parte da minha profissão futura, sem dúvida. (...) Uma metodologia que ia de encontro à emancipação da população e...fez todo o sentido porque, ao longo do percurso nós tentamos sempre destacar as potencialidades da população e dar-lhes voz e realmente colocá-las num ponto de..., colocá-las nas estruturas sociais e acho que isso é extremamente importante” (FE22).

Associar a pesquisa/pesquisa-ação à metodologia de projeto proporciona o conhecimento científico dos fenómenos sociais e a capacidade de definir intervenções que atinjam as causas dos mesmos e não apenas as suas manifestações. Exige atualização constante dos saberes e das formas de enquadramento da ação relacionada com o contexto

¹⁶⁸ Entre o estágio curricular do primeiro e do segundo ano do curso ocorreram mudanças na equipa docente envolvida na referida unidade curricular, porém, sempre com baixa experiência na formação de cada novo docente integrado.

socioeconómico e cultural tal como se manifestam na sociedade. Sobre a metodologia e o processo de estágio, é de realçar que toda a sua estratégia vem na perspectiva de reforçar a imersão no campo de estudo e prática, direcionando o estudante na sua formação, para a relação e articulação teoria-investigação-ação, ou investigação-ação-conhecimento, com o objetivo de uma metodologia de intervenção transformadora (Guerra, 2000).

Requer a conjugação do processo societal, os sistemas, instituições e organizações nas configurações comunitárias e de grupo, convergente para políticas de bem-estar social, a partir dos problemas e necessidades sociais, justiça social e igualdade de oportunidades, conjugando o processo biográfico dos sujeitos/cidadãos com a direção da intervenção social para a sua inclusão pelo *empowerment*¹⁶⁹. Este poder, ou empoderamento com desenvolvimento de competências e capacidades implica dispor dos três tipos de *empowerment*: social, político e psicológico (conforme propõe Friedmann, 1996: 35).

Retomamos a perspectiva de Beck *et al.* (2001) sobre a necessária interação na intervenção social entre processos societais, sistemas, instituições e organizações, configurações comunitárias, redes e biografias para acesso a mínimos de segurança económica, a capacitação e poder de decisão para as necessárias competências no exercício da cidadania, coesão e inclusão social (Beck *et al.*, 2001, cf. Capucha, 2005).

A elaboração do diagnóstico social parte, portanto, das necessidades e dos problemas expressos no mundo da vida, tomando o que existe socialmente no presente para atingir o que deveria ser, ou seja, o desejável. Implica responder à questão por onde passa a satisfação das necessidades sociais. Assim, nos elementos de informação do diagnóstico estão: i) problemas e causas com recurso a um quadro teórico e hipóteses de trabalho; ii) caracterização detalhada do problema quantitativa e qualitativamente estudado; iii) análise e evolução do problema; iv) atores intervenientes, perceções e expectativas; v) levantamento de experiências de intervenção face ao problema; vi) clarificação dos recursos e dos obstáculos possíveis; vii) definição das prioridades de intervenção face à análise do

¹⁶⁹ Outros manuais foram também trabalhados no estágio curricular. Sobre a problemática da pobreza foram: Alfredo Bruto da Costa *et al.* (2008), “Um olhar sobre a pobreza”, Lisboa, Gradiva e de Luís Capucha (2005), “Desafios da Pobreza”, Oeiras, Celta. Sobre *empowerment*, John Friedmann (1996) “*Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*”, Oeiras, Celta.

problema. Pede contínuo debate em direção a um novo conceito de cidadania, com a capacidade de participação de todos na apropriação dos bens socialmente produzidos e potenciar a sua emancipação historicamente determinada e potenciada no contexto (conforme Yamamoto: 2010).

Na pesquisa qualitativa os seguintes parâmetros são particularmente focados: i) interação com a prática dos sujeitos na vida quotidiana, com participação do seu saber através do contacto intenso na realidade social em estudo; ii) imersão do pesquisador no mundo dos atores sociais; iii) conhecimento e sujeito, investigador e investigado, não estão divorciados um do outro; e a realidade é reconhecida como um contexto-relação (Fook, 1999, 2000, 2001, Parton e O'Byrne, 2000, cf. Nahri, 2002: 19). O caráter local e dialógico é apropriado pelos cidadãos, comunidades e grupos e dá lugar a uma ciência social (Nunes, J., 1996: 15). O Serviço Social de hoje abandona a sua base de conhecimento homogêneo, como universal, para um conhecimento local e contextual. Portanto, os Seminários de Investigação permitem ao estágio um contributo desta natureza, alicerçando heurísticamente as suas etapas¹⁷⁰.

Na esteira da reflexão e da *práxis* no processo de estágio, a investigação-ação assume-se com designações diversas - investigação participativa, colaborativa, crítica, democrática, para/na/pela ação - onde investigadores e atores investigam conjuntamente, com vista a solucionar um problema vivido, enriquecendo o seu saber cognitivo, o saber-fazer e o saber-ser, num quadro ético, mutuamente aceite (Monteiro, 1988, cf. Guerra, 2000). É um processo através do qual o conhecimento se elabora no confronto com a ação, se desenvolvem redes sociais, se autoanalisam os sujeitos e as situações individuais são fontes de conhecimento. Caracteriza-se, ainda, por ser uma espiral introspectiva com ciclos de

¹⁷⁰ Os Seminários de Investigação I e II, bem como o Estágio I e II, foram beneficiários de uma comunicação preparada pela autora desta tese sobre “A Metodologia de Investigação na Intervenção do Assistente Social”, apresentada em Conferência às III Jornadas de Serviço Social, “Pensar o Serviço Social na Contemporaneidade”, em 20 e 21 de maio de 2010, no âmbito da Delegação da Região Autónoma da Madeira - Associação de Profissionais de Serviço Social, que teve lugar na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira, Funchal. Pela pertinência, foi secundada a sua apresentação na Universidade Lusófona, no “I Seminário Internacional de Serviço Social da ULHT - Serviço Social Entre o Passado e o Futuro, as Exigências do Presente”, a 31 de maio, 1 e 2 de junho, 2010, Lisboa. Foi o culminar da sistematização da matéria dada em ambas as disciplinas suportadas em vários autores. A comunicação trouxe, assim, algum saber acumulado sobre a matéria, proporcionando a sua socialização na profissão e junto dos estudantes finalistas do curso, mas o seu conteúdo substantivo revela também a estratégia de retroalimentação imprimida na formação do curso.

planificação, ação, observação sistemática e reflexão, que combina a investigação com a prática, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa, tornando o profissional mais autónomo pelo estudo da sua própria prática. Pela pesquisa qualitativa, desencadeia-se, assim, um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante de todos os intervenientes no processo. Cria-se, simultaneamente, as condições para o desejado conhecimento-sujeito-contexto-realidade, conforme Sposati (2007), ou conhecimento-movimento desenvolvendo a *expertise* da profissão, conforme Nahri (2012), ou ainda reconstruindo o conhecimento, conforme Morin (2000).

A participação dos cidadãos nos projetos de intervenção torna-se, assim, um vetor de influência nas respostas sociais em que atuam (seguindo os autores Ander-Egg, 1992 e 1994 e Isabel Guerra, 2000 e 2006).

Convocando os discursos dos orientadores cooperantes de estágio, eles revelam confiança ao apontar para o reforço, o reconhecimento, o apoio à metodologia desenvolvida e o contributo diferente e inovador do estudante. Valorizam, igualmente, o seu próprio papel na condução da metodologia, o que está evidenciado em algumas das seguintes falas:

“Para mim o mais importante é a investigação-ação (...) Parece-me que é uma metodologia adequada (...). Eu coloco desde o início [da observação] com o consentimento do utente ou da família desde o início” (FO27).

“Eu já estava a pensar nestas várias etapas metodológicas que o aluno segue: pré-diagnóstico, diagnóstico, delinear o plano de intervenção, implementá-lo e depois avaliá-lo (...). (...) No diagnóstico já avançam para outras estratégias (...), na comunidade (...). Nós suportamos não só o modelo psicossocial, mas também o da intervenção comunitária” (FO30).

“O aluno quando vem para a nossa instituição procura dar sempre um contributo diferente ou inovador” (FO28).

“[Realce para] a observação e também a intervenção no processo de estágio. Eu por exemplo, também convidava-os a assistir aos atendimentos e na fase posterior, já no estágio propriamente dito de intervenção, escolhia as situações menos pesadas e confiava-lhes aquele tempo para eles orientarem, encaminharem, atenderem as famílias, fazerem contactos com o exterior, já no estágio II” (FO26).

Numa das narrativas a comparação feita com o seu tempo de formação não revela, contudo, evolução significativa:

“A ideia que eu tenho, hoje, também de alguma forma se calhar a tinha quando fiz o meu estágio, embora tivesse tido mais tempo para realizar esse mesmo estágio, depois tive aquele ano que nós fazíamos a tal investigação, era um ano no trabalho de

investigação. (...)” (FO29).

A par da confiança e reconhecimento do processo metodológico, as falas dos orientadores cooperantes evidenciam também algum isolamento entre os campos de estágio, tal como indicou Lewgoy (2007), comprometendo a necessária (re)vitalização das redes locais da experiência e prática. Requer reflexão sobre a articulação entre o mundo do trabalho e da formação, ou seja, como sugere Correia (2010), a abertura à criação de espaços de experiência social e o conseqüente exercício de cidadania participativa no trabalho requer diálogo, aliança e rede.

Pelo lado dos docentes, encontramos posições igualmente distintas. Temos primeiro uma voz totalmente concordante, cujo foco se coloca na importância da investigação-ação e na sua relação teoria-prática, considerada fundamental para a apropriação por parte dos próprios profissionais, orientadores cooperantes:

“O modelo que a Universidade, enfim, acarinha para a estruturação do estágio em Serviço Social, permite exatamente ao aluno aquilo que é o posicionamento crítico, reflexivo, de rutura, muitas das vezes com uma realidade que nós, enquanto profissionais e docentes, acompanhantes de estágio, vamos vivenciando nas instituições que é a tensão (...) [que] os colegas das instituições sentem ao nível da resolução dos problemas que as pessoas apresentam. Ela [estagiária] tendo uma metodologia de investigação-ação e esta complementaridade entre aquilo que é, complementaridade e o substanciar do diagnóstico, enquanto compreensão científica dos fenómenos sociais, e o facto de assentar no modelo qualitativo que contempla aquilo que é ouvir a população na 1ª pessoa, compreender aquilo que é a vivência dos problemas, privilegiar aquilo que é a trajetória que o sujeito traz, só pode ajudar a perceber aquilo em dois planos distintos. Uma coisa é a dimensão concetual dos fenómenos, tal como eles nos são apresentados pelos diferentes autores e os contributos que os diferentes autores nos trazem e aquilo que é a implicação que esses mesmos fenómenos têm na vida de cada pessoa. Portanto, esta associação entre e a convergência que se procura fazer entre as temáticas que os alunos na investigação trabalham e o transportar para o próprio diagnóstico e para o próprio estágio, esses contributos, permitem que os alunos intensifiquem esta relação e levem para as próprias instituições aquilo que é a própria prática investigativa e o conhecimento que os assistentes sociais necessitam ter dos novos fenómenos sociais, compreendendo-os e percebendo aquilo que são as implicações que eles têm na população” (ED31).

Esta posição advém do seu papel de docente, revelando sequência e aprofundamento concetual e metodológico, mas também como profissional da prática que também é com as mais-valias de todo esse processo, para um diagnóstico social complexo, diante dos novos fenómenos sociais.

Outro contributo sublinha a importância de continuar a reflexão sobre a metodologia

seguida, perspetivando-se na direção da mesma, porém, confessa descrença de que tenha suficiente consistência prática, não indo além de um mero exercício acadêmico e, portanto, sugerindo algo semelhante ao finalismo metodológico.

“Eu acho que a metodologia do estágio deveria passar por uma construção conjunta a três. Eu sei que isto do ponto de vista da operacionalização é extremamente difícil fazer - pelo orientador, pelo estagiário e pelo orientador institucional. Agora mercê de dificuldades, isto é, de ambas as partes, isto é muito difícil de operacionalizar. O tal processo de construção que acaba por ser uma espécie de fazer, porque (...) [tem] efetivamente o fazer, e depois, porque os planos de ação, quando a gente os solicita, (...) já teriam sido estruturados com base na deteção de uma eventual necessidade, ou na formulação de um eventual pedido, e o aluno iria, no fundo, operacionalizar esse plano de ação. Creio que o que acontece, porém, é totalmente diferente, os planos têm somente uma dimensão académica, e não têm repercussões quase nenhuma, do meu ponto de vista, na intervenção” (ED32).

Este posicionamento crítico convida a uma séria reflexão e acrescenta um novo elemento, ou seja, a metodologia de estágio não revela, ainda, a consistência desejada no trinómio estudante-docente-orientador, uma construção que deve ser conjunta. Adiante, este assunto será retomado ao refletir sobre a supervisão, inseparável do processo pedagógico de estágio.

Simultaneamente, sugere-nos evocar outros elementos críticos, tal como refere Santos & Fernandes (2008), designadamente, a necessidade da consolidação dos campos de estágio para maior garantia nas ações articuladas entre a academia e as instituições, bem como o fortalecimento dos profissionais com boas práticas, como refere Wiebe (2010), baseadas em valores, centradas no contexto geral e local, forças políticas, interesses comunitários, interdependência da equipa e na estratégia de *empowerment*. Acima de tudo, defendendo uma epistemologia de escuta e de argumentação (na análise de Correia, 2010), requer partilha entre narrativas científicas e as do mundo da vida, para que a investigação ofereça o fio condutor para a ação, e não a teoria para a ação. Este é um debate que as narrativas agora analisadas encaminham para um maior espaço de reflexão e posterior aprofundamento.

Ainda sobre a metodologia do estágio, a pesquisa empírica da presente tese procurou auscultar também os orientadores cooperantes acerca da relação consubstanciada pelo estudante entre problemáticas-políticas sociais-Serviço Social no projeto de estágio.

Esta questão foi dirigida aos orientadores cooperantes em dois tópicos distintos, o primeiro dos quais no tópico sobre o projeto de Serviço Social e da profissão, na formação do curso na UMA e o segundo no tópico do estágio, sobre essa relação desenvolvida na metodologia do projeto de estágio¹⁷¹. As narrativas intercetam diferentes pontos de vista:

“Levam teoricamente a problemática mais ou menos bem (...). Acho que têm noção da problemática para onde vão estagiar, mas depois a articulação entre as políticas e o próprio posicionamento ao nível da profissão, acho que ainda é um bocadinho ingénua (...). Pois eu penso que isso é ainda muito pouco trabalhado (...) ainda não têm a tal maturidade mesmo intelectual, para conseguirem [articular] teoria, políticas [e] prática (...)” (FO26).

“Esta relação da problemática em si, o posicionamento em relação à profissão e o posicionamento em relação às políticas, portanto, eu penso que, na nossa área, cada vez mais, não descurando, muito pelo contrário, a vertente da investigação, eu acho que nós devemos praticar mais porque as pessoas que nos chegam, depois em contexto de trabalho, são pessoas que andam um pouco perdidas, não sabem como se posicionar (...)” (FO29).

“Muitas vezes aquilo que nós transmitimos é aquilo que nós aprendemos com a nossa experiência que foi transmitida por outros e há determinados procedimentos (...), determinada atuação que é quotidiana, que tem os seus vícios (...). Também não temos... aquele tempo, aquela capacidade, não digo capacidade, mas é um certo laxismo em pensar sobre toda a nossa prática” (FO28).

“Esta capacidade de relacionar problemáticas, políticas e o posicionamento do Serviço Social depende muito também de cada estagiário. Há uns com maior capacidade crítica e reflexiva, com mais abertura para questionar (...). Em termos gerais, há alguma dificuldade em relacionar que modelo de intervenção (...)” (FO30).

Sumariando, as falas dos orientadores cooperantes permitem identificar diferentes registos: i) a imaturidade do estudante associada, ou não, ao seu receio de questionamento junto do orientador; ii) a variável capacidade crítica, reflexiva e de abertura de cada estagiário, dependendo a referida relação dessa mesma (in)capacidade; iii) a insuficiência de preparação do próprio profissional, orientador cooperante, por “laxismo” rotina, imediatismo no seu agir, ou existência de um certo descuido em pensar sobre a prática e fazer a respetiva relação. Em suma, algumas narrativas sugerem, direta ou indiretamente, algo definidor de tecnicismo, atribuído à metodologia do estágio. Revelam, porém, dificuldade em estabelecer eles próprios uma relação entre o bem-estar e os princípios do Serviço Social, a função de mediação e responsabilidade pública do assistente social nas

¹⁷¹ A repetição desta questão remete para dois momentos distintos do guião aplicado ao *focus group* com os orientadores cooperantes, a primeira enquadrada no tópico sobre o projeto de Serviço Social e da profissão na formação, como questão de transição, a segunda para compreender como foi consubstanciada no projeto de estágio pelos estudantes.

políticas sociais, designadamente os grandes desafios em que problemáticas como as do envelhecimento nos colocam hoje e que os dados empíricos não negligenciam. Ao fazerem um frágil pronunciamento sobre essa relação, não só projetam a dificuldade em assumir junto dos estagiários esses pressupostos, como em contribuir para uma formação exigente de acordo com os desafios colocados hoje pela crescente complexidade dos fenómenos sociais, bem como na afirmação da identidade e locus da profissão.

Acresce lembrar que a relação problemáticas-polísticas sociais-Serviço Social foi também objeto de enquadramento na unidade curricular de Contextos Setoriais de Serviço Social, para exercício e treino das competências dos estudantes, para os quais os profissionais da prática são convidados a participar em painéis setoriais (alguns já enquanto orientadores cooperantes também) com comunicação à turma sobre a sua prática profissional, para a qual era-lhes solicitado fazer essa relação. Estes painéis foram sistematicamente componentes estratégicas da referida unidade curricular com o objetivo de aprofundar os conhecimentos da matéria e de preparar também os estudantes para a sua opção de estágio, no setor e instituição e facilitar a sua posterior integração no estágio. A par, outros e diversos objetivos estratégicos estiveram presentes na implementação desses painéis, tais como, a articulação academia-comunidade, formação-profissão, saber-fazer, assim como apoiar e reforçar as competências do orientador para as suas funções de orientação do estagiário.

A relação problemáticas-polísticas sociais-Serviço Social ocupou um importante espaço de atenção, não só internamente ao processo de estágio, como ainda na modalidade de atividades extra-curriculares, através de painéis e seminários, ampliando o debate e a reflexão ao espaço público regional, designadamente à categoria profissional, alargando-se ao seu movimento associativo e à comunidade académica da UMa¹⁷².

Estas atividades extra-curriculares reportam-se ao contexto da sessão pública de entrega simbólica de diplomas. Assim, os estudantes finalistas, quer da segunda, quer da terceira turma foram convidados, conjuntamente com finalistas da primeira turma, a promover e participar em painéis temáticos em abril de 2010 e em julho de 2011. Em todas as sessões

¹⁷² Estas ocasiões contaram sempre com a presidente da Associação dos Profissionais de Serviço Social como conferencista convidada. Revela que o curso esteve também articulado ao movimento associativo da profissão. Aos estudantes chegados ao curso em cada ano letivo, deslocava-se também, a convite do Conselho de Curso, o presidente da Delegação da RAM para apresentar e informar sobre a APSS.

públicas de entrega simbólica de diplomas, houve lugar também a conferência, onde se abordaram as problemáticas sociais, as políticas e as estratégias profissionais¹⁷³. Nas duas últimas sessões, foram apresentados painéis temáticos suportados na investigação e prática de estágio, revelando a sua articulação e a metodologia do processo, bem como a relação no trinómio problemáticas-políticas sociais-Serviço Social, dialogando com o micro e o macro contexto e, conjuntamente, com o projeto profissional, designadamente, direção e perspetiva do Serviço Social, tendências do nosso Estado-Providência nas políticas e direitos sociais, perspetivas metodológicas, estratégicas e técnicas.

Em dois dos painéis na atividade extra-curricular houve espaço à problemática do abandono e insucesso escolar, painel dedicado ao setor da educação e outro alusivo à pessoa idosa, centrando-se nas políticas e estratégias em Serviço Social. À semelhança de diversos outros eventos promovidos pelo Conselho de Curso, estes envolveram profissionais da prática, responsáveis dos referidos setores e os estudantes comunicaram, de forma integrada, acerca dos seus trabalhos finais (de investigação e de estágio). O convite aos profissionais, incluindo os orientadores cooperantes, inseriu alguns deles no papel de moderadores e comentadores¹⁷⁴.

As atividades em análise não só contribuíram para a compreensão e o aprofundamento da matéria em análise como reforçaram e consolidaram toda a formação. Simultaneamente, proporcionaram o exercício da comunicação pelos estudantes (conforme Habermas, 1970) cuja competência se deve apoiar em critérios argumentativos com exigências da verdade.

É com base neste processo e estratégia metodológica que os estudantes foram formados pelo estágio, conforme sustentam os resultados dos dados, a partir dos informantes e do *dossier* de estágio. Um percurso e uma estratégia, cuja durabilidade a interrupção da formação deixou inacabados.

¹⁷³ A última conferência, que teve lugar em junho de 2011, teve como objetivos: integrar e debater os sentidos da participação social e exclusão social enquanto problemas da contemporaneidade que envolvem diversos agentes e escalas de intervenção; identificar e refletir sobre o lugar e os mandatos para o Serviço Social em contextos de severidade.

¹⁷⁴ Nos objetivos dos painéis contam-se: promover a reflexão e o debate sobre o contributo do Serviço Social no exercício da cidadania e participação social; consciencializar para a importância do exercício profissional dos assistentes sociais ao nível da territorialização das políticas sociais; compreender o fenómeno do envelhecimento, conhecer e refletir sobre as respostas sociais existentes face à problemática em debate; divulgar a produção dos alunos nas unidades curriculares de investigação e estágio.

Em síntese, as etapas que agora apresentamos dão indicação das dinâmicas imprimidas pelos estudantes no projeto de estágio. Antecedidas pelas dimensões programáticas, organização e funcionamento concorrem para avaliar a tendência da sua coerência consecutivamente desenvolvida na formação do curso. Auscultadas as três turmas, docentes e orientadores, as evidências centraram-se nas etapas de um projeto de metodologia participativa escorado na investigação-ação.

4.2.2- Relação Estudante-Cidadão

A relação estudante-cidadão foi outra dimensão analisada com os estudantes, participantes na pesquisa, com o objetivo de compreender a aliança/parceria entre as partes e assim poder perceber e avaliar com mais profundidade a metodologia de participação nas estratégias desenvolvidas. Como já atrás indicado, a participação da população e, por isso, a relação estudante-cidadão, para além de constituir-se intrínseca à metodologia de investigação-ação, teve com a terceira turma um especial relevo (conforme extraído das falas anteriormente indicadas por FE22 e FE24).

A relação estudante-sujeito é considerada pelos próprios estudantes como uma relação de confiança, empatia e de proximidade, participativa, mas também de privacidade e de confidencialidade. Uma relação, adiantam, que se constrói no tempo:

“Não chegamos e estabelecemos logo uma relação de confiança, essa confiança vai-se adquirindo e leva algum tempo (...) e...era uma relação horizontal, ou seja, havia uma aprendizagem ali mútua, não era eu que estava ali para ensinar alguma coisa eu estava ali para aprender e baseou-se muito na escuta e depois aí com estes elementos é que se foi criando, e com o passar de algum tempo, é que se foi criando uma relação de confiança. Havia sempre um apelo à participação e à valorização de... das suas ideias, das suas decisões, as decisões eram partilhadas, valorizava muito os seus saberes, ou seja eu como trabalhava e tentava trabalhar o *empowerment* e a capacitação, eu tinha que ter logo, eu tinha que ter esta valorização pelo utente e acho que foi uma...houve uma distribuição de poder, (...) acho que o poder estava mais do lado deles (...). Eu aprendi muito e tudo aquilo que eu tinha aprendido teoricamente fazia sentido na minha observação com os utentes, na pesquisa que eu fazia (...)” (FE10).

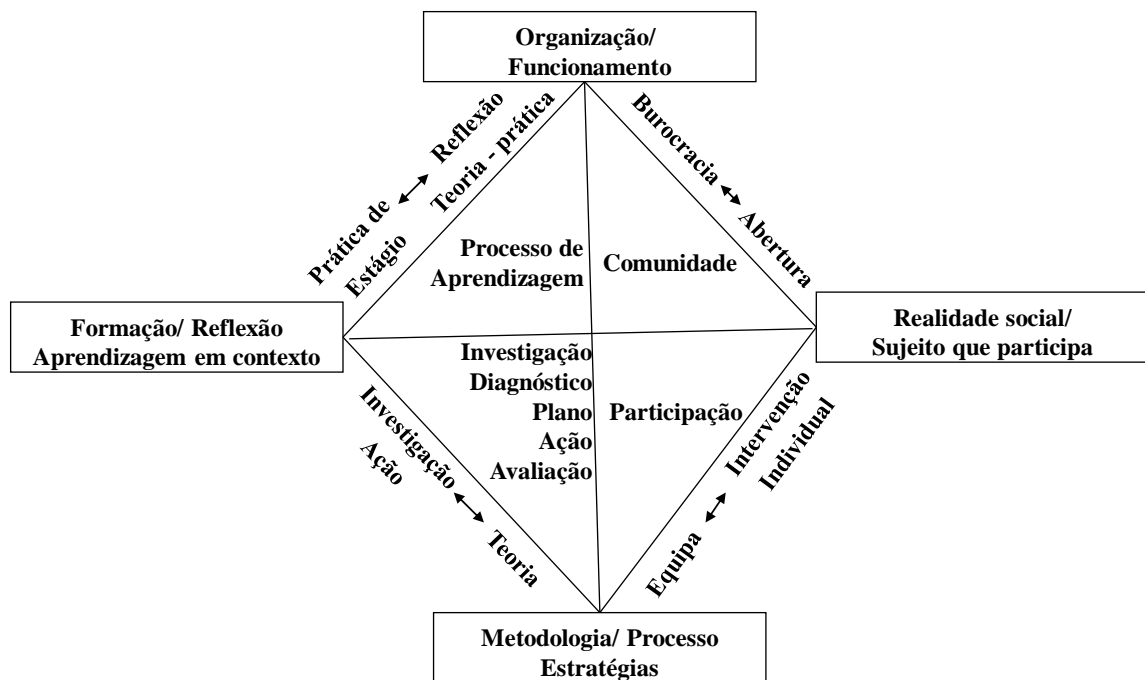
“Uma das bibliografias (...) fala muito da sociedade de fora para dentro...e realmente a sociedade de fora para dentro tem uma visão completamente distorcida, ofusca o que há de bom e eu já sabia que para conseguir entrar [no bairro] (...) tinha mesmo de criar um grau de proximidade bastante íntegro, bastante honesto (...). E inicialmente, recordo-me, nas primeiras vezes não foi fácil, eu ia assim um bocadinho insegura, um bocadinho a medo, mas não há de ser nada, eu vou respeitar as pessoas e as pessoas vão aprender a respeitar-me, era isto que eu pensava. Vou respeitar as pessoas como elas são e as suas vivências e com certeza que vai ser recíproco e...avançava e foi interessante (...). (...) Eu apresentava-me, dizia o que estava ali a fazer (...)” (FE20).

“Eu acho que há três aspetos que são importantes para estabelecer esta tal relação de proximidade que é determinar logo de início quem é que somos, de onde vimos e quais são os nossos propósitos, isso é importante que fique claro desde início” (FE22).

Nas dimensões evocadas depreende-se ainda a relação informada, integridade, honestidade, aproximação horizontal, aprendizagem mútua e valorização das ideias e saberes do sujeito, a sua capacitação, a decisão partilhada, *empowerment* com ressurgimento de poder através de movimentos associativos. Trata-se de uma relação construída contra estigmas, desvalorização, intervenções invasivas, de fora para dentro. Requer atenção à cultura, às necessidades, aos desejos e interesses dos cidadãos. Ter presente os princípios basilares, claramente apresentados à população sobre “quem é que somos, de onde vimos e quais são os nossos propósitos” profissionais (FE22).

Analisada a relação estudante-cidadão, pode agora haver lugar ao exercício compreensivo final sobre todo o processo de estágio, através de conexões, significados e evidências entre as categorias, a partir do próprio conceito de estágio, a sua organização e funcionamento, metodologia do processo e relação estudante-cidadão (com tradução na figura n.º 4), procurando associar as propriedades e dimensões do mesmo processo no estágio do curso.

Figura n.º 4
Estágio Curricular: Processo



Fonte: *Focus group* com estudantes e entrevista aos docentes, 2011

A partir das várias falas infere-se que a organização e funcionamento do estágio estão basicamente bem estruturados pela universidade, mas, no que se refere às instituições, o modelo oscila entre a burocracia, quanto por exemplo ao acesso do estudante à informação e à sua abertura, comprometendo a cultura construtiva e colaborativa desenvolvida pelo projeto de estágio, a interação com a realidade social e a interação com o sujeito centrada na participação. As estratégias no processo metodológico do estágio apoiam-se na investigação, investigação-ação, com sustentação teórica e através de etapas sequentes entre observação-diagnóstico-planeamento-participação-avaliação. A prestação de ajuda na mediação profissional sustenta-se nas instituições entre o atendimento individual, caso a caso, pelo assistente social e o trabalho de equipa, com algumas restrições ao trabalho na comunidade.

A perspetiva do modelo de aprendizagem na formação experiencial evidenciado situa-se na articulação teoria-prática de forma retroalimentadora, ou seja, entre o saber e o fazer, o conhecer e o agir, na heterogeneidade do mundo da vida, na inter-subjetividade estudante-cidadão, na relação entre conhecimento-sujeito-contexto-realidade, conforme Nahri (2002), ligando saberes e dando-lhes sentido (Granja, 2005). Nesta matriz o estudante perspetiva a sua intervenção num processo inscrito no paradigma alternativo de fortalecimento em torno da identidade, autonomia e cidadania da população (Amaro, 2012). É o correspondente, para Helena Nunes (2004), ao paradigma da emancipação centrado na organização de redes, ação comunitária e coletiva e esta ação está associada, por sua vez, à dimensão ética, expressa pelo compromisso profissional com a população mais vulnerável, consubstanciando-se na estratégia de poder partilhado intersubjetivamente entre o assistente social e o indivíduo. Cria possibilidades para o estudante intervir futuramente em diferentes e severos contextos, com conhecimento da pessoa em situação, comunicar valores e objetivos de justiça social (conforme advoga Fook, 2002, sobre o Serviço Social crítico). Pelo exposto, a formação experiencial situou-se numa perspetiva de modelo de aprendizagem colaborativa e transformativa, conjugando a relação com o saber/poder para a autonomia e emancipação.

4.3- Desafios à Formação em Serviço Social: a Investigação como Aliada nos Contributos do Estágio

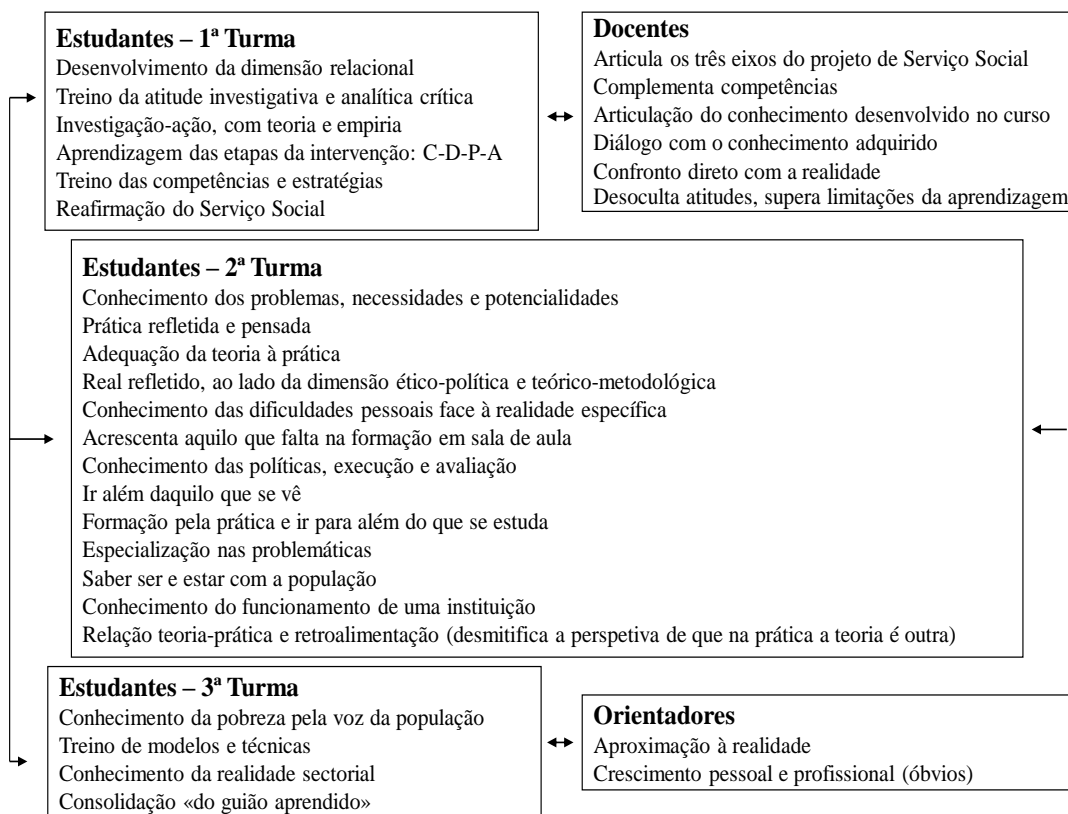
Após os dados terem falado sobre o processo metodológico com construção de novas categorias de análise, neste espaço, procura-se ir além da análise ao processo para chegar

aos contributos/resultados do estágio com todos os informantes nesta pesquisa. Organiza-se em seis dimensões: i) na formação do estudante; ii) na população; iii) na equipa; iv) na instituição; v) nas políticas sociais e, vi) no Serviço Social¹⁷⁵. Complementa-se com os contributos/desafios do estágio à profissão hoje, questão apenas colocada, particularmente, aos estudantes e aos docentes¹⁷⁶.

Relativamente aos contributos do estágio na formação dos estudantes, apresentam-se algumas categorias de análise sobre a narrativa dos vários participantes na pesquisa empírica (figura n.º 5). Começando pelos estudantes, o distinto contributo das três turmas permite reconhecer que todos se cruzam e complementam entre si.

Figura n.º 5

Estágio: Contributos para a Formação do Estudante



Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

¹⁷⁵ Esta é uma questão avaliativa que se reporta aos contributos e que ajuda a compreender a posição do estudante sobre o projeto de Serviço Social para a profissão na formação do curso. A questão colocada no guião da técnica aludiu à palavra resultados em vez de contributos, mas foi esta palavra que muitas vezes se mencionou durante a própria sessão do *focus group*.

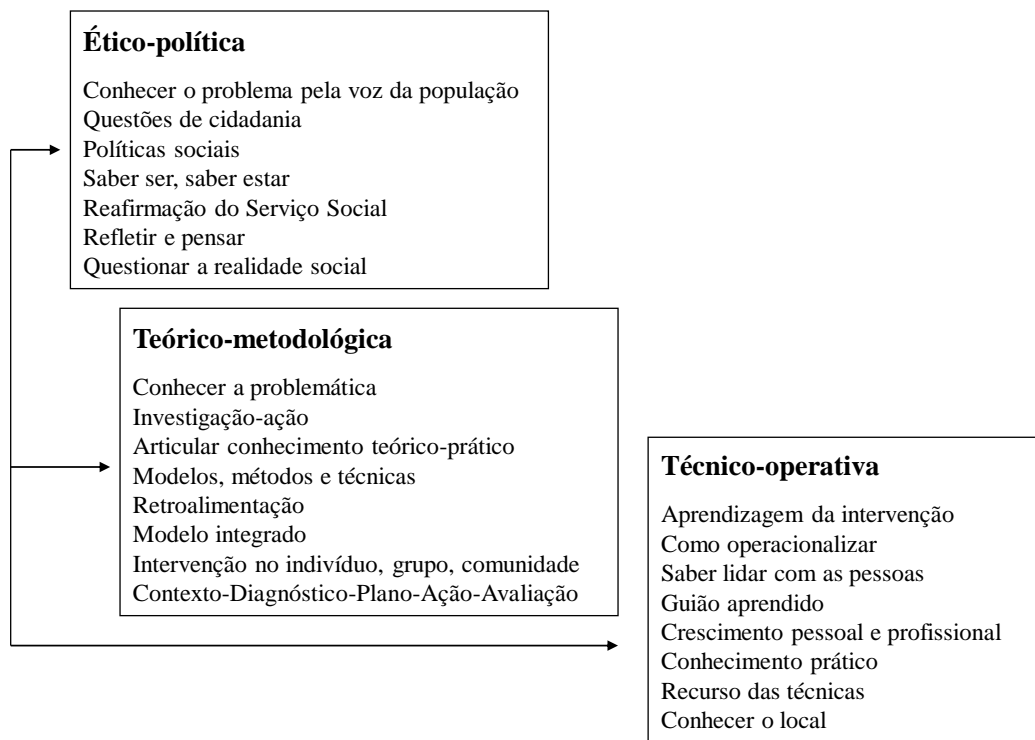
¹⁷⁶ Aos orientadores cooperantes esta questão foi enquadrada no último tópico, ou seja sobre o plano de formação, e por isso reportada à sua adequação aos desafios para a profissão na sociedade atual (e não apenas ao estágio).

No seu conjunto, os contributos do estágio na formação dos estudantes surgem de modo recorrente quanto à articulação teoria-prática e à sua retroalimentação, afirmando o lugar do conhecimento na intervenção social, combatendo ou desmistificando “a ideia de que na prática a teoria é outra”. Nesse diálogo narrativo sobre os contributos do estágio há lugar para destacar o envolvimento do conhecimento com as problemáticas sociais (objeto de intervenção) em articulação com as necessidades, potencialidades, sonhos e desejos da população, a relação com esta estabelecida, mas ainda as etapas metodológicas, as estratégias e as técnicas em que se desenvolve o processo. Sobre o modelo de ensino-aprendizagem a primeira e a segunda turmas apontam mais para a centralidade da autonomia, enquanto que a terceira turma converge mais para um modelo de dependência. Por conseguinte, a perspetiva na intervenção social, das duas primeiras turmas, estará mais próxima de um modelo de emancipação e a terceira na transição entre este modelo e o de regulação, normativo, ou de controlo. Traduzindo esta análise em termos de objeto do Serviço Social, segundo a proposta de Faleiros (na perspetiva do objeto), a narrativa da terceira turma estará mais próxima da perspetiva de ajuda (*helping profession*, pela qual o Serviço Social assenta numa relação entre quem ajuda e é ajudado, uma relação superior, autoritária e moralista) do que da proteção (*protecting society*, pela qual o Serviço Social se enquadra na dinâmica da estrutura social articulando as dimensões económica, política, social e psicológica através de um diagnóstico social mais complexo e apoiado nas forças e potencialidades da população).

Extraí-se da narrativa dos docentes a confirmação (dos contributos manifestos pelos estudantes), principalmente quanto à oportunidade do diálogo trazido pela prática, com a desocultação e a consistência do conhecimento, a partir das disciplinas curriculares do curso e dos exercícios de reflexão em sala de aula, estreitando a articulação teoria-prática. Os discursos dos orientadores cooperantes sobre a questão revelam-se muito resumidos e restritos, requerendo maior aprofundamento. São esclarecedores, contudo, da importância sobre os contributos do estágio na formação dos estudantes, com explicitação sobre o cuidado colocado na aproximação à realidade e, portanto, na importância do conhecimento sobre o mundo da vida, mas também resultando no crescimento do estudante, com mais garra, força e determinação.

A figura n.º 6 (que restitui o conjunto dos significados expressos pelos estudantes), traduz os contributos do estágio na formação dos estudantes segundo as dimensões do projeto de Serviço Social no curso. Revela que a formação tende ao desejado equilíbrio entre as suas grandes dimensões, ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Não obstante a interatividade entre as diferentes dimensões, é dado relevo, para esta análise, à primeira dimensão (ético-política) ao sublinhar o cuidado dos estudantes no seu propósito de conhecer o problema pela voz da população, ou de ter em atenção o questionamento da realidade social, articulando políticas sociais e cidadania. Nestas suas falas poderá reiterar-se que a formação os preparou para os princípios e desafios na profissão de Serviço Social, a assunção do seu estatuto e compromisso público, o seu *locus* e identidade na sua preparação para a jurisdição da profissão e suas mutações (conforme Branco, 2009a).

Figura n.º 6
Estágio segundo o Projeto de Serviço Social – Contributos apontados pelos
Estudantes



Fonte: *Focus group* com estudantes, 2011

Um outro aspeto analisado diz respeito aos contributos do estágio para a população (quadro n.º 13). Apesar da execução do projeto de estágio ser limitada a um semestre, aponta-se a melhoria do bem-estar da população, como sendo o grande objetivo do Serviço Social. A este objetivo são acrescentados outros contributos, tais como: i) participação/ter voz, como uma das estratégias para sair da exclusão, seja mesmo em tarefas e atividades simples, planeadas e executadas pelo projeto; ii) autoconhecimento e valorização como cidadão; iii) acesso à informação sobre políticas setoriais, desocultando o processo sobre as suas alterações e mudança e, iv) autonomia e fortalecimento das redes, desde as familiares às de vizinhança e associativas.

Quadro n.º 13

Estágio: Contributos para a População

1ª Turma	2ª Turma	3ª Turma	Orientador	Docente
<p>Melhor bem-estar social;</p> <p>Qualidade e bem-estar social, a requerer mais tempo, para resultado mais evidente;</p> <p>Sair da exclusão pela participação;</p> <p>Atividades simples, com evolução na participação de pequenas tarefas;</p> <p>Contactos úteis à vida da população;</p> <p>Sensibilização.</p>	<p>Proximidade e empatia;</p> <p>Participação; autonomia; ter voz no projeto;</p> <p>Abertura à mudança e diálogo;</p> <p>Autoconhecimento; treino de competências;</p> <p>Qualidade de vida e bem-estar;</p> <p>Valor como população;</p> <p>Ver as dificuldades de aplicação de políticas sociais e de setor.</p>	<p>Aceitação do estagiário;</p> <p>Recuperar o valor associativo;</p> <p>Fortalecer as relações de proximidade/vizinhança;</p> <p>Fortalecer as redes familiares;</p> <p>Sentimento de pertença e valorização nos órgãos de comunicação social.</p>	<p>Fornecer informação para o acesso ao emprego e formação, implementação e desenvolvimento de novas ações direccionadas à população (exemplo de ação terapêutica, reiki, na recuperação de consumos aditivos).</p>	<p>Ganhos na construção participativa e conjunta no diagnóstico, projeto, capacitação, empoderamento, relação de confiança, respeito, por maior qualidade de vida</p> <p>Agenda corresponsável nesse processo de mudança;</p> <p>Há sempre benefícios diretos e indiretos, incorporação de exigências, desempenhos e funções.</p>

Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

Os docentes corroboram a narrativa dos estudantes, reforçando a dimensão da participação, cujo resultado mais visível está na sua corresponsabilidade pela mudança. Os orientadores cooperantes sinalizam como resultado do estágio a informação à população para o acesso à formação e ao emprego e novas ações de apoio.

Releva-se de novo a importância da inter-subjetividade na dinâmica do agir e, conseqüentemente, a importância do eu nas ações de proximidade, da narrativa biográfica, a reflexão geradora de *empowerment* dos sujeitos, apoiada na capacitação da autonomia, autodeterminação e afirmação da identidade, conforme Helena Nunes (2004).

Sucedese uma outra síntese, agora sobre os contributos do estágio para a equipa da instituição de enquadramento do estagiário. E, se o tempo de estágio é curto demais para identificar resultados na população, facilmente se reportam aos contributos reconhecidos na equipa institucional¹⁷⁷. Alguns estudantes diagnosticaram o quanto aprenderam com o trabalho multidisciplinar adotado pela equipa com quem estagiaram, e que é chamado como modelo integrado por uma estudante, mas igualmente reconhecem que o seu estágio levou à equipa novas metodologias e técnicas, reflexões sobre novas ideias, aceitação da partilha, da complementaridade, crescimento, coesão, mais vontade, paixão e multidisciplinaridade no trabalho e alargamento de parcerias. Outros estudantes dão conta de contributos na abertura (face ao que designam por “frieza” revelada na sua chegada à equipa), comparativamente à fase em que a conheceram no início do estágio, mas também pelo reconhecimento expresso pelo trabalho de estágio realizado. Outros, ainda, apontam que, em algumas das equipas, prevalece significativa desvalorização pelo trabalho do assistente social, em áreas e setores aonde outros profissionais suscitam um forte protagonismo, reconhecendo o esforço necessário a dedicar à identidade profissional e na sua afirmação jurisdicional.

Pela parte dos docentes, as suas falas ilustram um reconhecimento da atualização de obras e autores proporcionados pelos estudantes à equipa na instituição de estágio, bem como o espaço de reflexão e o cruzamento e desocultação de saberes extraídos da prática. Pela parte dos orientadores cooperantes, é sobretudo referida a articulação interprofissional, mas igualmente indicam a actualização de obras e autores.

Fica patente, conforme Mito e Nogueira (2009) que o trabalho em equipa se constitui como uma das formas de trazer um olhar ampliado às especificidades das profissões, integrando saberes e práticas na construção do pensar e do agir, dando maior rentabilidade às atividades, superando ações fragmentadas e trazendo uma visão global, “atributo dos fenómenos e dos factos sociais” (2009: 229). Quando realizado e legitimado profissionalmente o trabalho de equipa conduz mais facilmente ao sucesso do trabalho conjunto.

¹⁷⁷ Os estudantes exercitam, desde o 1.º Ano de curso, o trabalho em grupos entre estudantes com diferentes perfis, ritmos e metodologias de trabalho, fazendo com isso uma apreciável preparação para o trabalho em equipa.

Quadro n.º 14

Estágio: Contributos para a Equipa Institucional

1ª Turma	2ª Turma	3ª Turma	Orientador	Docente
<p>Trazer conhecimento académico, relembrar metodologias e teorias;</p> <p>Trazer a metodologia de projeto;</p> <p>Trazer mais vontade e paixão;</p> <p>Reavivar coisas para reorientar a equipa;</p> <p>Ir ao fundo das questões.</p>	<p>Articulação interinstitucional para trazer respostas mais adequadas;</p> <p>Envolvimento da equipa multidisciplinar;</p> <p>Interação entre equipa e parceiros;</p> <p>Assegurou um posto de trabalho com multifunções;</p> <p>Abertura da equipa e adoção de novas ideias;</p> <p>Trouxe/proporcionou ou novos dados de pesquisa;</p> <p>Mútua aprendizagem com modelo integrado na equipa;</p> <p>Aceitação da complementaridade e partilha (com humildade).</p>	<p>Evolução para abertura e fortalecimento; da frieza ao diálogo;</p> <p>Falta de reconhecimento e descompromisso com o Serviço Social, com protagonismo de outros profissionais;</p> <p>Crescimento na abertura e coesão;</p> <p>Recetividade.</p>	<p>Articulação interprofissional.</p>	<p>Atualização de obras de autores correntes;</p> <p>Suspender o quotidiano para parar e refletir;</p> <p>Cruzamento de saberes extraídos à prática e desocultados pelos próprios estagiários.</p>

Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

Sobre os contributos possibilitados pelo estágio à instituição, nele se incluem contributos diretos e indiretos à população, ao orientador e à equipa, alguns dos quais já explicitados. Porém, a tónica aqui incide na questão da implementação do projeto de estágio, mencionando que alguns dos projetos mereceram continuidade, com reconhecimento pela sua inovação, mas há o reconhecimento da atividade desenvolvida, ter constituído o reforço na oferta da instituição à população, apresentando-se essas atividades com “novas dinâmicas e novas ideias”. Isto pode ser traduzido com o exemplo de “uma candidatura ao programa Rumos para criar ali [na instituição] uma resposta concreta (...) [que] resultou de

uma proposta do estagiário” (FO30). É igualmente reconhecida a apresentação de sugestões e de propostas pelos projetos de estágio, maior abertura da instituição à população, família e grupos, mas também a disponibilidade de dados de levantamento estatístico, e outros, sobre as problemáticas em intervenção, que graças aos projetos de estágio, enriqueceram a informação e o acervo da instituição.

Quadro n.º 15

Estágio: Contributos para a Instituição de Acolhimento

1ª Turma	2ª Turma	3ª Turma	Orientador	Docente
<p>Reforço da equipa;</p> <p>Contextualização da problemática para a intervenção;</p> <p>Levantamento de estatísticas;</p> <p>Trazer a família à instituição;</p> <p>Indiferente e nada fácil ao Serviço Social.</p>	<p>Continuação do projeto e/ou alargamento das atividades existentes;</p> <p>Novas atividades, ou adaptação das existentes;</p> <p>Levar/comunicar o trabalho da instituição lá fora;</p> <p>Impactos na população reforçaram a imagem da instituição;</p> <p>Trabalho com parcerias;</p> <p>Criação de recursos;</p> <p>Abertura à família sem culpabilizá-la;</p> <p>Contributos teóricos e articulação teoria e prática.</p>	<p>Difícil impacto devido a paradoxos entre burocracia, arrogância e frieza, de uns profissionais em contraste com grande abertura de outros;</p> <p>Partilha de problemas e retorno associativo.</p>	<p>Ideias novas, sugestões e propostas;</p> <p>Aproximação ao meio académico/ Universidade;</p> <p>Continuidade do plano/projeto de estágio com integração de ações do estágio;</p> <p>Inovação na ação.</p>	<p>Autorreconfiguração;</p> <p>Novas dinâmicas de auto-organização, autointervenção.</p>

Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

Sobre os contributos do estágio para as políticas sociais, encontram-se escassos dados, havendo quem afirme, do lado dos estudantes, que o estágio tem como contributo a construção de uma atitude crítica sobre as mesmas, recusando a posição dos assistentes sociais de meros executores (FE6). Já os orientadores assumem para as políticas sociais aquilo que foi para a instituição, ou seja, a criação de cursos e candidatura a programa nacional (anteriormente já assinalado), graças ao trabalho de diagnóstico social feito sobre a realidade local. Para os docentes, o estágio tem trazido os seguintes contributos às políticas sociais: i) análise sobre a concetualização do modelo de bem-estar e políticas do

setor; ii) reflexão sobre a sua insuficiência na cobertura de respostas sociais face às necessidades da população; iii) apresentação de propostas/sugestões com base no trabalho de estágio; iv) aprofundamento de novas respostas sociais. Um dos docentes chama a atenção para a difícil tarefa de contribuições, a partir dos estágios, dado que as políticas sociais são tradicionalmente “políticas emanadas de cima, distantes dos práticos” (ED32).

Das falas recolhidas constata-se que o estágio se revela com menor efeito na alteração das políticas sociais, limitando-se à sua caracterização e a atividades de execução através de projetos de curto tempo. Porém foram enunciados contributos pelos estudantes, tais como: i) inventariação de medidas e programas disponíveis; ii) reconhecimento da preparação dos estudantes para uma atitude crítica sobre as mesmas políticas, em resultado dos estudos e das práticas realizadas no âmbito do estágio; iii) atitude crítica quanto à escassez no apoio aos cidadãos (caso, por exemplo, do doente oncológico, doente mental, às famílias, ou outro); iv) levantamento de respostas sociais com a participação de moradores de bairros sociais, com escassez de recursos territorialmente oferecidos, e desse levantamento e apresentação de propostas, resultou na promoção de algumas respostas locais, conduzindo a maior satisfação da população.

Tal como foi contributivo para a instituição, os projetos de estágio foram potenciados na fundamentação de propostas de candidatura a programa nacional (referido atrás), recebendo acolhimento e posterior aprovação. Trouxeram, por isso, contributos de reforço às políticas/programas sociais, assim como contributos à população e à equipa. Abaixo se transcrevem excertos das falas dos estudantes realçando os contributos:

“Os assistentes sociais não devem ser os tais meros executores das políticas sociais, não! Acho que foi importante fazer esse tal estudo para termos então uma atitude mais crítica, mas realmente em relação ao meu estágio, acho que considero que não tive assim tanto resultado quanto isso, quanto eu esperava” (FE6).

“Acima de tudo...foi perceber que as políticas sociais não são só o estudar o que é uma política social numa unidade curricular, mas acima de tudo é colocá-las na prática e colocá-las na prática no sentido de...fazer com que a população tenha acesso e beneficie dessa mesma política social, portanto não é só, uma nuvem que paira no ar. A ideia é que ela chegue cá abaixo” (FE8).

“Dizer que é importante a participação do utente na definição de um programa de inserção...muitas vezes, isto na realidade não se aplica e muitas vezes isto também foi discutido, quer com os assistentes sociais, quer com os utentes, no sentido de lhes dar informação sobre os seus direitos e...e sentirem que podem falar e dizer aquilo que pensam. Acho que isto foi bastante importante para eles...talvez por isso nós criamos

uma relação de confiança, porque muitas vezes eles desabafavam e sentiam que parecia que estavam a pedir esmola e...isto não é correto, tendo em conta que a política social estava concebida precisamente como um direito que eles têm” (FE10).

“Bem, falar de políticas sociais agora (...) é complicado, pra mim foi extremamente difícil dizer a uma família «vá buscar um extrato bancário pa pedir (... [apoio à] Segurança Social», é complicado. Mas...posso dizer que a relação com as políticas, com todas as medidas sociais que existem para atender às necessidades [imediatas] que encontrei no [utente] (...), foi positivo” (FE25).

Vários são os autores de Serviço Social que defendem a participação do assistente social na conceção das políticas sociais, mas esta continua sendo uma miragem no quotidiano da prática profissional, e a que se refere Josefina McDonough (1999) ao considerar a prática política como a face negligenciada da intervenção em Serviço Social. Com efeito, as políticas sociais são mais frequentemente discutidas na perspetiva do seu acesso como direito, como se conclui pelas falas dos informantes, ou seja, que o debate se coloca mais no patamar da execução das políticas sociais no acesso aos direitos do que no princípio da conceção das mesmas. Compreendemos que o caminho para a participação nas políticas seja muito difícil tendo por referência a perspetiva de Boaventura Santos (2002) que caracteriza Portugal com um Estado-Providência tardio, com persistência na conceção das prestações sociais como benefício e não como direitos.

Olhando para a síntese dos contributos para a profissão de assistente social, são imensos, comprovados pelos estudantes e corroborados na formação experiencial com o estágio. Assim, o estágio permite a reafirmação de todo o património acumulado na área, quer ao nível do conhecimento do Serviço Social, quer na afirmação da jurisdição do assistente social. Entre os estudantes regista-se uma forte aposta na afirmação do Serviço Social, nos seus princípios e na capacidade de inovação e criatividade, imprescindível à intervenção social junto da população.

Quadro n.º 16

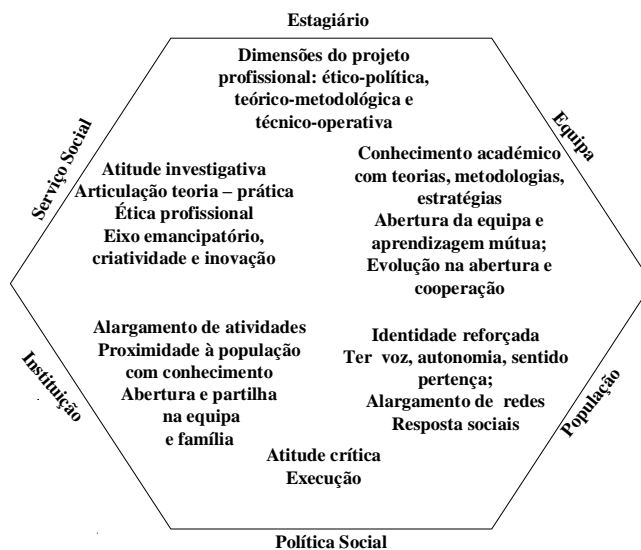
Estágio: Contributos para o Serviço Social

1ª Turma	2ª Turma	3ª Turma	Orientador	Docente
<p>Fortalecer os princípios;</p> <p>Afirmar a participação social e <i>empowerment</i>;</p> <p>Imprescindibilidade à população.</p>	<p>Melhoria da imagem do Serviço Social;</p> <p>Fortalecer autonomia e autodeterminação da população;</p> <p>Fornecer informação sobre os direitos é acrescentar poder;</p> <p>Exercício de advocacia e <i>empowerment</i>;</p> <p>Introdução de Serviço Social Individual e de Grupo inexistente;</p> <p>Combater a neutralidade e centrar-se no sujeito;</p> <p>Associação de metodologias e técnicas, com dimensão ético-política na ajuda às necessidades, tendo em conta potencialidades e recursos dos sujeitos.</p>	<p>Defender o posicionamento do Serviço Social em instituições poderosas;</p> <p>Espírito de equipa pelo Serviço Social;</p> <p>Fazer o quê, com quem e como fazer?;</p> <p>Afirmação clara dos princípios: qualidade, inclusão e justiça social;</p> <p>Trabalho constante de equipa.</p>	<p>Trazer conhecimento, matérias já esquecidas, metodologias e técnicas de intervenção já esquecidas;</p> <p>Trazer aprendizagem contínua.</p>	<p>Afirmação do Serviço Social;</p> <p>Demonstração da sua capacidade inventiva, criativa e de modernização;</p> <p>Desconstrução da realidade social;</p> <p>Afirmação da sua capacidade interventiva, propositiva e de construção da mudança social.</p>

Fonte: *Focus group* com estudantes e orientadores e entrevista aos docentes, 2011

A figura n.º 7, abaixo inserida, e complementar ao quadro n.º 16, apresenta a síntese dos contributos do estágio, segundo os estudantes. Sob a forma de hexágono, os seis ângulos que constituem as grandes categorias, ilustra que o estágio curricular reflete a profissão junto do estagiário, da equipa, da população, da instituição, nas políticas sociais e no Serviço Social de forma complementar. Fazendo a ponte entre a figura n.º 7 e a matriz aferida no quadro n.º 16, fica sublinhado aquilo que, de forma mais aprofundada, foram os contributos do estágio para o Serviço Social: i) atitude investigativa; ii) articulação teoria-prática; iii) ética profissional; iv) eixo emancipatório; v) criatividade; vi) inovação. Quaisquer destes contributos estão em consonância com aquilo que pode fortalecer e atestar a formação e a identidade profissional.

Figura n.º 7
Estágio Curricular: Contributos Globais segundo os Estudantes



Fonte: *Focus group* com estudantes, 2011

Por sua vez, o conjunto de categorias identificadas a partir dos contributos do estágio segundo os docentes, traz complementaridade e reforça a anterior reflexão, como se sintetiza: i) afirmação do Serviço Social; ii) capacidade inventiva e criativa; iii) modernização; iv) desconstrução da realidade social; v) afirmação da sua capacidade interventiva, propositiva e de construção da mudança social.

O quadro n.º 17, que sintetiza os contributos do estágio, quer para os estudantes, quer para a profissão, segundo os docentes, recaem novamente na complementaridade e articulação teoria-prática no processo de estágio, sustentado em conhecimento sólido e construído com sustentabilidade teórica e retroalimentação, na confrontação, ou enfrentamento das problemáticas na sua complexidade em face da vivência das realidades sociais concretas. Como exemplo sobre a capacidade inventiva e criativa do estágio para a profissão transcrevemos um excerto elucidativo de um docente:

“... Do ponto de vista da própria profissão configura-se como duas coisas: por um lado um momento de afirmação do Serviço Social de demonstração da sua capacidade de inventiva e recreativa e por outro de modernização, porque o Serviço Social não se esgota, nesta sua capacidade de leitura, de interpretação de desconstrução da realidade social, afirma aquilo que é a sua capacidade interventiva, propositiva e de construção da mudança social” (ED31).

Quadro n°17
Estágio Curricular: Contributos segundo os Docentes Supervisores

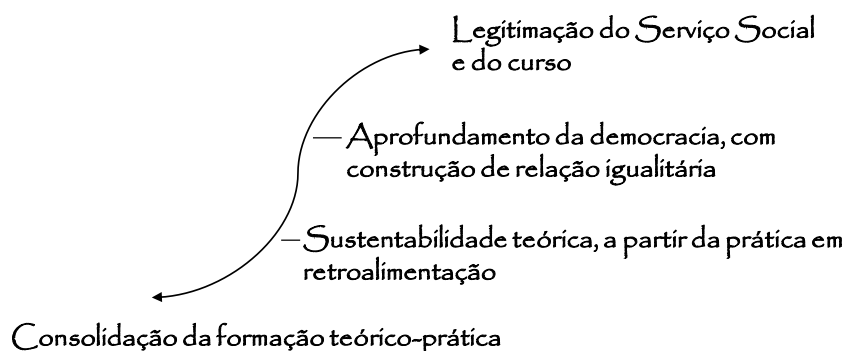
Estudante	População	Instituição e Equipa	Políticas Sociais	Serviço Social	Profissão
Compreensão dos eixos da formação; diálogo teoria-prática; construção de relação igualitária, rompendo a lógica do assistente social, técnico/profissional.	Capacitação/empoderamento. Agente co-responsável pelo processo de mudança para melhor qualidade social, com envolvimento nas próprias respostas sociais.	Atualizar autores e obras. Suspensão do quotidiano para refletir	Caraterização da (in) suficiência na cobertura das políticas nas necessidades sociais. Identificação de propostas/sugestões de aprofundamento das respetivas respostas sociais.	Afirmação do Serviço Social na sua capacidade propositiva	Complementaridade e articulação teoria-prática, com retro-alimentação de conhecimento sólido construído na confrontação das exigências pelo enfrentamento das temáticas colocadas à profissão
Incorporar vivências nunca alcançadas em sala de aula, pelo confronto com a realidade social; desocultação de atitudes pelo desempenho face à realidade.	Poucos. Face ao contexto social, debilitante de risco, a população é beneficiada, mais cedo ou mais tarde	Auto-reconfiguração com o cruzamento de saberes extraídos da prática profissional. Desocultação para novas dinâmicas.	Nenhumas, porque as políticas sociais são emanadas de cima para baixo e de lá de cima não olham para quem anda no terreno.	Posicionamento construído pelo estagiário em contexto. Legitima o Serviço Social e o curso.	Sentido dado à prática profissional, pela estruturante sustentabilidade teórica, em face da vivência das realidades sociais concretas

Fonte: Entrevista aos docentes, 2011

Na figura n.º 8 ilustram-se as categorias a partir dos achados reportados à entrevista aos docentes e que são os seguintes: i) legitimação do Serviço Social; ii) aprofundamento da democracia, com construção de relação igualitária na agência do assistente social; iii) sustentabilidade teórica, a partir da prática em retroalimentação; iv) consolidação da formação teórico-prática.

Figura n.º 8

Estágio Curricular: Contributos segundo os Docentes Supervisores

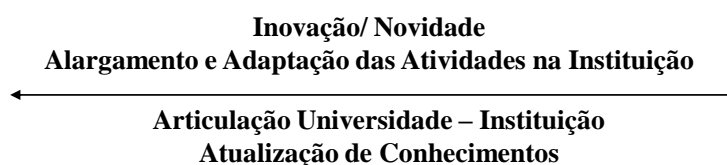


Fonte: Entrevista aos docentes, 2011

Pela parte dos orientadores cooperantes (figura n.º 9), os contributos do estágio sistematizam-se pelas seguintes categorias: i) inovação/novidade; ii) alargamento e adaptação das atividades da instituição; iii) articulação entre a Universidade e a instituição; v) e atualização de conhecimentos.

Figura n.º 9

Estágio Curricular: Contributos segundo os Orientadores Cooperantes



Fonte: *Focus group* com os orientadores, 2011

Para concluir este subcapítulo, ficou o compromisso de reunir os desafios colocados pelo estágio para a profissão hoje, segundo os estudantes. Assim a figura n.º 10 identifica aquilo que são os desafios do estágio à profissão: i) atitude investigativa na profissão; ii) articulação teoria-prática; iii) aliança entre políticas e ética profissional; iv) eixo emancipatório; v) criatividade e inovação na prática. Estes são, indubitavelmente, importantes achados do estágio com grande significado para a profissão, promissor para uma prática não só inovadora, mas inventiva, ou seja, fazer emergir conhecimento.

A análise aponta para a formação no curso da UMa que conjuga uma política de educação de cognição com produção de subjetividade (conforme Dias, 2009). Falamos da formação experiencial na perspectiva inventiva de pensar e conhecer enativo, de fazer-emergir, ou fazer de novo pela investigação-ação, aberta à imprevisibilidade e às pequenas invenções que surgem dos contextos de formação, da investigação e da ação através de práticas que fazem emergir plasticidade encaminhada pelo processo de produção de sentido. Significa problematizar o aprender co-formando.

Quando se conclui sobre a consolidação da formação pelo estágio esta afirmação não ignora vários constrangimentos a superar no seu processo, quer do lado da universidade, quer das instituições locais. Pela parte da universidade impõe-se a responsabilidade pela criação de uma bolsa de instituições de estágio com perfil de boas práticas, qualificação dos docentes e dos orientadores cooperantes com formação adequada para as respetivas funções de orientação de estágio e, ainda pela elaboração de um guia/manual de apoio ao estágio. Por parte das instituições, disponibilizando-se e abrindo-se mais facilmente ao estágio conjuntamente com os seus quadros profissionais para a referida formação, sendo necessário apoiar as metodologias/estratégias inovadoras, resistindo à reprodução de práticas fragmentadas e à angariação de estudantes como mão de obra barata.

Na construção deste processo a supervisão constitui-se num elemento chave que se convoca seguidamente à compreensão e análise.

4.4 – Supervisão e Aprendizagem Colaborativa

Analisado o estágio curricular – componente pedagógica que estabelece a base da formação experiencial – damos seguimento agora, centrando-se no eixo da supervisão implementada no acompanhamento académico do mesmo processo, ou seja, do estágio e do estagiário no processo que junta articuladamente a unidade de ensino e a realidade social do estágio, o conhecer e o fazer na consolidação da formação para a profissão. Neste subcapítulo, e de acordo com os objetivos definidos para a presente tese, procura-se conhecer, compreender, analisar e refletir a natureza, direção, estrutura, perspectiva de modelo, evolução, potencialidades e limites do modelo de supervisão, apreendendo nesse mesmo processo o que contribui mais decisivamente para vincular a formação à autonomia e à emancipação do estagiário, futuro assistente social.

Para tanto, a análise divide-se em três secções: a primeira versa as características do processo de supervisão pedagógica e, nelas, os saberes integrados do Serviço Social, através da relação entre o saber académico e o saber da prática. Nesse sentido passa-se pela organização, funcionamento e definição de supervisão, objeto, ou atos, perspectiva de modelo de aprendizagem, competências desenvolvidas, potencialidades e limites; a segunda secção analisa o papel do orientador cooperante na orientação que desenvolve complementarmente à supervisão docente, sem o qual o estágio, não atingiria a sua concretude; a terceira secção incide nos resultados da supervisão na formação do curso. Os resultados sobre a supervisão concluem o percurso de pesquisa desta tese indagando sobre o saber/poder pela autonomia e a emancipação do estudante, dimensões tomadas como pedagogicamente centrais na perspectiva de um modelo de estágio e supervisão em construção pelo processo de ensino-aprendizagem no Serviço Social.

A informação de base desta análise são os registos do arquivo/*dossier* de estágio (ferramenta de trabalho da docência e da coordenação do estágio), o regulamento de estágio curricular de Serviço Social da UMa e, ainda, o material recolhido, através do *focus group* dirigido aos estudantes informantes, aos orientadores cooperantes, bem como através da entrevista realizada aos docentes.

4.4.1- Singularidades de um Processo de Supervisão Pedagógica: Saberes Integrados

Os saberes integrados no processo de supervisão pedagógica desenvolve-se através de dois momentos: o primeiro compreendido pelas modalidades em que está organizado o processo, ou seja, incluindo como se define a supervisão, quais as características, os seus atos e o papel de cada uma das partes no processo; o segundo momento reporta-se aos resultados e impactos da supervisão no estudante, através das competências/capacidades desenvolvidas, mas ainda potencialidades na evolução desse processo compreendido na relação estagiário-cidadão e os seus limites.

4.4.1.1- Perspetiva de um Modelo Pedagógico em Quatro Andamentos

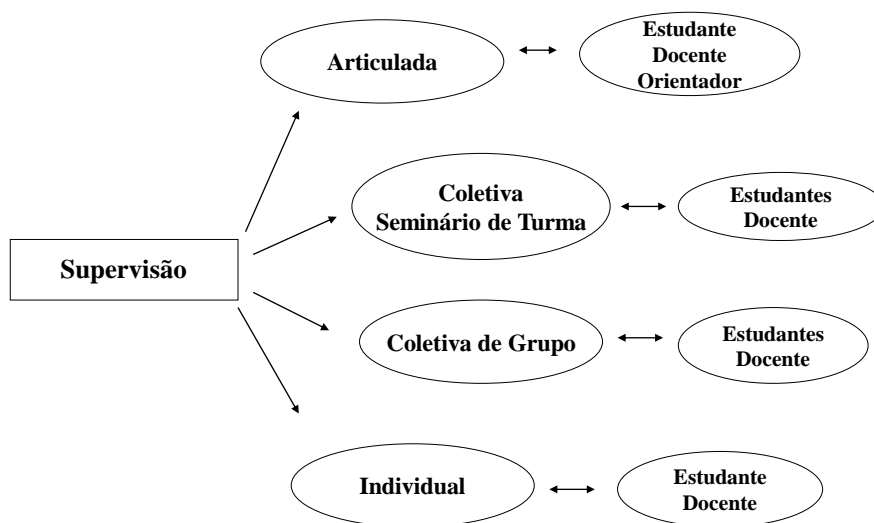
O Regulamento de Estágio (2007), prevê (artigo 4.º, parágrafo n.º 4), sobre a organização e funcionamento da atividade de supervisão do Estágio I e II, num total de 18 horas de carga horária, o acompanhamento do estagiário no desempenho das ações pertinentes à realidade social aonde se integra. Refere, ainda (parágrafo n.º 5), que tem frequência mensal a sistematização da atividade de estágio, com carga horária total de outras 18 horas

(Regulamento de Estágio, UMa, 2007). O processo pedagógico de acompanhamento de estágio perfaz, portanto, 36 horas, e tem lugar predominantemente no espaço acadêmico. Estas 36 horas de supervisão comportam quatro modalidades: a supervisão individual, a articulada e a coletiva, esta de grupo e de seminário de turma.

A supervisão individual é realizada entre o estudante e o docente supervisor e tem lugar na universidade. Para os estudantes que revelam dificuldades de autonomia, no processo de integração em contexto de estágio, particularmente no Estágio I, as primeiras semanas podem admitir supervisão mais frequente, tendencialmente com periodicidade semanal, e é sempre reforçada quando outras circunstâncias assim o requeiram¹⁷⁸. Esta periodicidade passa a quinzenal, tal como prevê o regulamento, com a progressiva autonomia do estagiário. Acompanha todas as etapas do estagiário, necessidades e dificuldades, desafios e experimentação do estudante. Apoia-o também na realização das apresentações para seminário e na elaboração dos relatórios de estágio.

Figura n.º 11

Supervisão em Quatro Andamentos



Fonte: Regulamento de Estágio de Serviço Social, UMa, 2007

A supervisão articulada abrange um só estudante, o docente supervisor e o orientador

¹⁷⁸ Durante o período de integração a frequência de supervisão individual pesa com relação à formação do orientador cooperante fora da área do Serviço Social, mas deverá respeitar também a disponibilidade e abertura do docente supervisor. Haja em vista o limite de carga lectiva semestral de 18 horas prevista no regulamento, largamento ultrapassado, quando dividido pelas diferentes modalidades de supervisão e multiplicado conforme a totalidade dos estudantes atribuídos ao docente supervisor.

cooperante. Tem periodicidade mensal e realiza-se preferencialmente na instituição onde decorre o estágio¹⁷⁹. Salvo exceções colocadas às limitações do seu espaço físico, a supervisão pode ter lugar na universidade. Esta supervisão segue os conteúdos da supervisão individual (etapas, problemas, necessidades e desafios) de forma articulada com o orientador cooperante e reflexão conjunta.

A supervisão coletiva, realiza-se sob duas modalidades, em grupo de estudantes com o respetivo docente e em seminário com todos os estudantes da turma e todos os docentes supervisores (figura n.º 11).

A supervisão de grupo que integra o docente e os estudantes, pelos quais é responsável supervisionar na respetiva unidade curricular e tem periodicidade quinzenal, faz a ponte entre os conteúdos da supervisão individual e os do seminário, mas sempre na continuidade das etapas do estágio através do debate e reflexão entre a dimensão individual de cada estagiário e o coletivo do grupo¹⁸⁰. No seminário que envolve toda a turma tomam parte os estagiários, todos os docentes supervisores, conforme atrás referido e é orientado sob a responsabilidade do docente coordenador da referida unidade curricular de estágio. É uma instância pedagógica de aprofundamento teórico-metodológico das diversas temáticas/problemáticas e âmbitos setoriais envolvidos pelo estágio. Tem, por princípio, periodicidade mensal¹⁸¹.

Os seminários coletivos de turma apresentam algumas características distintas entre o Estágio I e II. Em ambas as unidades curriculares, privilegia-se a comunicação do estagiário à turma, e preparado em supervisão de grupo, sobre a sistematização de todo o agir da sua prática de estágio e segundo as respetivas etapas. Tem por objetivo aprofundar a reflexão sobre cada uma das práticas de estágio, e através do conjunto das mesmas, monitorizar a fundamentação teórica, metodologia, procedimentos técnicos e estratégias para atingir os objetivos traçados pelo programa de estágio.

¹⁷⁹ A natureza individual desta supervisão no apoio ao estudante não se altera mesmo em caso de haver mais do que um estagiário numa mesma instituição.

¹⁸⁰ Esta supervisão quinzenal, concomitante com a supervisão individual, foi planeada alternadamente, ou seja, à semana de supervisão individual sucedia a semana de supervisão de grupo.

¹⁸¹ A periodicidade do seminário de estágio sofreu algumas adaptações, consoante a extensão da turma e algumas singularidades experimentadas na gestão do plano da unidade curricular, mas respeitando as etapas (no Estágio I), ou as grandes temáticas/problemáticas envolvidas, por setores de intervenção, responsabilizando os respetivos estagiários e docente, ou docentes envolvidos nos mesmos, aberto à participação dos orientadores cooperantes e posteriormente também aberto à população.

Regra geral, no Estágio I, conforme já atrás indicado, sucedem-se as etapas seguintes: i) contexto institucional e pré-diagnóstico social; ii) diagnóstico social; III) planejamento da intervenção, sob a forma de proposta de projeto. Já no Estágio II, os seminários centram-se na execução e avaliação do projeto de estágio.

Os seminários de turma no Estágio II dão continuidade à monitorização da matéria do programa da unidade curricular, conforme anteriormente identificado, agora direcionando a atenção para a sua consolidação, coerência, mas também obstáculos, constrangimentos e justificação dos desvios revelados. Privilegiam a reflexão sobre as ações e atividades dirigidas à comunidade local, complementares ou não às já existentes na instituição de estágio, ou em forma de novas respostas sociais, em contexto social local, de forma a convergirem, juntamente com a intervenção e o acompanhamento das situações de âmbito individual, familiar e de grupo, para o acesso e a satisfação das necessidades de bem-estar social da população em que intervém¹⁸².

A atividade de estágio direcionada para a intervenção na comunidade encontra, contudo, algumas resistências, pelo próprio estudante, pelo orientador ou pela própria instituição. A sua (re)ativação, porém, tem encontrado um importante suporte nas parcerias que mais facilmente sustentam as novas dinâmicas pretendidas e constituem-se embrião a futuras redes no apoio às dinâmicas intersectoriais para a consolidação e alargamento da capacidade das respostas sociais oferecidas pela instituição.

A organização dos seminários foi evoluindo com o tempo. Sempre apoiados na responsabilidade dos estudantes, da sua apresentação individual inicial passou, no ano letivo 2010-11, a estruturar-se segundo núcleos temáticos, agregados ou não por cada docente, embora cada um dos seminários contasse com a dinamização própria de um docente supervisor. A temática/problemática específica de cada grupo sustenta-se concetualmente e articuladamente com as políticas do(s) setor(es) (as medidas e os programas) em análise e o posicionamento em Serviço Social quanto aos princípios, metodologias, modelos e paradigmas de intervenção, estratégias na ação e avaliação. Esta

¹⁸² Nas novas respostas criadas pelo projeto de estágio, um exemplo dado em seminário pelo testemunho de jovens e famílias correspondeu ao espaço criado para atividades com as crianças/jovens (incluindo a dinamização da iniciação ao teatro e à dança). Junto da população mais velha, e a exemplo de novas atividades em respostas sociais já existentes, foram testemunhos espaços para novas atividades (informática, dança e atividade física, ou movimento e expressão corporal), muitas delas através de parceria local.

avaliação respeita os objetivos e metas do projeto de cada estagiário.

Na evolução ocorrida os seminários estruturaram-se e organizaram-se para incluir a participação da população. A título de exemplo, um dos seminários foi alargado à pessoa idosa, aonde foram comunicados retalhos da sua trajetória social, do seu quotidiano na instituição, sobre o seu projeto de vida, os seus sonhos e desejos a realizar. Outro seminário contou com a participação da população jovem e em idade ativa residentes num bairro social, projeto da responsabilidade autárquica, centrado numa resposta social há muito desejada pela respetiva população e somente possível graças à dinâmica desenvolvida pelo projeto de estágio implementado. A população leva ao seminário a sua própria narrativa na primeira pessoa, de acordo com a sua respetiva participação ao longo das etapas do projeto, sobre as suas vivências, o processo experienciado e os resultados¹⁸³.

Preconiza-se nos espaços da supervisão reforçar o movimento universidade-comunidade local e vice-versa. Ao longo do processo de estágio os docentes supervisores da Universidade vão à comunidade participar em eventos da instituição de acolhimento do estágio, assim como os orientadores cooptados e a população da instituição vem até à Universidade.

Pelo exposto, a participação da população ou dos seus representantes, no espaço de seminário no Estágio II, tem como objetivo complementar e acrescentar informação relevante relativamente à sua trajetória, dando testemunho de viva voz sobre o processo do respetivo projeto, a dinâmica da sua metodologia, as atividades e as ações em que esteve diretamente envolvida, bem como a sua relação com o estagiário e vice-versa. Esta participação é privilegiada no final do projeto de estágio, embora recuperando a trajetória do projeto, considerando que o mesmo se realiza em apenas dois dos três semestres, o primeiro dos quais mais direcionado para a elaboração do diagnóstico social e só o segundo, o Estágio II, para a execução. Antes desta fase seria mais difícil à população dar o seu testemunho de vida e envolvimento no projeto do estagiário, designadamente para falar de alguns acontecimentos vividos na sua trajetória, necessidades, desejos e recursos

¹⁸³ A participação da população é devidamente ponderada entre estagiário, docente e orientador, mas é da responsabilidade do estudante a convocação e preparação da apresentação a realizar, embora haja orientação para que a mesma se caracterize por um testemunho espontâneo preservando a autenticidade desejável. O número de participantes é limitado entre 3 a 4 pessoas para obviar as dinâmicas pedagógicas do seminário em espaço académico.

com conexão com o projeto, com os contributos e os resultados alcançados.

O seminário procura corresponder à metodologia traçada para o estágio, conforme anteriormente exposto. Persiste na perspectiva da abertura à comunidade local, à expressão plural, à heterogeneidade das subjetividades, ao alargamento da participação e à socialização pela narrativa, para gerar *empowerment* das pessoas, um convite à ponderação e ao reexame. Segue no aprofundamento do paradigma emergente associado ao discurso cívico e à hermenêutica do concreto (Santos, 1994), à *scienza nuova* (conforme Morin, 1987) ao desenvolvimento da razão comunicacional do mundo da vida (conforme Habermas, 1990).

Pelo descrito, facilmente se compreenderá que o número de horas formalmente destinado à supervisão, quer seja individual, de articulação, ou coletiva, é facilmente ultrapassado. Para este acréscimo concorrem ainda as longas distâncias entre alguns locais de estágio e a Universidade, dadas as dificuldades na obtenção de todos os estágios em instituições mais próximas, localizando-se alguns estágios no extremo norte da ilha.

Outros fatores concorrem para a necessidade de ultrapassar o tempo estipulado para a supervisão, a saber: o baixo número de docentes para o número de estagiários, a sua qualificação generalista e a diversidade de setores ou problemáticas do projeto de estágio. Estes fatores agravam-se com a baixa importância atribuída à atividade de estágio e à supervisão, a nível académico. É fundamental responder aos parâmetros sobre a equitativa contabilidade na carga horária distribuída aos docentes, ultrapassando a manifesta desvalorização dos requisitos exigidos por unidades curriculares de prática de estágio fora da academia.

Sobre a organização e funcionamento da supervisão os estudantes das três turmas elucidam quanto à evolução e consolidação construídas. A primeira turma evoca as quatro modalidades: supervisão individual, coletiva, ou seminário alargado e a supervisão articulada com reuniões em contexto. A supervisão individual é referida como tendo regularidade quinzenal, ou mais frequente quando o estagiário necessita. O seminário coletivo (de turma) consiste na apresentação da produção de estágio. Recebeu apreciável crítica pelos estudantes, face à longa duração e aos procedimentos utilizados, designadamente a apresentação individual de cada estagiário, com comentários e

recomendações feitas por cada um dos docentes supervisores. A supervisão de articulação (ou reunião, conforme designada por alguns estudantes), em contexto de estágio entre estagiário, supervisor e orientador, caracteriza-se por partilha e real articulação, contexto local e Universidade, orientador-estudante-docente supervisor e teoria-prática em diálogo.

A segunda turma identifica a supervisão individual, a coletiva por pequeno grupo com supervisor, o seminário e a supervisão articulada, como as quatro modalidades na organização e funcionamento. A supervisão individual é vista como mais centrada nas dificuldades do estagiário; a coletiva com o docente situa-se na interação e na troca de ideias, processos e metodologias, aberta à participação e partilha da experiência de estágio, às dúvidas e receios de todos os estudantes do próprio grupo, oferecendo espaço ao diálogo. É onde se prepara a matéria dos seminários de turma (confirmando, portanto o anteriormente apresentado). Sublinha a prevalência da supervisão coletiva sobre a individual por esta admitir abertura à solicitação de cada estagiário. O respeito pela carga horária, formalmente instituída (ou as necessidades da sua extensão), deixa a cada docente, supervisor margem de liberdade, para orientar-se com autonomia. Dada a característica do funcionamento implementado na supervisão individual, ou seja, realizada por necessidade do estudante, a sua apreciação refere ter oferecido vantagens e desvantagens, conforme apreciação de alguns estudantes. A supervisão de articulação entre o estudante, o supervisor e o orientador é tida como complementar à supervisão individual. Os seminários, com troca na reflexão e debate entre todos os estagiários da turma sobre os projetos de estágio, são considerados enriquecedores, embora extensos (à semelhança da primeira turma).

Por último, a terceira turma centra-se menos na sua organização e mais sobre as questões da conceção e organização da supervisão geridas de modo distinto por parte de cada docente supervisor, retornando frequentemente às mesmas críticas e apontando importantes consequências. Seguem-se algumas falas:

“... A supervisão como tive foi periódica, por muito que as supervisões individuais pudessem...serem marcadas pelo supervisando, consoante as suas dúvidas, haviam também supervisões individuais que já estavam no cronograma e que eram...necessárias de cumprir. E eu acho que isso é importante porque (...) faziam-nos parar para refletir. (...) Ao mesmo tempo que pré-preparávamos aquilo que ia ser discutido na supervisão, havia uma dinâmica na altura da supervisão que permitia colocar novas dúvidas, apesar de ser também personalizada a cada estágio em específico, o caso das supervisões individuais, havia um tema que tava sendo

acompanhado em conjunto por todos os colegas e que depois era, portanto, refletido na supervisão coletiva [em grupo e em seminário]. (...)” (FE19).

“... A supervisão, independente de individual e coletiva, todas as supervisões seguiram um caminho, portanto, nós não andávamos perdidos. Fazíamos uma apresentação e o debate de acordo com cada etapa do trabalho que nós távamos e eu acho que isso a nível de funcionamento foi bom, porque não foi hoje chegar e vamos falar disto e...não, foi todo um caminho, hoje vamos começar pela fase do pré-diagnóstico, vamos seguir com o diagnóstico e depois dentro de cada um tinha sempre pontos e temas específicos, que era portanto, no fundo permitiu-nos construir uma base para depois crescendo e crescendo por várias etapas, não andamos ali a ultrapassar etapas em cima de etapas e acho que a nível de funcionamento e de conteúdo foi uma das mais valias” (FE11).

“Bem, sobre a minha experiência em supervisão, destaco que realmente a supervisão foi organizada numa base de, tendo como base valores democráticos, envolvendo sempre a participação (...). O supervisor nunca tomou uma posição de “*laisse-faire*” deixando os alunos entregues a si próprios, o que foi extremamente importante. Logo no primeiro dia foi apresentado aos alunos um plano com a respectiva agenda em que as supervisões estavam, realmente agendadas, portanto, a nível semanal, todas as semanas concretizava-se uma supervisão pelo menos coletiva e depois a individual era agendada consoante também a disponibilidade, as dificuldades do próprio aluno” (FE22).

“Eu acho que era mais um bocado ao acaso” (FE20).

“... Eu acho que a nossa supervisão... Eu ainda não percebi como é que estava organizada...Perceber como funcionou, percebi. Funcionava assim um bocadinho... (...) Eu falo por mim, eu tive muitas dificuldades na supervisão. Eu acho que nós tivemos muito poucas supervisões, muito poucas (...)” (FE21).

Pelo acima referido, verifica-se concordância e satisfação sobre a globalidade da supervisão no programa da unidade curricular de estágio, mas algumas das falas dão indicação de discrepâncias reveladas entre as diferentes sensibilidades e perspetivas de supervisão pedagógica no seguimento do mesmo programa que fragilizam o seu conteúdo e a coerência das dinâmicas da formação, correndo o risco de comprometer o cumprimento dos objetivos do próprio programa, bem como o processo educativo e pedagógico estabelecido pelo mesmo.

Assim, esta terceira turma enuncia nos aspetos a melhorar os seguintes: i) metodologias mais próximas da realidade social em contexto de estágio de cada estudante; ii) orientação de conteúdos programáticos na supervisão, sem espaço a sentimentos e emoções do docente supervisor, como foco central da mesma; iii) maior equidade no tempo disponibilizado a todos os estudantes, ultrapassando a tendência de seguir a vontade ou a pré-disposição de cada docente supervisor, mais do que a orientação prevista no programa com revisão sobre a frequência da supervisão individual e articulação com o orientador; iv)

organização dos seminários revendo as distintas perspetivas de cada supervisor reveladas inclusive na sua apreciação crítica sobre cada estagiário; v) reforço no acompanhamento do estagiário pelo docente supervisor através de visitas às atividades de estágio. São constrangimentos que não observados pelas turmas anteriores mas experimentados pela terceira turma, equacionam a coesão dentro da equipa docente de supervisores.

Da parte dos docentes, são trazidos aqui alguns dos seus contributos:

“O facto de haver um programa com objetivos delineados permite construir aquilo que é uma unidade na formação e nas orientações que são dadas aos alunos. Em termos de funcionamento, o facto de nós termos a supervisão construída, em termos coletivos e em termos individuais, complementada com os próprios seminários, permite também esta interação entre os diferentes professores e a interação também entre os diferentes alunos que estão distribuídos por grupos dos diferentes professores” (ED31).

Este extrato destaca a unidade em torno do programa no estágio (I e II) e das orientações gerais imprimidas à formação do curso, mas refere três modalidades da supervisão, apenas. Deixando de fora a supervisão articulada. Com efeito, as supervisões articuladas não tiveram regularidade mensal por parte de todos os docentes, designadamente em resultado do número de estudantes atribuído, da distância entre a universidade e a instituição e, ainda, pelo tipo de disponibilidade do orientador cooperante e da sensibilidade do próprio docente supervisor que dispõe de liberdade e autonomia para gerir o horário que lhe é atribuído¹⁸⁴. Esta assertiva encontra algum eco nos orientadores, conforme se constata:

“Quando eu digo... que era conveniente haver um contacto e uma relação mais sistemática, uns contactos mais regulares entre o supervisor e o orientador, eu acho que muitas vezes, e porque é humano, ninguém neste mundo pode ter, ousar querer dominar as várias áreas e conhecer a fundo as várias áreas, portanto, não havendo essa proximidade, não havendo depois essa proximidade, corre-se o risco de haver um desfasamento claro entre aquilo que o supervisor entende que deve ser feito num processo de negociação com o aluno e aquilo que pode ser feito na prática, na realidade” (FO29).

Decorre desta análise que na organização dos diferentes momentos de supervisão na UMa, é a supervisão académica (individual e coletiva) a que se revela com maior expressão. A supervisão de articulação tem menor consenso, quer pelo coletivo dos docentes supervisores sobre a sua disponibilidade e abertura para a mesma, quer por parte dos orientadores cooperantes. A expressão desta modalidade fragiliza a articulação entre a

¹⁸⁴ A deslocação do docente supervisor ao local de estágio é feita a expensas próprias, tal como nenhum apoio beneficiou o estudante estagiário, mesmo a distâncias consideráveis, não obstante o assunto ter sido exposto nas devidas instâncias da UMa.

supervisão acadêmica e a local, que aqui designamos por orientação e à frente analisada.

Quanto à análise sobre a perspectiva de supervisão desenvolvida, foram as suas dimensões que estiveram em foco na auscultação aos estudantes informantes e dos docentes supervisores, tais como: definição, modelo, atos e papéis desempenhados por cada uma das partes (o docente/supervisor e o estudante).

Começando pela sua definição, analisadas as falas dos vários informantes sobre a supervisão, ressaltam com maior relevo as seguintes componentes: apoio, acompanhamento e orientação. Quanto à definição o processo de aprendizagem na supervisão é definido como: i) espaço de reflexão; ii) chão essencial para abertura dos vários caminhos possíveis no exercício da autonomia profissional; iii) ponte e articulação entre o ensino e a prática; iv) atribuição socioprofissional e uma mediação; v) espaço que permite levar mais longe o conhecimento teórico, graças à prática, à sistematização e ao debate proporcionado, ou seja, pela visão alargada e abrangente do processo (e que a própria palavra supervisão significa, quando decomposta em *super* e *visão*).

Estas quatro falas abaixo transcritas, são ilustrativas de definição de supervisão, uma de um estudante, outra de um orientador cooperante e a dos dois docentes supervisores, começando pela do estudante:

“Quando eu pensei em supervisão, pensei (...) na palavra, mas separando *super* e *visão*. É sempre uma visão muito alargada e abrangente que é coisa que nos falta normalmente. Muitas vezes das duas uma, ou não vemos caminho nenhum, ou só vemos um caminho e é, foi esse o olhar do supervisor, que nos permitiu ver vários caminhos, independentemente das opções. No fim de contas eram sempre nossas, pelo menos no estágio, na minha supervisão sempre senti isso, mas acima de tudo permitia-nos ver coisas que no momento nós estamos tão empenhados naquela situação, e tão envolvidos no meio, que se calhar não conseguiríamos perceber, sem falar que era um primeiro contacto ou uma primeira experiência e acho que acima de tudo, menos ou mais direcionada, foi aquilo que nos permitiu aprender a escolher e depois saber lidar com as consequências que advêm disso” (FE8).

Os orientadores dizem:

“... a supervisão é esta mediação feita ou facilitada por alguém especialista, neste caso o supervisor” (FO30).

Os docentes referem que:

“As sessões estão estruturadas de forma a haver uma correspondência entre aquilo que é o trabalho que o aluno no momento está a desenvolver e a supervisão coadjuvada

nesse mesmo trabalho. (...) Momentos de reflexão e de aprendizagem, e sobretudo como momentos de aprendizagem em que o próprio aluno estando no processo pode criar ali também um momento de distanciamento e que se consiga abstrair do que está a fazer e olhar para o seu próprio trabalho” (ED31).

“As pessoas para terem autonomia têm que também ter as condições para gerir esse processo de autonomia, e muitos desses estagiários, no caso concreto não tinham. (...) A questão é esta, para haver algum grau de autonomia é preciso criar. [Para] o indivíduo estar na posse de uma série de condições para gerir esse próprio processo de autonomia, para ele próprio se autogerir, autonomamente, e muitos alunos chegam a esta fase e não estão capacitados para gerir estes processos, portanto, a supervisão anda aqui numa situação entre supervisão e condução. É evidente que, a partir do momento que ela joga com um processo de condução, está a criar condições para o próprio processo de autonomização do estagiário, quer dizer, não é, ou seja, se eu no decurso, no caminho que vou fazendo com o estagiário lhe crio uma série de condições para ele se autonomizar, isto não deixa de ter alguma margem condutiva, mas também estou-lhe a criar, em simultâneo, uma série de condições para ele se autonomizar. (...) É uma situação relacional” (ED32).

Com base no material empírico recolhido junto dos estudantes, sintetizamos (na figura n.º 12) as principais características e dimensões na perspetiva do modelo desenvolvido na formação do curso sobre a supervisão realizada, fazendo a conexão entre as mesmas.

Figura n.º 12

Supervisão na Perspetiva dos Estudantes

Definição	<ul style="list-style-type: none"> • É um processo pedagógico de ensino-aprendizagem marcado pela relação entre supervisor e estagiário que conduz à autonomia, sustentado no debate, pesquisa ativa e reflexão. • Espaço pedagógico de reflexão que permite levar mais longe a articulação teoria e prática, através de uma visão alargada, abrangente e criativa.
Modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo centrado no estudante como sujeito ativo, de construção da aprendizagem, gradual e contínuo, em espaço de liberdade, que conjuga prática e teoria, teoria e prática, através de debate, reflexão, liberdade, caminhos co-construídos e participativos pelo treino e/ou em direção à autonomia.
Atos	<ul style="list-style-type: none"> • Prática, interação com o cidadão, avaliação • Teoria, processo metodológico, modelos, técnicas e ética da intervenção • (Pré)diagnóstico, projeto (planeamento e execução) e avaliação • Prioridades, coerência, dúvidas e dilemas da prática
Papel Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições para a reflexão de forma indagadora - visitando as atividades do próprio projeto - e sustentando o processo sob a metodologia da investigação. • Conduzir a reflexão de forma a construir um modelo de ensino-aprendizagem em que o estudante seja parte do processo da sua formação e «ir para além daquilo que se vê e para além das coisas»
Papel Estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir com o seu ponto de vista e a sua crítica a partir do conhecimento desenvolvido na atividade da instituição de estágio. • Construir aliança, ou triangulação, colocando-se no centro do processo. • Preparar, responsável e ativamente, a agenda da supervisão

Fonte: *Focus group* com os estudantes, 2011

Podemos traduzir, e em resumo, que a supervisão no curso aparece definida como espaço

pedagógico de reflexão, consubstanciado na indivisibilidade entre estágio e supervisão que permite levar mais longe a articulação teoria e prática, através de uma visão alargada, abrangente e criativa. É também um processo marcado pela relação entre docente supervisor e estagiário e que potencia a autonomia.

A perspetiva do seu modelo é descrito pelos estudantes como o que: i) aponta caminhos co-construídos e participados; ii) centrado no estudante como sujeito ativo; iii) sustentado pelo debate, reflexão, liberdade na escolha, para treino de autonomia; iv) modelo de construção da aprendizagem, gradual e contínuo, que conjuga prática e teoria, teoria e prática, em direção à autonomia. Abaixo se transcreve alguns extratos:

“O supervisor fazia-nos ir buscar a resposta. Era incentivar o aluno a fazer o seu próprio trabalho. Em termos pedagógicos (...) o centro é o aluno (...). Tinha uma orientação, mas o seu papel principal [era] na busca do conhecimento [pelo estudante]” (FE3).

“... Fomos construindo na prática aquilo que tínhamos já aprendido na teoria, daí que eu acho que é sobretudo um método de construção, de aprendizagem, ou seja, é um método sistemático que nos conduz (...) para uma maior autonomia (...)” (FE10).

“Eu acho que foi um processo bastante...gradual...as etapas estavam bem demarcadas (...) no fim é que se consegue perceber p’ra trás como é que foi o processo e acabei por perceber que foi gradual e foi contínuo. (...) Não saltei fases...porque acima de tudo com maior ou menor sistematização...foi bastante consistente” (FE8).

“... No fundo é o aluno que vai construindo e trilhando o seu caminho (...) nós vamos construindo o nosso processo e portanto, (...) fomos aprendendo ou reaprendendo determinados conceitos que nos foram cimentando. Pedagogia exatamente” (FE18).

“... Nós sempre tivemos a liberdade de escolher mais ou menos para onde iam as atividades (...)” (FE19).

“... É realmente um espaço de partilha, quer de conhecimento, quer de experiência (...)” (FE22).

“...Chegávamos lá e “vamos ver como a coisa sai” e era mais ou menos dentro deste género. Não sentimos que fosse preparada... (...) não sentíamos que era seguido [o programa], ou que era dada importância. Era muito dada importância a sentimentos. (...) Se não havia assim uma grande organização, é difícil distinguirmos o processo. O que eu senti até, não consegui observar qual era realmente o meio de aprendizagem e o modelo (...)” (FE20).

Na narrativa de um dos estagiários, uma outra perspetiva parecia configurar-se, embora pouco aprofundado, mas descrito como um modelo espontâneo, não suportado na matriz do programa da unidade curricular, nem na aliança estudante-supervisor.

Os docentes participantes acrescentam sobre a caracterização e definição do modelo:

“É de responsabilização do aluno, é de acompanhamento, é de treino, com vista ao seu amadurecimento, à sua autonomização e de enriquecimento. (...) Obriga-o, em termos de aprendizagem a uma reflexão e coloca nas próprias supervisões aquilo que são, ou melhor, aquilo que é o seu caminho e o seu processo de aprendizagem e de confronto com a própria exigência, não só da supervisão, mas do estágio e do próprio curso, que tem exatamente a ver com aquilo que é exigência que a própria profissão nos coloca” (ED31).

“Do ponto de vista da conceção, eu acho que havia ali algumas preocupações interessantíssimas (...) que era ter trazido o pessoal dos contextos” (ED32).

Pela parte dos orientadores cooperantes:

“Eu também percebo do lado do supervisor, tem que haver este rigor pedagógico, metodológico, a exigência do como fazer bem feito porque se calhar os alunos ainda não atingiram o nível do entendimento como deve ser feito mas há essa visão do supervisor como o mau da fita (FO26).

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem da supervisão centrado no estagiário, perspectiva de modelo que alguns estudantes designam simplesmente por pedagogia, tomou-os como sujeitos com participação ativa pela promoção da sua autonomia, sustentada no debate, na pesquisa ativa, na investigação e na reflexão. Conforme Freire (2007), uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras e respeitadoras da liberdade. Este processo de aprendizagem para a autonomia na supervisão, com apoio em linhas previamente definidas e orientadoras, conjuga teoria e prática, com construção gradual da aprendizagem através de etapas. Assentou na participação e nos valores éticos, no rigor, deu espaço à perspectiva de vários autores (de referência sobre o processo de supervisão), sem deixar de considerar a perspectiva do estudante.

Perspetiva, portanto, co-formação, cognição, subjetividades, plasticidade, conhecer-fazer-ser. Uma outra perspectiva de modelo emergiu, embora caracterizada pelos informantes como mal definido e ao acaso.

Se nos reportarmos aos modelos sugeridos por Viveiros & Medeiros (2005) é um modelo reflexivo que prevalece no processo pedagógico de supervisão, uma vez que no mesmo o processo de desenvolvimento de competências profissionais se baseia no diálogo entre a teoria e a prática (esta como campo de produção de saber estruturador da ação) e em

aliança ou parceria entre o estudante e o docente supervisor¹⁸⁵.

Ancorada pela definição e perspectiva de modelo, há reais contributos à construção de teoria, mas refletem-se na mesma perspectiva, porém, constrangimentos já anteriormente inventariados, tais como: i) vínculos precários na equipa; ii) exclusão do Serviço Social do Conselho Científico; iii) desvalorização das práticas na formação fora do espaço da academia; iv) baixa carga horária da unidade curricular atribuída à dimensão da supervisão; v) dispersão dos estágios por diversos setores e áreas geográficas.

Na compreensão e análise deste processo há a considerar também que o tempo e maturação pedagógica pelo curso (sempre suscetível de requerer e exigir maior aprofundamento por parte dos docentes supervisores), diante de uma experiência de três anos de preparação de estudantes finalistas e com reconhecidas fragilidades na construção da sua equipa, designadamente na sua mobilidade, pode entender-se como um tempo demasiado escasso.

Os atos são toda a matéria de que se ocupa a supervisão e que fundamenta a perspectiva desenvolvida. Todos se consubstanciam nos verbos: refletir, pensar, debater, apresentar, discutir, recomendar, orientar, apoiar, construir, supervisionar.

“Acho que os principais actos...trazidos do estágio para a supervisão eram as dúvidas (...) e a melhor...e a melhor maneira de...dar a volta à situação e (...) a reflexão, a reflexão sobre o que estávamos a ver na prática, a reflexão sobre a teoria (...)” (FE2).

“... A experiência do que vivenciamos em contexto de estágio, acho que isso é importante e eram trazidas todas as dúvidas que nós tínhamos e...às supervisões e aí nós reflectíamos, podíamos melhorar, tínhamos oportunidade de melhorar e fazer algo melhor de acordo com... com as supervisões, com os conhecimentos que também adquiríamos, partindo do princípio que a supervisão é também uma partilha de conhecimentos” (FE6).

“... Tinha a ver com os trabalhos da contextualização, diagnóstico, projeto de intervenção, ver em que ponto é que nós íamos...se realmente tavamos no bom caminho (...) [e] reflexão acerca daquelas políticas. Não só descrevê-las mas também dar a nossa opinião (...) e como poderíamos dar seguimento a essas políticas” (FE3).

“No próprio projeto se calhar, atividades que nós tínhamos que...não estavam bem fundamentadas ou que os objetivos se calhar não... p’aquele população não seria bem assim e era um momento que nós tínhamos de...de ver esses aspetos, esses pontos e reflectir e depois então melhorar e...e numa outra supervisão revermos novamente (...)” (FE7).

“A reflexão, o aprofundamento, a articulação...a sistematização e a clarificação”

¹⁸⁵ Viveiros & Medeiros (2005) analisam modelos de supervisão na relação entre o desenvolvimento cognitivo e modelos de supervisão (dualista, relativista e reflexivo).

(FE19).

“... Aquilo que se está a passar no estágio, seja a primeira fase do pré-diagnóstico, de um diagnóstico social, de um projeto... uma fase posterior de avaliação mas depois não é assim tão linear e tão rígido e tão estático porque depois vem as dúvidas do supervisando, vem os dilemas que surgem na instituição, vem esses desafios todos e isso acaba por enriquecer todo o conteúdo do... da supervisão e do estágio” (FE8).

“... A partilha do saber e a troca de experiências entre a supervisora e a aluna, porque muitas vezes a supervisora tem mais experiência a nível profissional e pode transmitir essa mesma experiência, daí essa troca e essa partilha. Depois fiz o acompanhamento, o apoio que é necessário e acho que faz parte também da supervisão, o intercâmbio e depois há a troca de saberes entre a supervisora, a aluna e a própria orientadora de estágio que é vantajoso também. E mais... e o aprofundamento do saber que é a questão de que nós ficamos a conhecer os vários campos de atuação dos colegas, não só o nosso mas temos a oportunidade de conhecer também os dos nossos colegas, que é fundamental, é imprescindível, considero imprescindível” (FE13).

“Na minha opinião o momento de supervisão privilegiou realmente uma maior incidência sobre os conteúdos que eram pertinentes na prática (...)” (FE22).

Analisando desagregadamente cada uma das três turmas sobre os atos da supervisão, para dar enfoque à evolução ocorrida na formação do curso, nos três anos em análise, emerge a matriz pretendida no processo de formação do curso traduzida pelo espaço atribuído às várias etapas desde a imersão e integração no território, realidade social da prática à avaliação, à ética, à participação da população para a sua autonomia e à articulação intersectorial com parcerias, através de dinâmica desenvolvida pelo próprio estagiário e com o apoio dos orientadores cooperantes, em vez de basear-se no saber e conhecimento do supervisor. A estratégia da reflexão é a matriz nesse processo pedagógico.

Pelo exposto sobre os atos em reflexão na supervisão, na primeira turma são todos os trabalhos de estágio: i) enquadramento e contextualização da instituição, da população e a sua integração; ii) diagnóstico; iii) projeto de intervenção; iv) reflexão sobre políticas setoriais, construção de opinião crítica e contributos para o seu desenvolvimento; v) relatório de progresso sobre o processo de intervenção; vi) relatório final. Podemos eleger como foco central da supervisão a primeira fala dos estudantes: as dúvidas e a reflexão sobre “como dar a volta à situação” (FE2), ou seja a reflexão da teoria a partir da prática, exercício de resistir à representação simbólica na reprodução de práticas.

A segunda turma enuncia os seguintes atos: i) conteúdos substantivos das fases do estágio - enquadramento da instituição, caracterização da população, metodologia aplicada, teoria que orienta a ação, sua operacionalidade, estratégias e técnicas, ou “as técnicas a trabalhar

essas estratégias”, teorias e metodologia que sustentam e que vão de encontro à problemática, considerando a coerência entre as ações; ii) necessidades e prioridades da população, ações e atividades que podem satisfazer as necessidades levantadas, teoria, método e técnicas, ou instrumentos técnicos que sustentam um modelo de trabalho e aprofundamento da prática, desde a sua execução aos resultados, ou seja todo o processo de intervenção; iv) princípios éticos no projeto em Serviço Social, como questão fundamental; v) participação dos cidadãos, desde a concepção do projeto aos benefícios efetivamente atingidos, como conduzir essa participação para a autonomia e a questão da relação com os cidadãos; vii) “o pensar global e o agir local”, interiorizando, e construindo, apesar da dificuldade de pensar o local, regional, nacional e global. A dimensão ético-política tem aqui uma predominância sobre as restantes dimensões do projeto da profissão, a dimensão teórico-metodológica e técnico-prática.

Para a terceira turma, os atos consubstanciam os objetivos do estágio, I e II, a saber: i) as diferentes etapas, em todos os seus atos, desde a observação, à relação com a população, à abordagem com as famílias pelas entrevistas, à identificação dos seus problemas, necessidades, e potencialidades e como estas combatem aquelas; ii) refletir sobre todas as novas situações surgidas, para colocar as potencialidades a favor da população, conduzindo para as ações e atividades a planear e executar; iii) seguir um fio condutor com envolvimento da população e questionamento sobre resultados, melhorias e impactos; iv) articulação de parcerias para enriquecimento do próprio projeto; v) metodologia cronologicamente seguida, recorrendo às perspetivas de diferentes autores e destacando a participação da população; vi) todos os atos associados ao estágio, incluindo relação estagiário-utente e vice-versa, equipa-estagiário, novas iniciativas decorrentes do projeto de estágio; vii) reflexão para amadurecimento profissional. Esta turma faz a síntese sobre os atos articulando subjetividade-cognição-ação-reflexão.

Não obstante a sua extensão, o seguinte excerto ilustra aquilo que a supervisão pretende alicerçar, ou seja, possibilitando compreender a coerência entre os objetivos e os atos, assim como a própria dinâmica das etapas do estágio, o desenvolvimento da estratégia de *empowerment* da população, a prática a dialogar com a teoria bem como a interação entre os estudantes e entre estes e o supervisor:

“Bem, realmente os objetivos do Estágio I e do Estágio II, eram diferentes. (...) Houve

um momento de observação [pré-estágio] mas, chegando ao Estágio I o aluno sente outra responsabilidade (...) surgem outras dúvidas, começando também por surgir questões relacionadas com o tipo de relação a estabelecer com a população e outras como por exemplo, a forma como era abordado, no meu caso, como eram abordadas as famílias a nível das entrevistas. A forma como nós devíamos de destacar os problemas, necessidades, potencialidades da própria população, e de que forma é que podíamos pôr as próprias potencialidades para realmente combater ali aqueles problemas e necessidades. No início não fazia sentido, mas depois no decorrer da nossa ação foi importante refletirmos a cada semana todas as situações novas que surgiam. Depois, realmente foi-nos sempre inculcido esta forma de colocar as potencialidades a favor da população e daí foi surgindo as ideias para as nossas atividades que depois constituíram o plano de ação. (...). Depois, a nível da avaliação... A avaliação nem sempre foi clara, esta é uma verdade, mas depois chegando ao próprio momento, já fazia sentido, porque se a nossa metodologia tinha seguido um fio condutor, a nossa avaliação seguia o mesmo, o mesmo fio que era realmente envolver outra vez a população nesta avaliação: será que resultou? Que impactos é que teve? O que poderíamos ter melhorado? (...) Por exemplo, voltando agora ao plano, até porque isto tem tudo um seguimento, havia atividades que depois foram enriquecidas mas na execução, por exemplo, a nível de parcerias foi colocado junto do supervisor alterar ou até estabelecer outras [novas] parcerias que vieram a enriquecer o próprio projeto. (...) Há situações que vão surgindo a partir do nosso conhecimento. Quanto mais profundo é, novas situações surgem. E acho que isto foi importante também [sobre] o conhecimento da população (...). (FE22).

Os atos conduzem ao objeto/conteúdo acerca da supervisão. No conjunto das narrativas sublinha-se o seguinte: i) a prática de estágio para a sua eficácia; ii) o processo metodológico e o seu ajustamento aos princípios éticos no processo de intervenção, os modelos da prática e as questões centradas no tema/problema envolvido e respetivos modelos de intervenção, com os trabalhos académicos relativos às suas etapas - (pré)diagnóstico, projeto e avaliação; iii) as dúvidas e os dilemas surgidos na instituição; iv) a prioridade de estágio com coerência entre objetivos, teorias, metodologias e técnicas; v) a articulação teórico-prática sustentada por reflexão; vi) os desafios quanto às interrogações do futuro; vii) a interação com o utente.

Pela parte dos docentes, os atos da supervisão colocam-se no seguimento das etapas do estágio e da estrutura metodológica, assim indicadas: i) fase preparatória do diagnóstico e metodologias participativas de diagnóstico; ii) metodologia de projeto e aquilo que são as etapas; iii) condução das entrevistas desde a fase de acolhimento ao sujeito/ cidadão e a importância de o ouvir naquilo que são as suas manifestações, o saber ler os sinais que os utentes apresentam e a importância a atribuir à comunicação, desde o primeiro atendimento, o saber receber, o que é isso de empatia, como se manifesta e como nela se constrói a relação de ajuda; iii) os laços de cooperação a ativar naquilo que é a conquista e

apoios a favor do sujeito. Os docentes dividem-se sobre os atos ou conteúdos do objeto da supervisão, colocando-o entre a realidade social e a aproximação à ação, entre o espaço académico e a instituição, a relação entre estudante e docente supervisor e os instrumentos de avaliação, assim colocado:

“... O espaço da supervisão acaba por rebater naquilo que é esta estreita articulação entre a teoria e a prática e aquilo que o aluno não só leva a orientações, mas também nos traz a reflexão e nos traz dados e nos traz informação sobre aquilo que está a desenvolver e aquilo que são as dúvidas e fragilidades que sente no enfrentamento da realidade social, naquilo que são as exigências que a instituição traz reflete também uma outra coisa, que é porventura, a necessidade de uma maior aproximação e maior interação, entre aquilo que é o espaço académico e o espaço das instituições, portanto, de maior, isto é de limar as arestas, de criar pontes entre estas duas realidades, entre o meio académico e a própria prática profissional” (ED31).

“Eu acho que o conteúdo da supervisão, para mim, tem a ver essencialmente com relação. (...). Porquê? Porque se não houver essa questão (...), dificilmente se consegue obter qualquer tipo de supervisão, isto é, como é que eu posso supervisionar, ou encetar um processo de supervisão com alguém, ou com algo, na qual o meu processo de relação é completamente meu? É quase uma espécie de relação militante” (ED32).

Podemos aqui perspetivar uma aproximação ao espaço de mediação da supervisão, regulador da educação (segundo Lewgoy, 2007).

Davys e Beddoe (2000; 2009) enfatizam sobre o lugar ocupado na supervisão do estudante estagiário quanto à fase de planeamento e exploração dedicados à concetualização situando o estágio no mais amplo contexto social, político e cultural, associando ainda os constrangimentos, as questões de poder e opressão na realidade social presente. A fala abaixo indicada revela alguma dessa intencionalidade:

“Há outra questão que eu também acho que é importante, que é uma questão de ver o referencial comum (...) no sentido de ser do ponto de vista do Serviço Social e não outra coisa qualquer (...)” (ED32).

A análise sobre os papéis dos intervenientes no processo de supervisão podem esclarecer e aprofundar a afirmação feita, dando mais profundidade à perspetiva da supervisão desenvolvida. Os estudantes identificam como papéis do docente: i) dar as linhas orientadoras, apoiar, seguir e acompanhar o trabalho; ii) acompanhar e apoiar na linha teórica e em estreita colaboração com o orientador; iii) fazer a articulação entre a universidade e a instituição; iv) criar condições para a reflexão de forma indagadora e sustentada no processo de investigação; v) dar apoio psicológico ao estudante, que muitas vezes também “vai abaixo”; vi) fazer refletir e analisar criticamente para evitar práticas

assistencialistas; vii) avaliar o trabalho como preparação para a autonomia profissional; viii) assumir o papel de diplomata principalmente no tratamento com a instituição; ix) fazer com que o estudante adquira as competências de maneira a construir o seu próprio saber; x) assegurar a interligação entre supervisor, estudante e orientador, derrubando barreiras, ou seja, dando espaço à triangulação entre as três partes, para troca de saberes e *feedback* entre supervisor, aluno e orientador; xi) conduzir a reflexão de forma a construir um modelo de ensino-aprendizagem em que o estudante seja parte do processo da sua formação para ir para além daquilo que vê, ou seja, para além das coisas (FE13).

Por parte do docente supervisor o seu papel consiste em: i) responsabilidade por orientar, estruturar as sessões e planear o seu conjunto, os conteúdos que vão ser trabalhados em cada uma delas e envolver o próprio aluno no processo; ii) enquadrar e valorizar referenciais, ou as premissas em que o estágio vai ser desenvolvido; iii) pensar cognitivamente, a dois, com papel na criação de “algum grau de sentido no próprio estagiário” (D32).

Para os orientadores cooperantes, o papel do docente está em: i) marcar o ritmo com exigência; ii) avaliar; iii) mediar como especialista, em termos académicos no suporte do referencial teórico, ligado ao conhecimento; iv) “punir” na posição de superioridade como docente (de acordo com a representação trazida do seu próprio curso de formação).

Do exposto pela tríade das três turmas de estudantes, docentes supervisores e orientadores cooperantes, há uma forte convergência quanto ao papel do supervisor docente.

Relativamente ao papel que os estudantes atribuem a si próprios na supervisão, de acordo com o testemunho da primeira turma, incide em: i) aplicar a teoria à prática; ii) fazer a integração na instituição; iii) pesquisar sobre os temas; iv) aprender a observar; v) saber lidar com os utentes e ultrapassar as dificuldades; vi) interligar a teoria e a prática; vii) acrescentar algo de novo, sustentando a sua própria opinião na articulação entre teoria e prática; viii) contribuir com o seu ponto de vista e a sua crítica a partir do conhecimento desenvolvido na atividade da instituição que oferece estágio. Verifica-se aqui duas perspetivas pedagógicas: a da dependência e a da autonomia, esta feita pela construção do seu próprio caminho, pensamento e saber, trazendo a sua crítica e o seu contributo ao conhecimento do agir na prática de estágio.

A segunda turma identifica como papéis do estudante: i) “filtrar” e articular teoria e prática com valor acrescentado a partir da observação e reflexão, para a mudança, superação da inibição com espírito crítico; ii) mediar entre as exigências institucionais e as académicas com reflexão, autonomia, poder de decisão, pautada na aprendizagem com responsabilidade “e não numa autonomia irrefletida” (FE19); iii) desempenhar um papel de equilíbrio entre as três partes, no pressuposto de que essa aliança, ou triangulação entre supervisor, estudante e orientador, se sustenta na centralidade do estudante (FE8); iv) receber e dar, como “elo de ligação” entre supervisor e orientador (FE15).

A terceira turma atribui ao papel do estudante a conjugação entre o âmbito académico e o profissional, tendo um importante papel na ordem de trabalhos para a supervisão, fazendo-a corresponder ao apoio às suas necessidades no percurso de estágio.

É no exercício da autonomia que das três turmas a segunda mais se revê, graças à reflexão no espaço da supervisão. O excerto abaixo de um estudante da segunda turma ilustra a perspetiva pedagógica da autonomia imprimida ao processo de supervisão:

“É filtrar todo o conhecimento que vem, tanto do supervisor como do orientador, um processo constante de reflexão, de crítica, de análise, de construção porque eu acho que por mais que nós tenhamos toda a orientação e todo o acompanhamento, é muito importante nós termos o nosso cunho profissional [é] e muito importante nós começarmos a refletir e criar a nossa própria análise, sempre, tendo em conta o apoio de ambas as partes, é importante, mas acima de tudo, criarmos um processo de autonomia profissional e acho que isso é um trabalho que é exigido ao estudante e que deve ser sempre...aperfeiçoado de dia para dia” (FE11).

Os docentes corroboram a já identificada perspetiva, referindo que o papel do estudante está em corresponder às exigências, com envolvimento no processo, colocando também exigências ao docente, em termos, de ouvir os estudantes sobre as matérias a trabalhar em co-construção, como “dois elementos que têm de estar participativos neste processo, e que não se deseja que a responsabilidade fique no lado do docente e que o aluno ande a reboque (...)” (ED31), ou dito de outro modo, cabe ao estagiário/estudante desenvolver a sua própria autonomização no processo e dentro dos quadros de referência para “não ser uma espécie de clonagem” (ED32).

Noutra perspetiva, os orientadores atribuem aos estudantes um papel de submissão/dependência, dividido entre querer aprender e saber, “mas também o não querer ter muito trabalho e muitas vezes não se esforçar para fazer bem o que tem de fazer”

(FO26) e o equilíbrio pelos seus princípios e valores e “a sua própria maneira de estar e que deve ser respeitado”(FO30).

Em síntese, o processo pedagógico de ensino-aprendizagem da supervisão no curso está em oposição ao modelo centrado no docente, figura de autoridade, fonte do saber, reduzindo o estudante ao papel de consumidor passivo de um saber estático (Vieira *et al.*, 2006). É na alternativa de transformação a este modelo que a equipa docente de supervisão do curso procurou operar com mais persistência e coesão na formação. Um modelo reflexivo centrado nas relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática, conforme proposto por Schön (1983; 2000). O estudante analisa criticamente as práticas à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos desenvolvendo a sua capacidade de autoanálise e de reflexão (segundo Caires & Almeida, 2000).

A perspetiva do modelo de supervisão desenvolvida no curso, ilustrada mais adiante pela figura n.º 13, segundo as suas competências e potencialidades, e amplamente radiografadas, centra-se no estudante, constrói-se em quatro momentos/andamentos, com triangulação e aliança, proporciona condições para a reflexão de forma indagadora, sustentada no debate e na pesquisa ativa. Espaço de desenvolvimento de habilidades e de articulação apontando para o trinómio defendido por Lewgoy (2007) ligando prática-teoria-investigação, que vai para além do trinómio formação-investigação-ação. O mesmo significa que o processo pedagógico em construção se aproxima de um modelo de supervisão que procura articular as quatro estruturas defendidas por Vieira (2009), traduzidas por visão-ação-reflexão-contexto, cuja articulação entre si conduz à transformação das teorias e das práticas. No seguimento da formação neste curso, a perspetiva deste modelo requer melhorias e aprofundamento na sua estrutura e novo momento de investigação e análise, assim como noutros cursos a nível do país para trazer alargados contributos à reflexão sobre a supervisão.

4.4.1.2- Potencialidades e Limites na Perspetiva de um Modelo Académico de Ensino-Aprendizagem na Supervisão

Na presente linha de análise, foram associadas as competências e potencialidades como *outputs* na perspetiva de um modelo de supervisão desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem no curso de Serviço Social, sem ignorar também olhar para os seus limites num percurso em crescimento. Identificar e analisar as potencialidades e os limites desse

modelo confere maior veracidade à anterior análise aonde se enquadra uma das grandes questões desta tese sobre o modelo de supervisão, desafios, riscos, oportunidades e impactos. Adaptadas ao guião das técnicas, essas questões, colocadas aos estudantes e docentes supervisores participantes, foram traduzidas por competências desenvolvidas, por potencialidades e por pontos críticos, ou constrangimentos vivenciados¹⁸⁶.

A primeira turma referiu ter desenvolvido as seguintes competências: i) atitude crítica e reflexiva de análise e síntese; ii) liberdade de decisão na escolha do caminho, o mesmo é dizer que desenvolveu a competência da autonomia, porque esta conduz à “liberdade de escolha” (FE3), o que não é contraditório com acompanhamento; iii) observação orientada “com olhos de ver”, para depois tomar “a atitude mais adequada na tomada de decisões [e] encontrar o caminho mais adequado à prática profissional” (FE7); iv) reflexão sobre o modo de ser e como melhorar a nível pessoal, ultrapassar “preconceitos”, “inseguranças” e “fraquezas” (FE3); v) capacidade de investigação como primeiro passo para a autonomia profissional, sem “reprodução de técnicas e instrumentos” (FE6) que conduzem à instrumentalização e ao tecnicismo. Portanto, assinaladas por todos sem exceção, a reflexão e a autonomia destacam-se como as competências mais predominantes, sem deixar de colocar relevo no desenvolvimento das competências com atitude crítica e com saberes de ação de nível “processual metodológico” (conforme Granja, 2005), ou saber de cognição (Dias, 2009) que problematiza para encaminhar, fazer de novo e criativamente.

A segunda turma não se desvia, mas reforça, precisa e acrescenta, assim: i) reflexão e análise crítica que proporcionam o confronto com a realidade, a capacidade organizativa, reflexiva, autonomia na articulação e consolidação entre conhecimento académico e prático; ii) associação de análise reflexiva e crítica, investigação-ação e relação teoria-prática, autonomizando “na prática essa articulação” (FE19); iii) resiliência e maturidade (FE8); iv) autoavaliação (FE9); v) desenvolvimento de uma linha orientadora” na elaboração de projetos com base nas necessidades da população, na modalidade de primeiro a conhecer para então intervir e avaliar, orientando o projeto pela teoria e conhecimento metodológico, ambas as dimensões “orientam na prática profissional” (FE12). Esta turma, sem deixar de colocar a tónica na reflexão, atitude crítica e autonomia, persiste nas competências da relação teoria e prática, ou seja, fazer conhecer no contexto

¹⁸⁶ Podemos classificar (conforme Krueger & Casey, 2000) questões de tendência ou avaliativas para determinar a posição final e respetivas áreas críticas dos informantes a respeito da supervisão.

local.

A terceira turma mantém-se também em linha com as turmas anteriores, acrescentando alguns detalhes, tais como: i) autonomia adquirida com trabalho do próprio estudante, pela pesquisa, com afirmação e valorização (seu próprio trabalho, FE21); ii) criatividade na ação sustentada no conhecimento da população e no respeito pelo “sujeito da ação” (FE25); iii) investigação-ação associada à metodologia participativa, pelas metodologias e técnicas de proximidade, tais como a observação, o diário de campo e a dinâmica de grupo (FE20); iv) organização com responsabilidade e autonomia para aplicação de métodos e técnicas em projeto para a emancipação da população (FE22). Esta turma vai mais longe do que as anteriores quanto ao respeito e à defesa da emancipação da população, reforçando a importância das subjetividades.

Reveladas pelos docentes, as competências dos alunos ganhas pelo processo de supervisão foram: i) reflexão com autoanálise e autocrítica e, ii) operacionalização de metodologias.

Todos os grupos de estudantes, ou turmas em análise, conjugam a competência da autonomia com a componente teórica, a investigação (investigação-ação), as técnicas e a participação em metodologia de projeto, a pesquisa bibliográfica e técnicas de campo. Na fronteira das relações entre teoria, prática e pesquisa, podemos interpretar como possibilidade de resgatar o pensamento crítico e encorajar à construção de sentidos pelos cidadãos sobre as suas experiências pelo diálogo (conforme Helena Nunes, 2004).

É transversal às duas primeiras turmas a competência adquirida pela supervisão ao nível da atitude crítica e reflexividade. Este resultado vem de encontro à perspectiva de Sousa *et al.* (2010) segundo os quais a supervisão de estágio curricular cria a oportunidade de confronto, síntese e estímulo à crítica reflexiva. Para Hees & Geißler eds. (2010) a reflexão é uma competência para adquirir distância sobre si próprio, analisar as ações sob diferentes perspectivas e introduzir mudanças. Podemos também evocar Lewgoy (2007) que coloca a compreensão e a reflexividade como competências centrais no processo de ensino-aprendizagem para a autonomia e emancipação.

Através das competências, os estudantes consideram-se preparados para combinar os saberes da ação com a investigação-ação, na afirmação do saber e poder na afirmação profissional, através da estratégia da mediação entre o contexto político global e o contexto

institucional particular, traduzindo-se em saber teórico-prático (conforme Faleiros, 1985).

Pode, ainda, ser evocada a competência para desenvolver um modelo de Serviço Social integrado e participado, sustentado pela pesquisa, reflexão e crítica, cuja prática se concebe como um ato criativo e de escolha planeada, entre possibilidades distintas face à singularidade dos sujeitos da ação que têm direitos e opressões (Adams, Dominelli e Payne, 2009).

Sobre potencialidades e constrangimentos na supervisão para os estudantes, captamos complementaridade também nos significados das três turmas. A primeira turma testemunha: i) potencialidades cuja narrativa é “não vejo constrangimentos nenhuns, só vejo potencialidades na supervisão”; ii) trabalhosa “principalmente nas longas horas de seminários” (FE1); iii) constrangimento de procura, pesquisa, reflexão, tentativa e erro, transformados em crescimento/potencialidade através do modelo de aprendizagem desenvolvido e com tradução em autonomia, “um constrangimento...mas ao fim e ao cabo esse constrangimento acaba por ser uma potencialidade porque levou(-me) a trabalhar para eu própria procurar a resposta que queria e não tive ali à mão” (FE3).

A segunda turma coloca as seguintes potencialidades da supervisão: i) orientação, apoio, incentivo e autonomia; ii) reflexão, articulação academia-instituição, teoria e prática, rompendo com o modelo de profissional direcionado apenas para a ação; iii) saber científico e novos conhecimentos em articulação com o contexto da prática; iv) aprendizagem mútua estudante-população. Distintamente, os seus constrangimentos são: i) articulação entre supervisor e orientador insuficiente; ii) orientação fora da área do Serviço Social; iii) instituição pouco entrosada com o programa de estágio; iv) supervisão com diferentes modelos organizativos e substantivos; v) atribuição pouco equitativa para todos os estudantes nas sessões de supervisão, em tempo e modalidades; vi) supervisão dirigida ao docente supervisor ausente.

Pela extensão, natureza e pertinência dos constrangimentos apresentados por esta turma incluem-se seguidamente alguns excertos:

“A supervisão em articulação entre aluno, supervisor e orientador, foram os momentos que eu achei que as supervisões correram melhor, também porque não tinha, também porque não tive um orientador dentro da área do Serviço Social, (...) os objetivos institucionais, os objetivos académicos nesses momentos ficam mais esclarecidos,

tanto de um lado quanto do outro” (FE19).

“Muitas vezes eu sentia é que havia uma falta de crítica construtiva em relação ao trabalho que eu ia desenvolvendo, até mesmo nos seminários de estágio (...). Outra coisa que eu acho que foi um constrangimento, (...) eu muitas vezes não cheguei a perceber os critérios que eram usados na avaliação” (FE8).

“Um dos constrangimentos é a disponibilidade ou indisponibilidade do próprio orientador. Se calhar, na minha opinião, devia haver, não sei se poderá dizer um estudo do próprio local de estágio e que disponibilidade tem para acompanhar um estagiário, eu acho que é preciso disponibilidade de tempo, de espaço, de tudo e acho que nesse nível devia de haver uma maior...preocupação” (FE9).

As potencialidades indicadas pela terceira turma estão, assim, colocadas: i) realização de seminários, proporcionando um ambiente de interação no coletivo, com discussão de casos práticos, novos autores, novas perspectivas, notícias atuais e o espaço de partilha, treinando a defesa das ideias e perspectivas próprias sobre a intervenção, com interação de diferentes setores; ii) modalidade de supervisão individual com potencialidades de personalização no apoio, com esclarecimento de dúvidas “que não surgiam no coletivo” (FE22). Como constrangimentos, esta turma aponta: i) os diferentes modelos de supervisão entre docentes e perspectivas metodológicas no agir; ii) a falta de confiança e de relação de empatia com o docente supervisor, sem haver lugar ao esclarecimento de dúvidas levadas à supervisão.

As potencialidades são afirmativas, porém de um caminho aberto pelo processo de ensino-aprendizagem que se orientou pelos objetivos traçados para a formação no curso e que as competências desenvolvidas demonstraram.

A evolução revelada pela supervisão, de acordo com os vários participantes, destaca-se com a reafirmação das competências desenvolvidas graças à estruturação e às orientações reconhecidas ao longo dos três anos em análise. Segundo um dos docentes:

“A partir da avaliação que eu faço, consigo perceber que o aluno neste percurso que faz de elaboração do diagnóstico, da proposta de ação, execução e avaliação, treina aquilo que são as competências, do assistente social, desenvolve a sua autonomia e a sua capacitação profissional, portanto só posso estar de acordo naquilo que é o modelo e o que são as orientações pelas quais estruturamos o estágio. No funcionamento dos três anos aquilo que se verifica é uma maior consolidação” (ED31).

As alterações verificadas na supervisão mereceram menor atenção, limitando-se a caracterizá-las como “mais funcionais, ou o que mais rentável poderia rebater a favor do aluno (...) [e] evitar o cansaço e perda de produtividade” (ED31).

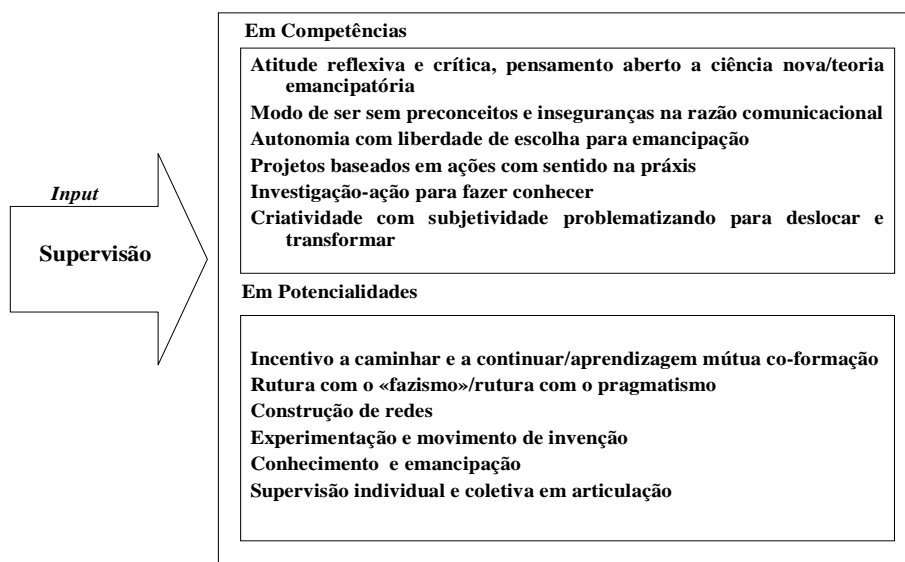
Sumariando sobre as potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, é transversal ao

longo dos três anos a lógica da responsabilização e a crescente autonomização, na afirmação das competências e capacidades desenvolvidas pelos estudantes.

Ensaíamos uma síntese sobre os *outputs* da supervisão, relativamente a competências e potencialidades, a partir dos contributos recolhidos pelos estudantes (figura n.º 13) que permitem analisar o seu grau de significados e motivações na sua posição final.

Figura n.º 13

Outputs da Supervisão: Perspetivas dos Estudantes



Fonte: *Focus group* com os estudantes, 2011

Como competências, a figura faz dialogar as várias categorias destacadas: i) a relação entre a atitude reflexiva e crítica com o pensamento aberto à construção de ciência nova/teoria emancipatória; ii) o modo de ser sem preconceitos e inseguranças com a razão comunicacional; iii) a autonomia com liberdade de escolha para emancipação; iv) projetos baseados em ações na intervenção com sentido na *práxis*; v) investigação-ação para fazer conhecer; vi) criatividade com subjetividade, problematizando para deslocar, transformar e dar lugar à mudança social.

Como potencialidades os estudantes destacam no processo de supervisão: i) incentivo a caminhar e a continuar com aprendizagem mútua, ou co-formação; ii) rutura com o «fazismo» que significa rutura com o pragmatismo; iii) construção de redes; iv)

experimentação e movimento de invenção; iv) conhecimento e emancipação articulados; vi) supervisão individual e coletiva em articulação.

As potencialidades porém, não eliminam os constrangimentos presentes, muitos deles já anteriormente revelados. Tanto os estudantes, quanto os docentes referiram a necessidade de trazer uniformidade e consistência aos conteúdos programáticos das sessões de supervisão, para uma maior unidade curricular. A distribuição equitativa dos estagiários por supervisor segundo áreas temáticas, agregando os alunos por temas e problemáticas (envelhecimento, saúde), evita a dispersão e falta de aprofundamento na formação e, ainda, uma avaliação mais equitativa de todos os estudantes. As dinâmicas a que esta equipa docente de supervisores esteve sujeita, puseram à prova oportunidades assim como riscos que requerem estabilidade e crescente qualificação para melhor enfrentar os desafios exigidos à formação numa sociedade crescentemente desigual e cada vez mais complexa.

Como contributos para a melhoria do estágio e da supervisão, os docentes sugerem o rácio de 7 estudantes por docente, para proporcionar participação e interação e, ainda o alargamento da carga horária atribuída, num rácio de 30 minutos (mínimo) para a supervisão individual semanal por cada estudante que deve ter reflexos na carga horária¹⁸⁷.

Na perspetiva de trazer contributos ao plano curricular, os orientadores convergem para a necessária uniformidade de procedimentos entre os diferentes docentes supervisores, recolocando constrangimentos anteriormente revelados pelos estudantes e, conseqüentemente, aflorando a necessidade do curso reafirmar as suas diretrizes programáticas e processuais, designadamente pedagógicas, entre de todos os docentes.

Em síntese, a par das competências desenvolvidas e potencialidades reconhecidas pelos estudantes finalistas informantes, o processo de ensino-aprendizagem revela algumas fragilidades que exigem maior profundidade e partilha no debate entre a equipa de docentes supervisores e orientadores cooperantes, não dispensando clara regulação sobre a formação no país.

¹⁸⁷ Para que esta diretriz possa ter maior consequência na aplicação dos parâmetros do plano de estudos e de todo o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental estar associada à integração da área científica de Serviço Social no Conselho Científico. Ocorrências não consentâneas e geradoras de constrangimentos, face ao cumprimento do plano e do processo pedagógico do curso devem contar com o acesso a esse órgão, para reconhecimento de autoridade científica e pedagógica dentro do curso.

4.4.2- Orientador e Orientação: Prática Profissional ao Serviço da Formação

A orientação do estagiário pelo orientador cooperante (designação que relembramos, foi atribuída nesta tese ao profissional da instituição que oferece o estágio), coloca-se a par do estágio e da supervisão como dimensão complementar no processo de ensino-aprendizagem em análise, corresponde, conforme alguns autores, à supervisão local.

Segundo o Regulamento de Estágio (artigo 5.º, parágrafo n.º 5), o orientador da instituição de estágio deverá dispor de um mínimo de 2 horas para apoio semanal ao estagiário (UMa, 2007b). Compete-lhe as seguintes atribuições:

“a) Acompanhar e orientar as atividades desenvolvidas pelo estudante, criando condições para a sua autonomia progressiva; b) facultar ao estudante os meios para a realização das suas atividades; c) proporcionar ao estudante a compreensão da realidade social e institucional na qual o estagiário está inserido; d) reunir com o supervisor com a regularidade estabelecida; e) colaborar na avaliação de desempenho do estudante de acordo com grelha fornecida pelo supervisor” (UMa, 2007b: artigo 5.º).

Não tendo constituído foco relevante nesta pesquisa, a orientação foi reportada ao guião através de algumas questões, assim indicadas: i) definição de orientação; ii) papel do orientador; iii) complementaridade entre supervisão e orientação iv) exigências na formação para a função de orientador; v) impacto da orientação no exercício profissional do orientador, pela metodologia e relação teoria-prática. A primeira questão foi colocada aos docentes supervisores, a segunda foi colocada transversalmente a todos os informantes (incluindo os estudantes), a terceira aos orientadores e docentes supervisores, a quarta e a quinta foram dirigidas apenas aos orientadores¹⁸⁸.

A orientação é definida pelos docentes supervisores segundo duas distintas perspetivas: i) como espaço de relação de ensino-aprendizagem, partilha, e interação entre o mundo académico, um conhecimento construído por teorias e paradigmas explicativos que preparam para lidar com as questões sociais e o contexto da prática profissional, um conhecimento construído pelo agir, a partir da realidade social quotidiana; ii) como espaço de transmissão da prática profissional, pautada pela dinâmica da instituição.

Sobre o papel atribuído ao orientador, os estudantes distinguem-no assim: i) mobilizador/incentivador da interação triangular com troca de saberes entre supervisor,

¹⁸⁸ A distribuição desigual das questões relativas ao tópico sobre a orientação revela que se constituiu um tópico com menor relevância nesta pesquisa.

estagiário e orientador; ii) propiciador da sua vivência e experiência no processo de trabalho do assistente social, no agir e saber da prática, no acompanhamento e apoio ao processo, pondo à prova os seus conhecimentos na prática; iii) facilitador da integração na instituição; iv) facilitador no acesso à legislação que rege as políticas do setor; v) mobilizador da reflexão sobre a relação com a população e apoio na caracterização da mesma; vi) mediador na articulação com o diretor da instituição; vii) avaliador da prática.

Para os docentes, o papel do orientador é como que a extensão do supervisor acadêmico na instituição, com premissas idênticas sobre a prática. É um dos aliados, conjuntamente com o estudante e o supervisor, no processo de ensino-aprendizagem a nível do estágio do curso.

Para os próprios orientadores, o seu papel é: i) ensinar sobre a profissão; ii) facilitador e confidente; iii) colaborador ao lado do estudante; iv) balizador daquilo que é o terreno da prática, o que se faz na prática, as dificuldades da prática; v) avaliador como “escudo protetor” do estudante, sublinhando que “o estudante socorre-se do orientador para ter mais tranquilidade e maior estabilidade emocional. O orientador de “certa forma é o coadjuvante [do estagiário], um colaborador mas também deverá primar pelo rigor” (FO30), ou dito de outro modo “é o amortecedor no embate entre o mundo acadêmico e o mundo da prática” (FO29).

Fazendo uma forte convergência ao papel atribuído pelo estudante, o orientador cooperante acrescenta ter responsabilidade na orientação sobre a relação entre estudante-sujeito, conforme o próprio olhar de cada profissional e especificidade do seu setor, ou área de intervenção, porque essa relação é determinada pela própria problemática, ou ainda como refere:

“A relação [entre] estagiário e utente, nós também trabalhamos (...). Não deixar que tratem o utente por tu, respeitar a individualidade (...) portanto, coisas práticas mas que acho que fazem parte da própria identidade do profissional e da própria distância profissional - não distância do importante e do coitadinho, mas a tal distância profissional que deve ser mantida entre um e outro” (FO26).

“A relação estagiário-utente, eu deparo-me ou tenho vindo a me deparar aqui com um paradoxo que é o da proximidade-distanciamento e da formalidade-informalidade. (...) Proximidade, claro, tem de haver, mas algum distanciamento. (...) os estagiários foram sempre mulheres mas umas com mais dificuldade em manter algum distanciamento ou distinguir proximidade-distanciamento. E a tal formalidade-informalidade, é

importante que haja alguma formalidade e aproveitar os momentos informais para estabelecer alguns limites, lá está” (FO30).

Por conseguinte, o papel do orientador inclui trabalhar o respeito pela individualidade e a relação de confiança (uma relação difícil de gerir) nos paradoxos em que assenta o movimento proximidade-distanciamento, a formalidade-informalidade sugerida pelo estágio, estagiário e contexto.

Posta a questão sobre a complementaridade entre supervisão e orientação, na perspetiva dos orientadores, encontra-se as seguintes falas: i) complementaridade entre duas perspetivas, uma teórica e outra prática, fundamental para consolidar o processo de aprendizagem; ii) “a supervisão é um grande suporte à orientação porque nos elucida melhor acerca daqueles que deverão ser os procedimentos ao longo de todo o processo de estágio” (FO30). Há nestas falas a convergência para as duas perspetivas sugeridas pelos docentes supervisores por relação à definição apresentada pelos mesmos.

Aqui podemos evocar Davys & Beddoe (2009) que identificam dois modelos de supervisão local, uma centrada no estudante em articulação estreita com o docente supervisor e o orientador cooperante, o outro centrado apenas neste, ou seja, baseado no saber e conhecimento do orientador cooperante. Outro autor a evocar é Correia (2010) que propõe diálogo, aliança e rede entre o mundo do trabalho e o da formação, uma perspetiva sempre a aprofundar.

Através das falas, quanto à exigência na formação para a função de orientador, foi sublinhado haver necessidade de formação e à falta dela, fazer recurso à memória guardada sobre o seu supervisor, aquando da formação do próprio, assim ilustrada: “a forma como agiram comigo, mesmo em termos de conteúdos teóricos ou exigências de prática, é isso que eu tento aplicar com os alunos” (FO26). Fica, assim, claramente reconhecido que a formação constitui um requisito para encaminhar o processo pedagógico na formação do orientador cooperante.

O arquivo/*dossier* de estágio subsidia com alguns dados, uma vez que ao longo do processo pedagógico era prática proceder à auscultação dos orientadores cooperantes, no final de cada ano letivo, incluindo a articulação entre a academia e a instituição, e as necessidades, designadamente de formação dos referidos orientadores de estágio. A formação acrescida, ou específica para a função de orientador cooperante raramente foi

assinalada, dando lugar ao tempo de horário acrescido exigido na orientação dos estagiários, que ia para além do formalmente previsto. Donde, a pertinência da centralidade da técnica *focus group* desenvolvida nesta tese, proporcionando ampla e profunda interatividade na discussão de grupo, com multiplicidade de opiniões.

Os orientadores foram auscultados ainda sobre o impacto do estágio na sua metodologia e na relação teoria-prática enquanto profissionais. Os depoimentos convergem, na sua análise de que o estágio: i) proporciona/repensa a intervenção e a forma como intervir, nas ações, na alteração das rotinas da instituição; ii) se reflete no agir profissional e na própria dinâmica da instituição; iii) relembra os conceitos esquecidos, “é sempre uma lufada de ar fresco” (FO27), ou leva a pensar e recuperar o “que caiu no esquecimento” (FO29); iv) contribui para não ficar pelo finalismo metodológico e pelo pragmatismo e ajuda a avançar/instituir um espaço de reflexão na instituição (FO30).

A adesão dos profissionais à função de orientador cooperante no estágio curricular leva a concluir que, pela entrega, dedicação, compreensão e cooperação com o estudante e com a Universidade, permite que a formação atinja os seus objetivos de articulação teórico-prática. Com efeito, apesar da falta de formação específica para a orientação de estágio, assim como da consolidação de uma bolsa de orientadores cooperantes com perfil de boas práticas, é de realçar o acompanhamento atento ao aluno, corporificado nos longos meses que orientam cada estudante, atribuição frequentemente repetida por alguns profissionais, ano após ano letivo. Desta forma, pode considerar-se que muitos profissionais, enquanto orientadores cooperantes, não fogem à oportunidade de confronto, de síntese e de estímulo à crítica reflexiva sobre o seu exercício profissional tal como sugerem Sousa *et al.* (2010).

Pelo exposto, e em síntese, a orientação e a supervisão foram partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no curso de Serviço Social da UMa, e tal como defende Lewgoy (2007), construiu-se segundo uma tríade de compromisso ou desafio entre o supervisor académico, o profissional de campo/orientador cooperante e o estagiário, distanciou-se da fragmentação de outros modelos nos quais o espaço da Universidade se distancia do campo de estágio. Revelou, porém, défice de formação específica dos orientadores cooperantes, para o que se deveria contar com um modelo substantivamente mais estruturado e consistente de formação, exigido pela crescente

complexidade da questão social e pelos desafios a uma profissão que se pretende mais competente e juridicamente mais afirmada.

Agregar didática, visão crítica, compromisso ético ao conhecimento teórico-metodológico, gosto por ensinar e pesquisar, a par da disponibilidade e interesse para orientação/supervisão local, são requisitos para o orientador cooperante (ver Oliveira, 2008).

Revela-se também instigante e desejável para o processo de supervisão local a desenvolver pelo orientador cooperante, acolher a proposta de Davys e Beddoe (2000; 2009). Remete para um processo de articulação, complementar entre o espaço académico e local, centrado no estudante em articulação com o docente que cria “tensão criativa”, que permite incertezas e erros, complexidade e diversidade de saberes, um processo distinto por quatro fases (descrição, exploração, execução e avaliação). Um espaço, ou *fórum*, um processo didático, facilitador na compreensão da aprendizagem do estudante através da reflexão, com apoio e retorno positivo, cujas premissas se apoiam, designadamente na transformação das práticas de intervenção.

Resumindo, a análise sobre a orientação revelou que o seu conteúdo ganha fundamental importância na formação, articulação estreita entre formação académica e prática, entre a universidade e as instituições da comunidade local, parceria e aliança entre docente supervisor-estudante-orientador-cooperante. Uma experiência, intensa e absorvente, exige tempo de dedicação, requer qualificação adequada para as exigências da formação aos desafios contemporâneos. Torna-se necessário trabalhar a abertura, a receptividade e a disponibilidade dos assistentes sociais da prática para integrar a orientação de estágio como mais uma função, ou atribuição profissional a par das demais.

A perspectiva de modelo de orientação, como supervisão local, desenvolvida no curso de formação em estudo se centrou no estagiário, articulada com a supervisão académica e a prática do profissional/orientador cooperante. Revelou também requerer mais aprofundamento sobre a mesma perspectiva, bem como outras suscetíveis de trazer à formação novos contributos no fortalecimento das competências para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

4.5- Supervisão, Autonomia e Emancipação: Resultados

A relação entre o saber/poder no estágio e na supervisão, para a construção da autonomia e emancipação do estudante tem sido compreendida e analisada, direta ou indiretamente, ao longo dos vários eixos, linhas e dimensões, orientada pelo foco central desta tese, através do processo de ensino-aprendizagem na formação do curso em estudo. Defendemos que o estudante formado nesse processo desenvolverá a compreensão e reflexividade para replicar essa estratégia junto dos cidadãos, sujeitos da ação e melhor afirmar e defender a área do Serviço Social na jurisdição da profissão.

Compreender a relação entre supervisão e autonomia profissional foi uma das últimas questões colocadas aos estudantes participantes nesta tese, dados que começaremos por analisar seguindo a sua evolução pelas três turmas formadas. A primeira turma defendeu que: i) a atitude de pensar, de refletir e de analisar criticamente, proporcionada pela supervisão, conduz à autonomia profissional; ii) a supervisão permite “ganhar asas para voar” (FE1); iii) a supervisão e a autonomia não se contradizem porque a capacidade de reflexão e a liberdade de opção e de decisão estão no centro do processo pedagógico.

Há, assim, um sentimento de autonomia conquistada que as categorias sobre a supervisão elucidam. Pedagogicamente, a par da reflexão situada no centro da supervisão e que já foi extensamente identificada e analisada, está a liberdade (um dos postulados defendidos por Freire, 2007), através da qual a pedagogia se associa à autonomia e dá espaço a experiências pedagógicas estimuladoras da decisão, da responsabilidade e pelo respeito de diferentes pontos de vista, sem idolatrar ou absolutizar a verdade.

O relato da segunda turma permite extrair as seguintes linhas de pensamento: i) a autonomia é ganha graças à reflexão sobre a prática e ao processo metodológico sustentado pela investigação para a ação (FE10); ii) a autonomia ganha com a supervisão de estágio, é o início do caminho profissional, precisa ser mantida na profissão, ou seja, a supervisão deve existir ao longo do exercício da profissão (FE19); iii) a supervisão como ideal vai para além da autonomia na profissão, ela é o ideal na profissão (FE8); iv) a autonomia é a base profissional na supervisão; v) exigência e supervisão convergem para a autonomia; vi) autonomia e supervisão são uma simbiose na profissão. Esta turma vai mais longe do que a anterior, na afirmação de que a autonomia não só é central na formação como é o ideal na profissão. Reconhecido foi também, que a supervisão limitada ao tempo de estágio é

excessivamente insuficiente para a consolidação da autonomia na profissão devendo ter expressão ao longo da profissão.

Estas categorias e linhas de pensamento podem ser ilustradas pelos seguintes excertos:

“Eu acho que a supervisão é sempre, tem sempre este ideal, trabalha para isso, mas para se atingir este ideal de autonomia acho que, que vai uma grande distância, foi trabalhada ao longo da supervisão e sem a supervisão também não se conseguiria atingir...mais maturidade em termos profissionais, mas a questão da autonomia...acho que, como já foi dito, tem que ser...tem que ser num prazo mais longo (...), nem mesmo nos primeiros anos de exercício profissional” (FE8).

“Eu acho que... a supervisão que nós tivemos foi no âmbito da nossa formação profissional a nível académico, e nós tivemos praticamente um ano de supervisão, se não estou em erro, um ano e meio que...portanto, tendo em conta a dimensão do curso no geral, eu sinceramente acho o tempo de supervisão bem positivo, eu acho [que] nós até podemos nos dar ao luxo de dizer que fomos privilegiados por termos tido um grande tempo de supervisão, o que eu acho é que...essa supervisão, (...) sem dúvida contribuí para o nosso processo de autonomia, (...) [mas] a partir do momento que nós saímos do âmbito da formação académica a supervisão deve ser continuada nos nossos locais de trabalho, de exercício profissional que eu, e aí sim, há o restante processo de, de crescimento para essa autonomia. Acho que a supervisão está muito vinculado ao meio académico e...acho que três anos, claro, que em um ano a supervisão, apesar de achar que já é bom, nunca será suficiente, por isso é que deve sempre haver. Infelizmente em muitos espaços institucionais não há, mas acho que deveria existir depois essa continuidade no âmbito mesmo do exercício profissional” (FE11).

“Eu acho que... sim, que prepara para a dimensão profissional, se bem que eu acho que a supervisão está muito direcionada ao âmbito do estágio, eu não sei até que ponto, não seria viável uma supervisão mais abrangente, porque...,pelo menos fico com essa ideia, que a nossa supervisão é direcionada para o estágio aqui” (FE18).

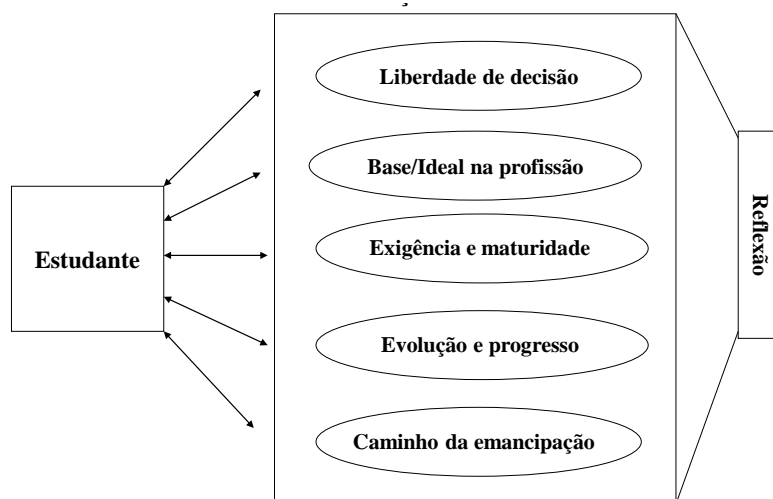
A terceira turma sublinha e enaltece a autonomia, como podemos constatar no seguinte extrato:

“Acho que nesse sentido o curso está, e mesmo o programa, os itens, os objetivos, acho que está tudo, está tudo junto, acho que encadeia tudo mesmo para nós sermos autónomos (...) com o apoio do supervisor. É uma autonomia «saudável»” (FE24).

Podemos, então, enunciar, a partir daquilo que são as grandes categorias encontradas sobre a relação entre a supervisão e a autonomia (figura n.º 14), uma linha de pensamento central, ou seja, a supervisão tem potencial de construção de autonomia na formação para a profissão, cujo conteúdo é compatível com liberdade de decisão, base/ideal na profissão, tem condições de proporcionar evolução e progresso, exigência e maturidade ao estudante e ao profissional, alimenta o caminho da emancipação. Construída pela supervisão, a força da autonomia reforça a emancipação, ou como se refere Habermas a Castoriadis, a auto-

organização suporta a questão democrática na base do pensamento emancipatório (Castoriadis, 1975, cf. Habermas, 1990).

Figura n.º 14
Supervisão e Autonomia



Fonte: *Focus group* com os estudantes, 2011

Na perspetiva da emancipação encontramos ao longo desta tese evidência concetual e empírica que nos permite afirmar que o plano do curso de formação advogou uma base pedagógica com reconhecidas possibilidades para o seu desenvolvimento na profissão. Através da caracterização do processo pedagógico, das suas dinâmicas e relações desenvolvidas nas várias dimensões da estrutura do plano de formação, mas detalhadas sobre o estágio e a supervisão, a análise dos dados e as categorias construídas revelaram, que a dimensão ético-política do projeto de Serviço Social na formação está comprometida publicamente com a satisfação das necessidades sociais apoiada numa sociedade justa e equitativa, envolvida no debate sobre os direitos sociais, a autodeterminação, autonomia e emancipação do sujeito participante, fortalecida pela sua trajetória em diálogo com diferentes matrizes do fazer profissional.

A formação apoiou-se em dois conceitos centrais para a intervenção social, o de participação e o de *empowerment*, através da capacitação do sujeito das suas competências, necessidades, potencialidades e recursos partilhando intersubjectivamente o poder na relação entre profissional e sujeitos segundo necessidades, riscos coletivos e interesses comuns, direitos individuais e coletivos (como propõe Helena Nunes, 2004).

No espaço de agência o estudante granjeou o fluxo contínuo da experiência humana pela recuperação da importância do eu nos laços de proximidade, a narrativa biográfica do sujeito, a experiência olhada através do tempo e reflexiva no sentido de gerar *empowerment* das pessoas, convidando à ponderação e ao reexame. Aqui o paradigma da emancipação conjugou-se com o Serviço Social crítico (proposto por Fook, 2002). Para a autora o assistente social ao intervir em diferentes e severos contextos, baseado no conhecimento da pessoa em situação, que tem capacidade ilimitada, comunica valores e objetivos de justiça social. Ganha poder com capacidade de transformação e de emancipação através do seu campo de intervenção social.

Na perspectiva do que vem sendo defendido, o conceito de emancipação no curso subjaz ao conhecimento heterogêneo apoiado na subjetividade e numa *práxis* criativa e auto-criativa, implicada na vida social, no mundo da vida e na ecologia de saberes (conforme Helena Nunes, 2004).

Heuristicamente, na dinâmica do processo pedagógico imprimido na formação do curso, os estudantes foram preparados para a descoberta do caminho a fazer, dialogando, questionando, desenvolvendo competências e saberes de ação, ético-políticos, teóricos, sobre o meio, processual metodológico, comunicacional, relacional e empírico (conforme Granja, 2005) que prenuncia capacidade para uma prática inventiva e de cognição, transformadora para a mudança social, aberta à participação do sujeito.

Nas três turmas a formação experiencial conjugou cognição com subjetividade para uma *práxis* direcionada para a renovação, para um fazer emergir criativo. Construir o conhecimento pela investigação e investigação-ação, permitiu combater a representação e a padronização das práticas, proporcionar a emergência de práticas inventivas com plasticidade e procura de sentido, na invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999, cf Dias, 2009: 170). A cognição como ação inventiva de conhecer apoia-se num processo de transformação permanente pela ação de renovar, reinventar e recomeçar (Kastrup, 2005 cf Dias: 2009: 171).

O processo pedagógico analisado caracterizou-se pelo diálogo aberto entre estudantes, docentes e orientadores cooperantes, na relação de partilha de autoridade, no respeito pela igualdade e pelo princípio da diferença, apoiado na complexidade da realidade social em

que o estudante interveio, com articulação entre unidade e multiplicidade, no saber concebido cooperativamente. Nas lições de Jacotot é o saber que se faz instrumento de igualdade, pela relação de emancipação que parte da igualdade e daquilo que se sabe e não daquilo que se desconhece, ou da desigualdade (Rancière, cf Vermeren et al., 2003).

Em síntese, a perspectiva do modelo analisado enquadrou-se num processo de ensino-aprendizagem colaborativo, alicerçado numa pedagogia para a transformação e autonomia na formação do estudante, através de um processo evolutivo na construção do saber, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito, aberto para o diferente e a diferentes pontos de vista, (conforme Gadamer, 2002, cf. Lewgoy, 2007). A análise sobre as características e desenvolvimento do processo de supervisão evidenciou que ao longo dos três anos em análise, rastreando turma a turma, a tónica foi colocada na identidade dessa perspectiva alcançada, reformulando sucessivamente as perspectivas anteriores. É também de evidenciar que se trata de um processo nunca terminado e que, segundo Morin (2001), o conhecimento se desenvolve, seguido de reconstrução.

O processo de ensino-aprendizagem na supervisão da formação do estudante é inseparável do estágio, e este da investigação e investigação-ação. Convocou à relação teoria-prática, para que a prática não fosse concebida pela aplicação da teoria demarcando-se do teorismo e também do finalismo metodológico. Essa relação teoria-prática emergiu do saber-fazer e por isso aberta a diferentes visões, saberes e perspectivas, sempre em diálogo entre o saber académico e o saber local, nas suas particularidades e singularidades. Superou a abstração teórica para dar lugar à ponderação dos conceitos sucessivamente (re)construídos e à comparação de pontos de vista alternativos.

A tomada de decisão do estudante traduziu-se na sua capacidade de planificação, gestão colaborativa e construtiva, informada pelo diálogo entre saberes académicos, sociais e de aprendizagem, na valorização da função formativa e das práticas de autoavaliação. A atividade pedagógica e supervisiva constituiu um só projeto, associando visão-ação-reflexão-contexto (conforme Vieira, 2009). O modelo desenvolvido foi de encontro à proposta do *fórum* europeu de escolas de Serviço Social, identificando supervisão como espaço de competência reflexiva com lugar à transferência entre teoria e prática, lugar onde o estudante adquire distância sobre si próprio para analisar as suas ações sob diferentes

perspetivas e a possibilidade de introduzir mudanças na articulação entre conhecimento, metodologia e processo criativo.

Finalmente, a formação experiencial ao conjugar cognição com subjetividade permitiu renovação e retroalimentação do conhecimento. Na ação de conhecer, fazendo conhecer pela investigação e investigação-ação, fez emergir criatividade e inovação nas práticas de estágio, com plasticidade e procura de sentido, através de um processo de transformação, renovação e reinvenção da ação.

PALAVRAS E PERSPETIVAS PARA UMA CONCLUSÃO

“O pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, de uma unificação e de uma síntese (...) lutando ao mesmo tempo contra a pretensão a essa totalidade, de uma unificação, de uma síntese, na consciência plena e irremediável do inacabamento de todo o conhecimento, de todo o pensamento e de toda a obra” (Morin, 1987: 31).

Percorrido o caminho de aventura na elaboração da tese, coloca-se agora a convicção do inacabamento do conhecimento desenvolvido e da impossibilidade de uma síntese. Porém, é chegado o momento de trazer palavras e perspetivas, esboçando uma conclusão que se subdivide em cinco pontos: i) enquadramento do tema, questões que se lhe associaram e estratégia metodológica; ii) lugar do projeto de Serviço Social na formação do curso, na relação com o estatuto e com a jurisdição da profissão; iii) plano de estudos nas condições de surgimento e na cultura de gestão do curso; iv) processo de ensino-aprendizagem através do estágio e perspetiva de supervisão na sua relação com o saber/poder com vista à construção da autonomia e emancipação nos resultados da pesquisa; v) pistas para outros e futuros aprofundamentos do objeto analisado.

□ Enquadramento do tema, questões que se lhe associaram e estratégia metodológica

Para início da conclusão cabe identificar algumas considerações prévias. Num estudo de caso sobre o curso do 1.º ciclo de Serviço Social na Universidade da Madeira, lançado em Setembro de 2005, e no qual se situou a nossa própria experiência na docência académica, com inesperada interrupção por encerramento do curso, não é fácil empreender uma análise desapassionada. Ela é tanto maior quanto mais foi exigente nos desafios colocados dentro de uma universidade sem antecedentes na área da formação em Serviço Social e sem regulação no país sobre a mesma. A exigência da pesquisa torna-se ainda maior perante um objeto com escassa produção teórica e enquanto pertença a uma categoria profissional cujos caminhos na investigação são ainda muito ténues e sem rede para quem nela se aventura na elaboração de uma tese.

Apesar desta fragilidade, houve um importante diálogo com aquilo que esteve disponibilizado sobre estágio e supervisão em educação e psicologia, mas particularmente

dentro da área do Serviço Social e na língua materna, sendo também trabalhada alguma produção publicada em língua estrangeira.

- **Tema de interesse e interesse pelo tema**

O tema eleito para esta tese foi a supervisão na formação do curso de Serviço Social e a sua relação, no processo pedagógico, com o saber/poder com a finalidade da construção da autonomia e emancipação do estudante. Estágio e supervisão estão indissociavelmente aliados no processo de ensino-aprendizagem e por isso ambas as dimensões da formação tiveram igual destaque na compreensão e análise da formação no curso. Em foco esteve a experiência feita no 1.º curso de Serviço Social na Universidade da Madeira.

O interesse pelo tema partiu de três ordens de questões justificativas: i) desafio, enquanto docente nas funções letivas de estágio e supervisão curricular na formação do curso de Serviço Social, 1.º ciclo, um curso implementado numa universidade sem antecedentes na área disciplinar; ii) escassa produção no conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação e de respetiva articulação entre teoria e prática; iii) fraca existência de supervisão no exercício da profissão e ausência de um debate apoiado nas várias dimensões e impactos da sua aplicação, com produção teórica quase inexistente.

Elegeram-se duas grandes questões gerais que orientaram este trabalho de tese, ambas colocadas nos pressupostos e conteúdo da formação. A primeira prendeu-se com as condições de emergência do curso, cujo plano de estudo foi alheio ao contributo e à participação da própria categoria profissional, e a segunda visou saber como são formados, hoje, os estudantes de Serviço Social para enfrentarem os desafios contemporâneos, designadamente as alterações ao Estado Social.

- **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa apoiou-se na matriz qualitativa ou indutiva, conjugada com construtivismo interpretativo e compreensivo, no compromisso ontológico e epistemológico de que a realidade social é verdadeira para os seus atores no contexto da formação do curso em estudo. Consequentemente, o referencial concetual trabalhado no primeiro capítulo não constituiu um quadro ou matriz teórica, mas sim um guia de conceitos “sensíveis” para abordar, compreender e analisar os significados ou pontos de vista dos informantes sobre o

curso. Perspetivou-se a análise social como hermenêutica do concreto na complementaridade e interdependência entre a reflexão epistemológica, ética, moral e política, a fim de trazer à formação de Serviço Social contributos para a construção de uma nova teoria de subjetividade, de emancipação e de transformação da prática (Ferreira, 2008).

Assumido como estudo de caso, baseou-se num *corpus* empírico sobre a singularidade da formação no curso, um estudo em detalhe e em profundidade, como experiência única e com natureza exploratória. A escala desta abordagem na pesquisa trouxe limitações à sua projeção, tratando-se de uma individualização impossível de generalizar. Significa que o curso se constituiu como totalidade particular e por isso o conhecimento em foco é de tipo particularista, procurando encontrar algo de universal no particular, do qual resultam conclusões necessariamente parciais (Laperrière, 2010: 420).

A presente pesquisa privilegiou o princípio da abertura e pluralidade do método, com uma forte componente de complementaridade entre as técnicas eleitas, combinando a estratégia documental e a pesquisa de campo e potenciando a informação sobre o meio, de modo a contextualizar e adensar a análise.

O princípio de diversificação revelou-se através das diferentes técnicas e da apreensão da experiência dos diferentes grupos informantes, tendo em conta a interação entre os mesmos e a subjetividade do investigador. Para isso contribuíram a diversificação interna, ou horizontal, a dimensão comparativa e a de contraste, ou de diferença, considerando que entram, no grupo de informantes, não só os estudantes mas também os docentes e os orientadores cooperantes, ou de campo. Conjugaram-se as fontes documentais, o *focus group* e a entrevista. O *focus group* foi a técnica interativa mais abrangente, dirigida que foi ao universo de estudantes finalistas (das três primeiras turmas formadas no curso) e aos orientadores cooperantes (com dois ou mais anos de experiência na orientação de estágio). Assim, para o *focus group* foram convidados a participar cerca de 60 estudantes finalistas e 10 orientadores cooperantes. A entrevista dirigiu-se aos 3 docentes supervisores.

A adesão verificada foi significativa, quer no *focus group* (25 estudantes – 41%, e 5 orientadores cooperantes – 50%) quer na entrevista (2 dos 3 docentes supervisores), perfazendo um total de 32 sujeitos/atores informantes.

O guião das questões mostrou-se pertinente ao abordar os principais tópicos e questões, designadamente sobre a relação entre gestão do curso, projeto de Serviço Social na formação, estágio e supervisão. O tópico sobre o desempenho do orientador cooperante não seguiu os demais tópicos, não tendo beneficiado de uma melhor e mais completa caracterização dirigida a todos os informantes.

Nos procedimentos de aplicação das técnicas, os espaços onde estes tiveram lugar proporcionaram um clima de confiança, tendo os participantes revelado colaboração e abertura.

Graças às diferentes técnicas e atores, foi possível estabelecer um diálogo comparativo, reflexivo e interativo sobre os significados atribuídos pelos informantes às várias questões em análise, de acordo com os objetivos na aproximação ao núcleo ou foco da pesquisa. A pesquisa tornou-se um diálogo entre os dados e o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem na perspetiva inscrita no estágio e na supervisão, obtendo a saturação das respostas às perguntas feitas. O exercício de análise codificou e construiu armazéns de ideias ou memorandos, que se tornaram progressivamente mais abstratos, dando lugar a algumas categorias sobre os dados. Tal significou fazer uma análise aberta, relacionar, associar propriedades e fazer conexões entre os dados e as categorias. Esta operação deu lugar à construção de figuras ou diagramas como representações abstratas e gráficas dos dados, traduzindo conceitos com relação lógica entre si.

Os resultados da pesquisa constituem-se como “hipóteses explicativas”, conforme a estratégia metodológica construída pelo estudo de caso, e convidam a novas pesquisas sobre o tema, contributivas de conclusões com maior alcance de generalização.

□ **Lugar do projeto de Serviço Social na formação do curso, na relação com o estatuto e com a jurisdição da profissão**

Compreender e analisar o projeto de formação no curso pressupõe conhecer os princípios e valores do Serviço Social e a sua relação com o estatuto e jurisdição da profissão, conforme este assunto mereceu destaque na dimensão empírica desta tese.

Nos achados da pesquisa destacou-se que os princípios e valores do projeto de Serviço Social no curso se articularam entre o espaço macro e micro, o bem-estar social, direitos humanos, igualdade e justiça social. As mediações do assistente social situam-se na totalidade humana, articulando as relações indivíduo/família, organização/instituição, grupo e comunidade para a mudança social. Estas categorias significam que, pelo estatuto profissional, o assistente social se compromete, com poder, com a responsabilidade profissional na mediação entre a população e as estruturas e, com saber, compromete-se com a ação, apoiado na relação com o cidadão, relação esta que compreende espaço de subjetividade, aprendizagem mútua e laços de proximidade. O ator está envolvido numa trajetória com vista à sua autonomia, autodeterminação e emancipação, com base nas suas capacidades e potencialidades, através do seu fortalecimento, identidade e *empowerment*, integração na comunidade que acolhe a igualdade, não-discriminação e inclusão.

Na definição de Serviço Social apurada, seus pressupostos, princípios e valores, foram desagregadas e explicitadas as diferentes componentes: i) área disciplinar de nível científico; ii) finalidade de emancipação para a mudança social; iii) objetivos inscritos na superação das necessidades sociais e na promoção do bem-estar social, justiça social, igualdade e direitos; iii) participação (na socialização entre o sujeito e o profissional) que assume um valor central na referida relação, sendo um referente ético-político para/da ação; iv) articulação pela parceria assumida como responsabilidade social na mediação e interface entre o profissional e o cidadão; v) relação teoria-prática-pesquisa ou investigação-ação fortalecida no conhecimento/cognição da pessoa em situação e na complexidade do contexto valorizando a subjetividade; vi) atividade reflexiva que sustenta a prática; vii) planeamento ou construção de um projeto profissional que enfatiza a participação (e não a racionalidade técnico-burocrática característica do metodologismo).

Em consonância com princípios, valores e definição de Serviço Social, e em síntese, as três turmas afirmaram transversalmente a natureza científica do Serviço Social, com conhecimento baseado na problematização que conjuga cognição com subjetividade, ou seja, conhecer/pesquisar a partir das necessidades sociais, potencialidades e recursos da população em contexto de ação. Nessa construção, a profissão afirma-se pela ajuda e proteção ativa dos cidadãos, cuja mediação assume responsabilização profissional na relação entre a população, as estruturas e o Estado e na convergência para a mudança

social, com mais justiça e mais equidade.

Reunindo o “saber, o saber-fazer e o ser” os resultados realçaram que o saber/conhecimento é a fonte responsável pela mudança, na sua atualização constante e na dimensão psicossocial de intervenção sobre os indivíduos, famílias e grupos. A intervenção, conjugada com a dimensão sociopolítica, evita a posição dos assistentes sociais como meros executores na ação. Para os informantes, a falta de reconhecimento da identidade ou jurisdição profissional, em conjunto com a subvalorização do “social”, deve-se ao pragmatismo e à falta de poder reivindicativo da profissão, por medo, resultando em políticas emanadas dos decisores, discrepantes com a realidade social. Esta constatação resulta naquilo que McDonough (1999) diz ser a prática política como face negligenciada da intervenção em Serviço Social. Nesta linha, compreender as problemáticas sociais e intervir sobre elas exige, designadamente, um envolvimento direto e corajoso na conceção da política social e, conseqüentemente, na adoção de estratégias de ação política de litigação.

Nesta perspetiva, o assistente social compromete-se, e as competências deverão responder aos problemas, através da sua intervenção na resolução dos mesmos, com crescente diversidade e complexidade da sua ação e em função dos saberes da ação (Granja, 2005) articulando-se com a mudança social no contexto das relações humanas a fim de uma melhoria do bem-estar por meio da promoção dos direitos e políticas sociais.

Globalmente, é pertinente evocar, na análise feita e nos resultados atingidos, que o projeto de formação no curso se reviu na teoria da correlação de forças (conforme Faleiros, 1999), atribuindo ao assistente social a mediação entre atores e estruturas, mediação essa estrategicamente colocada entre o contexto institucional e o político, visualizando relações de saber e poder. Tratando-se de um estudo de caso, os alicerces deste projeto profissional influenciaram a direção social assumida na presente tese, porque houve uma forte aliança entre conhecimento e ação e esta relação deu lugar a um movimento de crítica, de construção de conhecimento e de nova síntese, tal como propõe Baptista (2001) ou como defende Schwandt (2006) no que se refere à associação entre a ação e o pensamento, prática e teoria, num processo contínuo de reflexão, crítica e transformação.

□ **Plano de estudos nas condições de surgimento e na cultura de gestão do curso**

Os desafios do plano de formação do curso numa universidade sem antecedentes de Serviço Social colocaram-se num contexto e em condições singulares de surgimento e de cultura de gestão próprias.

- **Condições de surgimento do curso**

As condições de surgimento do curso tiveram como razão as necessidades do mercado de trabalho (designadamente da proposta da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais), razão visivelmente demarcada de uma estratégia de alargamento das ciências sociais dentro do espaço académico, que teve consequências na duração efémera do projeto de formação em análise.

As condições de surgimento parecem revelar, dentro da universidade, uma concepção de produção de conhecimento homogéneo e hierárquico apoiado na eficácia da universidade e, por isso, menos baseada na construção de conhecimento com traços sociais e contextuais, de diálogo e partilha entre as várias disciplinas, conhecimento aberto e heterogéneo e inserido na sociedade de modo a responder às mudanças sociais e à democratização (conforme Santos, 2004).

Face à decisão da interrupção do curso em Janeiro de 2011 (deliberação da reitoria), sete anos após a sua implementação, pode considerar-se que tal extinção se dá sem se terem trabalhado as condições de produção e consolidação do conhecimento na área de Serviço Social. É pertinente invocar Morin quando este afirma que as universidades, *locus* da liberdade do pensamento, de construção de saber e de produção de conhecimento na afirmação da identidade de uma área, toleram também desvios, com os quais se propicia “a mutilação do saber, ou seja, um novo obscurantismo” (1987: 17). Importa, ainda, interrogar sobre as consequências desta decisão, designadamente quando ela reforça, nas palavras de Durand, a “passividade monodisciplinar” e inibe o “salto heurístico” (Durant, 1991, cf. Pombo, 2004).

Quer as condições de criação do curso, quer as do seu encerramento em 2011, revelaram a necessidade (premente) de um debate sobre a profissão mas também acerca da cultura de construção e apoio às áreas científicas sob a tutela das universidades.

Consumado o encerramento do curso constata-se ainda que não há estratégia (em quaisquer

das suas políticas ou programas) para a inserção dos licenciados (designadamente pela SRAS, parceira neste projeto), contrariamente à razão invocada para a criação da formação. Assim, poderá resumir-se este acúmulo de impossibilidades: nem os serviços querem a formação, nem ela é aceite pela academia.

• **Experiência de formação no curso pela perspectiva de cultura de gestão**

Foi possível evidenciar nos dados e resultados da pesquisa que a gestão do curso se desenvolveu na perspectiva de uma cultura de cooperação, apoiada nas seguintes características: i) capacitação para o exercício de ação consciente; ii) processo evolutivo para a construção do saber, aberto a diferentes pontos de vista; iii) interação humana de mobilização de recursos e potencialidades; iv) conhecimento de si e do outro na construção de saberes cooperantes; v) emancipação humana dando espaço ao desenvolvimento de competências, de reflexão, de racionalidade comunicacional e de cognição; vi) auto-organização dos estudantes.

Os resultados revelaram que na organização e funcionamento do Conselho de Curso, os representantes de cada ano curricular e estudantes, individualmente e em grupo, foram responsáveis por diversas atividades de formação complementar ao curso, em colaboração com os docentes. A participação dos estudantes neste Conselho incidiu ainda na consulta sobre a proposta de reforma do plano de estudos do curso, aquando da sua adequação à Declaração de Bolonha, na elaboração do plano de atividades anuais (complementares ao plano curricular), na avaliação semestral, no relatório anual de atividades, e na apresentação de propostas e sugestões para a aquisição de recursos e equipamentos de uso coletivo.

Os resultados permitem concluir, ainda, que a estrutura organizativa e de gestão, construída durante o período de curta duração do curso, se perspectivou como cultura construtiva (conforme McDonough, 1998), adequada e responsável pelo processo relativo ao ciclo de estudos, fundamentalmente pelas dinâmicas de participação ativa dos docentes e dos estudantes nos processos de tomada de decisão que envolveram o processo de ensino-aprendizagem e a sua qualidade. A participação nas estruturas facilitou a ação assente na confiança e em redes (conforme Coleman: 1988) e com o capital social desenvolvido permitiu aumentar a sua eficácia (Coleman, 1988 e Putnam, 2001, cf.

Menezes *et al.* 2012). Foi também uma prática que convergiu para uma pedagogia da autonomia centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade ou, conforme Freire, para “experiências respeitadas da liberdade” (2007:107).

• Plano de estudos

A estrutura curricular do plano de estudos do curso que foi abarcada na recolha e análise dos dados (quanto à duração do plano, às unidades curriculares, à sua sequência, à relação e ao peso da matéria de Serviço Social, em carga horária e respetivos créditos) permite indagar sobre os seus pressupostos e fundamentos.

A conceção, o significado, os princípios, os valores e a estrutura do plano de estudos do curso de Serviço Social são componentes constitutivas do desenvolvimento das competências ou perícia para a profissão, conforme já anteriormente foi avançado com relação ao projeto de Serviço Social.

Entendendo que o plano de estudos, através da estrutura curricular que o suporta, constitui o pano de fundo do curso no desenvolvimento da formação para o exercício da profissão, os resultados desta investigação deram conta da efetiva adequação aos desafios contemporâneos da profissão.

O curso conheceu dois planos de estudo, mas foi no segundo plano, em resultado da adequação à Declaração de Bolonha, que se expandiu a área de Serviço Social, tendo-se ultrapassado a sua presença modesta no primeiro plano, o que levou a que a área do Serviço Social tenha passado de 28% para 57% do peso curricular no curso.

Da análise e seus resultados foi evidenciado, particularmente pelos estudantes e docentes supervisores, que na base da conceção deste plano se constituíram como padrões de formação: i) a ética; ii) a flexibilidade da organização curricular; iii) a relação entre teoria e prática; iv) a investigação (UMa, 2007a). Podemos considerar, assim, que o processo de ensino-aprendizagem contribuiu para dotar os estudantes de conhecimentos, aptidões e competências a fim de perspetivar respostas mais adequadas aos desafios da sociedade atual de risco, aos paradoxos e incertezas, e desenvolver na profissão habilidades ao nível do pensamento crítico (tal como recomendam a IASSW e IFSW, 2004).

Os dados recolhidos destacaram ainda o peso da investigação e do estágio curricular no

plano de estudos, caminhos fundamentais para afirmar a importância da natureza científica do Serviço Social no que diz respeito ao conhecimento/pesquisa das necessidades sociais, potencialidades e recursos da população em contexto da ação tal como defenderam os informantes desta pesquisa. De igual modo, iniciativas diversas de formação complementar e extracurriculares, formações conduzidas por docentes e especialistas de reconhecido prestígio (uma das quais teve o aval da Fundação para a Ciência e Tecnologia com comparticipação financeira), trouxeram ao curso reforço na sua qualidade e credibilidade académicas.

Como fragilidades a superar, evidenciaram-se nos resultados o insuficiente diálogo interdisciplinar ao nível do plano curricular e a ausência de participação dos docentes da área de Serviço Social no Conselho Científico. Conjuntamente, destacaram-se algumas sugestões contributivas para a melhoria do plano, tais como: i) alargamento da duração do curso do 1.º ciclo, com mais um semestre para desenvolvimento da execução do projeto de estágio; ii) alargamento da carga horária da supervisão de estágio; iii) integração de dimensões laboratoriais, ou “laboratórios sociais” com a finalidade de reforçar a articulação teoria-prática e o espaço à “construção prática de saberes profissionais” (incluindo visitas locais/domiciliárias, mediadas por instituições locais); iv) criação de uma bolsa de orientadores; v) criação de formação adequada às funções de orientação.

- **Processo de ensino-aprendizagem através do estágio e perspetiva de supervisão na sua relação com o saber/poder com vista à construção da autonomia e emancipação nos resultados da pesquisa**

Subdivide-se este bloco de conclusões em duas partes: processo de ensino-aprendizagem através do estágio e a perspetiva de supervisão na sua relação com o saber/poder na construção da autonomia e emancipação.

- **Processo de ensino-aprendizagem através do estágio**

A análise dos resultados da formação potenciada pelo estágio destacou a relação teoria-prática e a retroalimentação do conhecimento, no amplo espaço dedicado à fundamentação da pesquisa/investigação-ação, à aliança estudante-cidadão, à capacidade interventiva,

criativa e propositiva desenvolvidas nesse mesmo processo.

A definição de estágio foi sublinhada sob diferentes perspectivas, tais como: i) fonte de conhecimento obtido a partir de uma realidade local; ii) relação teoria-prática; iii) início de um longo caminho de crescimento no agir e de reflexão com vista à autonomia na vida profissional; iv) conhecimento para agir e um agir para conhecer; v) prática a refletir sobre a teoria; vi) espaço para cimentar os conhecimentos aplicados à realidade concreta, em conjunto com uma análise crítica reflexiva (na construção individual e coletiva do conhecimento).

O projeto de estágio, assente numa metodologia participativa, permitiu o conhecimento científico dos fenómenos sociais, cuja estratégia prosseguida na profissão facilitará o desenvolvimento de intervenções capazes de atingir as causas desses fenómenos e não apenas as suas manifestações. A elaboração de projetos baseou-se nas necessidades, potencialidades e recursos da população de acordo com a modalidade de “conhecer a população e então intervir”, orientados pela teoria e pelo conhecimento metodológico.

Assim, podemos concluir, e invocando Helena Nunes (2004), que a formação potenciou nos estudantes competências para o desenvolvimento de um conhecimento-emancipação, heterogéneo e de abertura, num exercício de diálogo intersubjetivo e de cognição. A formação superou ainda a racionalidade instrumental, o imediatismo da prática e a dependência do sujeito na perspectiva normativo-burocrática da intervenção, de conhecimento homogéneo, de ocultação e de negação do sujeito, centrada na hierarquia e apoiada na individualização socialmente redutora.

Os resultados indicaram também que o orientador cooperante radiografou, no estágio, a relação entre estudante-sujeito/cidadão como uma relação de confiança, de empatia e de proximidade, construída no tempo, participativa, mas também de privacidade e de confidencialidade com o sujeito/cidadão. Uma relação construída contra estigmas ou desvalorização, atenta às múltiplas intervenções invasivas, de fora para dentro, em prol do respeito pela cultura do contexto local e pelas necessidades. Dialogou com princípios basilares, claramente salvaguardados, como: quem somos, de onde vimos e quais os propósitos. Esta metodologia participativa caminhou a par das etapas defendidas pela investigação-ação.

Foi evidenciado que a participação central no processo de estágio deu voz à população e potenciou a sua autonomia e auto-determinação, como sujeito autor, para desenvolver a sua cidadania e ser parte da mudança social. A natureza da instituição que ofereceu o estágio e o próprio contexto setorial fizeram a diferença, no sentido de potenciar mais ou menos a liberdade de expressão à população e a iniciativa às estratégias do estagiário.

A investigação-ação foi então eleita pelos informantes a bandeira do processo metodológico do estágio, cujos resultados conduziram os estudantes a uma pertinente questão acerca da quase ausência de investigação na prática dos profissionais de campo, inclusive orientadores cooperantes. Esta idiossincrasia fragilizou não só o processo de formação dos estudantes no estágio, como colocou algumas interrogações e inquietações relativamente à afirmação da jurisdição profissional. O discurso dos orientadores cooperantes revelou-se, então, de confiança, e promissor de mudanças no seu projeto, ao reconhecer a metodologia desenvolvida no estágio como inovadora e com efeitos de contágio para os profissionais no terreno.

Quanto aos pressupostos metodológicos do processo de estágio, o destaque dos informantes foi colocado na pesquisa qualitativa que se caracterizou pelos seguintes parâmetros: i) imersão do pesquisador no mundo dos atores sociais; ii) interação com a prática dos sujeitos e saber com sentido, cuja realidade social em estudo é reconhecida como um contexto-relação; iii) conhecimento e sujeito, investigador e investigado em aliança na construção de conhecimento socialmente relevante.

A articulação do estágio com o modelo organizativo da investigação (na unidade curricular de Seminário de Investigação) através do desenvolvimento de estudos multicasos e da convergência de temas e de problemas sociais, resultou num maior nível de debate e de reflexão em trabalhos de grupo, trazendo acréscimos à qualidade do processo pedagógico da formação para a profissão.

A análise aos resultados do estágio comprovou a possibilidade de retroalimentação do conhecimento (ao colocar a tónica no movimento ação-conhecimento-ação a partir da prática, através do método reflexivo e crítico) e a superação da habitual imposição do conhecimento académico sobre o conhecimento prático, ou da dicotomia teoria e prática. A importância da investigação-ação, bem como o planeamento participativo no processo e,

ainda, as competências no manuseio dos instrumentos e das técnicas operativas, de proximidade, tais como a observação, o diário de campo e as dinâmicas de grupo permitiram derrubar os mitos e dilemas à volta da expressão “na prática a teoria é outra” (conforme Mónica Santos 2006: 21).

O processo de estágio caracterizou-se, ainda, por ser uma espiral introspetiva com ciclos de planificação, ação, observação sistemática e reflexão que, ao combinar-se a investigação com a prática, tornou esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa, promotora de uma maior autonomia por parte do estagiário no estudo da sua própria prática. Pelas etapas seguintes, situadas entre observação-diagnóstico-planeamento-participação-avaliação, desencadeou-se um processo dinâmico, responsável e responsabilizante de todos os intervenientes, propiciando o tríplice movimento dialético de crítica, de construção de conhecimento e de nova síntese, movimento em espiral na relação ação-conhecimento-ação (conforme Baptista, 2001), ou na aliança entre conhecimento e ação (Groulx, 1994, cf. Branco, 2008).

Deste modo, a elaboração do diagnóstico social teve como ponto de partida o levantamento das necessidades e dos problemas, forças e fraquezas, sonhos e desejos, centrou-se na questão de por onde passa a satisfação das necessidades sociais para atingir o bem-estar social, património sensível do *locus* profissional do assistente social.

No conjunto das problemáticas sobre as quais o estágio incidiu, o destaque foi para o comportamento de risco de crianças/jovens, incluindo o insucesso escolar, assim como para o envelhecimento, a par da saúde mental, a habitação e o realojamento, correspondendo ao que são algumas das expressões locais da questão social.

Foi para afirmar a identidade da formação, reforçando o compromisso público e a responsabilidade profissional pela divulgação das mesmas problemáticas, que foi associada a estratégia da comunicação, através da realização de painéis temáticos. As atividades extracurriculares, traduzidas por alguns desses painéis relacionados com políticas, metodologias e estratégias em Serviço Social, juntaram estudantes e profissionais da prática. Esta estratégia defendeu também o estreitamento da afirmação pública da profissão nos canais de socialização entre a intervenção, a formação e a organização da categoria profissional. Neste contexto, podemos ainda referir (com Myrian Batista, 2001) as

vantagens de desocultar as relações que determinam a estrutura das situações-problema, ou apoiar-nos na perspectiva de que o saber ético-político constitui uma das competências do assistente social (como afirma também Berta Granja, 2005).

Os resultados revelaram também que o estágio contribuiu para a melhoria do bem-estar da população, nas seguintes dimensões: i) participação/ter voz, como uma das estratégias para sair da exclusão através das tarefas e atividades planeadas e executadas pelo projeto; ii) autoconhecimento e valorização como cidadão; iii) acesso à informação sobre políticas setoriais, desocultando o processo sobre as suas alterações; iv) autonomia e fortalecimento das redes, desde as familiares às de vizinhança e associativas; v) corresponsabilidade pela mudança.

Significa que pela ação em estágio os estudantes reconheceram como contributos à sua formação o desenvolvimento das competências para um saber comprometido com o código de ética, a descodificação das estruturas, a conjuntura em contexto territorial, a perspectiva relacional e de articulação entre a participação do sujeito, os seus vínculos e as suas redes, apoiando-se em medidas gerais e particulares para transformar as estratégias de ação local com vista a assegurar os direitos sociais.

Igualmente, os resultados evidenciaram que o estágio na formação trouxe à instituição (que acolheu o estágio) um alargamento de atividades, uma maior proximidade à população e um maior conhecimento sobre ela, abertura e partilha com a equipa institucional, trazendo conhecimento com aprofundadas teorias, metodologias e técnicas, propiciando ainda estudos/diagnósticos sociais (os quais, quando encaminhados a candidatura superior para concursos de programas e respostas sociais, foram bem sucedidos na aprovação aos mesmos).

A par da qualidade revelada pelos resultados já indicados, ficou patente, também, que carece de importante investimento a criação de uma bolsa de instituições locais para campo de estágio e dispor de profissionais, candidatos a orientadores-cooperantes preparados, abertos e disponíveis para acompanhar, orientar e dialogar sobre os objetivos da formação no curso, da profissão e do bem-estar.

A exigência atribuída aos objetivos do estágio reforçou a sugestão por parte dos estudantes informantes quanto ao alargamento a mais um semestre de estágio a fim de trazer mais

tempo na execução do projeto. Isso permite prevenir aquilo que para alguns profissionais pode dar lugar ao finalismo metodológico, isto é, à racionalidade técnico-burocrática (Faleiros, 2011), prevenindo assim a intervenção mais focada nos resultados, quantificação e procedimentalização (Amaro, 2009).

Pelo processo de estágio e pelos seus resultados, quando comparados com as recomendações sobre o estágio da IASSW-IFSW (2004), verifica-se que há melhorias a introduzir e um longo caminho a percorrer, nomeadamente quanto à duração e a outras condições, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem aos estudantes na sua preparação para a prática profissional. Tais condições passam por trazer para a formação orientadores cooperantes qualificados na profissão e disponibilidade de orientações consensualizadas para assegurar o acompanhamento de estágio.

Os resultados permitem afirmar a responsabilidade da universidade na elaboração de um manual/guia de estágio na formação para a qualificação dos orientadores cooperantes, um apoio ao estágio (direcionado aos docentes supervisores e aos estagiários) quer por parte da universidade quer por parte das instituições, disponibilizando assim, mais facilmente, os seus quadros para a referida formação e proporcionando maior abertura às metodologias e estratégias na formação dos estagiários. Assim se poderia contrariar também tendências de produção de práticas fragmentadas e o recrutamento de estudantes como mão-de-obra barata.

Pelo que foi apresentado na compreensão e análise do estágio do curso, evidenciaram-se reais contributos para a construção de condições que trazem fortalecimento e direção ao processo de ensino-aprendizagem na formação e que se abrem para um quadro de saber em aprofundamento e consolidação na área científica do Serviço Social.

- **Perspetiva de supervisão na sua relação com o saber/poder com vista à construção da autonomia e emancipação**

Os resultados revelaram um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na tríade docente supervisor-estudante-orientador cooperante e na aliança estudante-cidadão, cujos quatro “andamentos”, no suporte organizativo da supervisão, apontaram para uma quadríade docente-estudante-orientador-cidadão.

A supervisão foi assim empreendida na formação do curso pela perspectiva da aprendizagem colaborativa. Manifestou-se nas singularidades de um processo pedagógico, através de saberes integrados, construídos na diversidade dos espaços criados.

Num processo complementado por quatro modalidades, a saber, supervisão individual (entre supervisor e estagiário), supervisão articulada (alargada ao orientador, com lugar na instituição local), supervisão de grupo (realizada entre o supervisor e o seu grupo de estagiários) e supervisão em seminário de turma, constatou-se que essas quatro modalidades têm uma carga horária formalizada de 36 horas nessa unidade curricular. A supervisão individual foi vista pelos informantes como sendo mais centrada nas dificuldades do estagiário, a coletiva, com o docente, como estando situada na interação e na troca de ideias, dúvidas e receios de todos os estudantes do próprio grupo, processos e metodologias, com participação aberta e partilhada na experiência de estágio, oferecendo espaço ao diálogo e à reflexão. A supervisão de articulação colocou-se no diálogo entre a prática e a teoria. O seminário coletivo constituiu-se um espaço de debate alargado a todos os estagiários da turma, incidindo sobre os objetivos e as etapas dos projetos de estágio e sustentando conceitualmente e articuladamente a temática/problemática específica de estágio com as políticas do(s) setor(es) (as medidas, os programas e os projetos) e o posicionamento em Serviço Social no que se refere aos princípios, metodologias, modelos e paradigmas de intervenção, estratégias na ação e avaliação.

Os resultados relacionados com a supervisão evidenciam-na como: i) lugar de apoio, acompanhamento e orientação, através do processo de aprendizagem; ii) atribuição socioprofissional e de mediação; iii) espaço de reflexão; iv) chão essencial para a abertura aos vários caminhos possíveis no exercício da autonomia profissional; v) ponte e articulação entre o ensino e a prática, ou *fórum* que permite levar mais longe o conhecimento teórico com sistematização e debate sobre a prática; vi) visão alargada e abrangente sobre o processo, como a própria palavra supervisão sugere, quando decomposta em *super* e visão.

Globalmente, e em síntese, a supervisão no curso foi definida como espaço pedagógico de reflexão, consubstanciado na indivisibilidade entre estágio e supervisão, o que permite levar mais longe a articulação entre teoria e prática através de uma visão alargada, abrangente e criativa, e em cuja relação entre docente supervisor e estagiário se potencia

um processo de construção da autonomia profissional e pessoal.

Constatou-se, dos resultados da análise aos três anos em questão, que a pretendida matriz da supervisão empreendida no processo de formação do curso, traduzida pelo espaço dedicado às várias etapas do estágio – desde a imersão e integração no território ou realidade social da prática até à avaliação – potenciou a ética, a participação da população e o diálogo intersetorial com parcerias, cuja dinâmica, nesse processo, se centrou no próprio estagiário e no apoio dos orientadores cooperantes, em vez do saber e do conhecimento baseado no docente supervisor.

O processo pedagógico da supervisão construiu-se através da aprendizagem gradual e contínua, na perspectiva de co-formação, cognição, subjetividades, plasticidade e conhecer-fazer-ser. Centrada no estudante como sujeito ativo, apontou caminhos co-construídos e participados, sustentados pelo debate, reflexão e liberdade em direção à autonomia. Conforme Freire (2007), uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras e respeitadoras da liberdade. Prevaleceu no processo pedagógico de supervisão um modelo reflexivo (conforme Viveiros & Medeiros, 2005), baseado no diálogo entre a teoria e a prática (esta como campo de produção de saber estruturador da ação) e em aliança entre os seus atores.

Os resultados evidenciaram com mais detalhe que o objeto/conteúdo da supervisão se apoiou no seguinte: i) processo metodológico do estágio, ou metodologia de projeto nas suas etapas e ajustamento aos princípios éticos da intervenção, na perspectiva dos modelos da prática e nas questões do tema/problema envolvido; ii) condução da metodologia, desde a fase de acolhimento do sujeito/cidadão à importância de o ouvir nas suas manifestações, saber ler todos os sinais, dando real importância à comunicação, ao saber receber, à empatia, a como se manifesta e como nela se constrói a relação de ajuda; iii) dúvidas e dilemas surgidos na instituição; iv) prioridade, no estágio, da coerência entre objetivos, teorias, estratégias metodológicas e técnicas; v) articulação teórico-prática; vi) laços de cooperação a ativar aquilo que é a interação, a conquista e os apoios a favor do sujeito; vii) desafios quanto às interrogações do futuro. O conteúdo do objeto da supervisão colocou-se basicamente entre a realidade social e a aproximação ao sujeito da ação no estágio, entre o espaço académico e a instituição, na relação entre estudante e docente supervisor e nos processos metodológicos e instrumentos de avaliação.

O papel dos docentes no processo de supervisão desenvolvido evidenciou-se pelas seguintes componentes: i) responsabilidade no planejamento, orientação e estruturação das sessões e dos seus conteúdos; ii) enquadramento e valorização de referenciais ou premissas a sustentar no âmbito da área de estágio; iii) mediação entre a academia e a instituição; iv) pensar cognitivo e em coletivo, com papel importante na criação de grau de sentido no estagiário, indo para além do imediato; v) reflexão e análise de carácter crítico de modo a evitar práticas assistencialistas.

Completa-se o processo com o papel dos estudantes, cujas componentes comprovadas foram: i) efetivação da integração na instituição que oferece estágio, com conhecimento da sua estrutura, dinâmicas e população; ii) pesquisa sobre a área específica da intervenção com apoio em técnicas de campo, a começar pela observação; iii) acrescento de algo de novo, sustentando a sua própria opinião na articulação entre teoria e prática; iv) desempenho de um papel de equilíbrio entre as três partes, no pressuposto de que essa aliança, ou triangulação entre supervisor, estudante e orientador, se apoia na centralidade do estudante; v) receber e dar como “elo de ligação”; vi) contribuição com o seu ponto de vista e a sua crítica a partir do conhecimento desenvolvido na atividade da instituição.

Finalmente, o papel do orientador cooperante foi visto como o de: i) responsável por ensinar/aconselhar sobre a profissão; ii) facilitador e confidente; iii) colaborador ao lado do estudante; iv) balizador daquilo que é o terreno da prática, do que nela se faz, apoiando o estudante nas dificuldades do estágio; v) avaliador, ou alguém que no processo de avaliação é o “escudo protetor” do estudante. É a extensão do supervisor académico na instituição com premissas idênticas sobre a prática.

Os *outputs* da supervisão no desenvolvimento de competências dos estudantes foram destacados como: i) relação entre a atitude reflexiva e crítica com o pensamento aberto à construção de ciência nova/teoria emancipatória; ii) modo de ser sem preconceitos e inseguranças com razão comunicacional; iii) autonomia com liberdade de escolha a fim da emancipação; iv) projetos baseados em ações na intervenção com sentido na *práxis*; v) investigação-ação para fazer-conhecer; vi) criatividade com subjetividade, problematizando para deslocar, transformar e dar lugar à mudança social. E, conseqüentemente, como potencialidades da supervisão os resultados foram os seguintes: i) incentivo a caminhar e a continuar com aprendizagem mútua, ou co-formação; ii) rutura

com o «fazismo», que significa rutura com o pragmatismo; iii) construção de redes; iv) experimentação e movimento de invenção através da investigação e investigação-ação; iv) conhecimento e emancipação articulados; vi) supervisão individual e coletiva em articulação.

A par das competências e das potencialidades, algumas fragilidades foram sublinhadas relativamente à uniformização e consistência dos conteúdos programáticos da supervisão, à qualificação e estabilidade da equipa docente e à preparação dos orientadores cooperantes. Foi igualmente assinalada a insuficiente carga horária atribuída na unidade curricular do estágio à supervisão, a baixa equidade na distribuição dos estagiários e áreas temáticas/problemáticas (tais como envelhecimento, saúde e outros) por cada docente supervisor.

Essas reconhecidas fragilidades exigem maior profundidade e partilha no debate entre a universidade e as instituições, entre a equipa de docentes supervisores e orientadores cooperantes, não dispensando clara regulação sobre a formação no país.

Pelos resultados globais apreendidos, o processo pedagógico de ensino-aprendizagem da supervisão no curso está em oposição ao modelo de dependência centrado no docente, figura de autoridade e fonte do saber, modelo este que reduz o estudante ao papel de consumidor passivo de um saber estático (Vieira *et al.*, 2006). É na alternativa de transformação a este conceito que a equipa docente de supervisão do curso operou com mais persistência e coesão na formação, indo ao encontro de um modelo reflexivo, na perspetiva da autonomia e emancipação, centrado nas relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática, conforme proposto por Schön (1983; 2000).

Nesta tese procurou-se centrar o estágio e a supervisão na relação com o saber e poder com a finalidade da construção da autonomia e emancipação do estudante, na perspetiva de que o estudante formado nesse processo esteja preparado para replicar essa estratégia na profissão, junto das instituições, serviços e cidadãos/sujeitos da ação.

Os resultados demonstraram que a supervisão, sob certas condições, tem potencial para construção de autonomia na formação para a profissão, cujo conteúdo é compatível com liberdade de decisão, base/ideal na profissão, podendo proporcionar evolução e progresso,

exigência e maturidade ao estudante e ao profissional e sustentar o seu caminho de emancipação. A força da autonomia exercida na supervisão reforça a emancipação, ou, como se refere Habermas a Castoriadis, a auto-organização suporta a questão democrática na base do pensamento emancipatório (Castoriadis, 1975, cf. Habermas, 1990). Pedagogicamente, a par da reflexão situada no centro da supervisão, esteve a liberdade, um dos postulados defendidos por Freire (2007) através da qual a pedagogia, associada à autonomia, dá espaço a experiências pedagógicas estimuladoras da decisão, da responsabilidade e do respeito por diferentes pontos de vista, sem idolatrar ou absolutizar a verdade, conduzindo à emancipação.

Quanto à emancipação, os resultados da pesquisa apontaram, ainda, que a formação experiencial se apoiou num conhecimento heterogéneo assente numa *praxis* auto-criativa, implicada na vida social, ou no mundo da vida com sentido e na ecologia de saberes. Trata-se de um conhecimento com natureza inventiva e de cognição, aberto à participação do sujeito e ao diálogo entre estudantes, docentes e orientadores locais, intersubjetivo e comunicacional, que se constrói através de saberes socializantes e cooperantes, partilha de autoridade, respeito pela igualdade e pelo princípio da diferença, integrados no macro e micro contexto-relação, com articulação entre unidade e multiplicidade e apoiados na complexidade da realidade.

No binómio supervisão e autonomia não se revelaram contradições, na medida em que diferentes componentes, tais como a capacidade de reflexão e a liberdade de opção e de decisão, estiveram no centro do processo pedagógico em questão, proporcionando atitude de pensar, refletir e analisar criticamente sendo, por isso, passíveis de conduzir à autonomia e emancipação profissional. De acordo com uma estudante, a supervisão permitiu “ganhar asas para voar”, registando-se um sentimento de evolução e de progressão na autonomia conquistada. Existe até, nos resultados, a projeção na profissão quanto ao facto de o processo de supervisão ter aplicação efetiva ou, conforme sublinhado por uma estudante, “infelizmente em muitos espaços institucionais não há [a supervisão], mas (...) deveria existir” (FE11).

Heuristicamente, na dinâmica do processo pedagógico imprimido na formação do curso, os estudantes foram preparados para a descoberta do caminho a fazer, dialogando, questionando, desenvolvendo competências e saberes de ação, ético-políticos, teóricos,

sobre o meio, processo metodológico, comunicacional, relacional e empírico (conforme Granja, 2005), o que prenuncia a capacidade para uma prática inventiva e de cognição, transformadora para a mudança social, aberta à participação do sujeito.

Nas três turmas a formação experiencial conjugou cognição com subjetividade a fim de uma *práxis* direcionada para a renovação, para um fazer emergir criativo. Construir o conhecimento através da investigação e investigação-ação permitiu combater a representação e a padronização das práticas, proporcionar a emergência de práticas criativas com plasticidade e procura de sentido, na invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999, cf Dias, 2009: 170). A cognição como ação inventiva de conhecer (mais do que criar) apoia-se num processo de transformação permanente por meio da ação de renovar, reinventar e recomeçar (Kastrup, 2005 cf Dias: 2009: 171).

Em síntese, os resultados em relação ao modelo de formação do curso, ou a sua perspectiva em construção, foram concludentes de uma perspectiva sustentada por um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, alicerçado numa pedagogia para a transformação e autonomia na formação do estudante. É pois um processo evolutivo na construção do saber, aberto para o diferente e a diferentes pontos de vista (conforme Gadamer, 2002, cf. Lewgoy, 2007). A análise das características e desenvolvimento do processo de supervisão mostrou que, ao longo dos três anos em análise, rastreando turma a turma, foi possível ir colocando a tónica na identidade alcançada, reformulando sucessivamente perspectivas anteriores, convertendo-se naquilo em que se ergueu pedagogicamente (Nitzsche, 1974, cf. Lewgoy, 2007). É também de evidenciar que se trata de um processo nunca terminado, porque se apoiou e se orientou segundo a perspectiva de Rancière, ou seja, partiu-se do que se sabia (Rancière, cf. Vermeren *et al.*, 2003) ou, na perspectiva de Jacotot, na ideia de que o homem é servido por uma inteligência em igualdade de natureza, aberta ao saber (Jacotot, cf. Rancière, 2010), ou ainda, segundo Morin (2001) na perspectiva de que o conhecimento nunca se ensina, mas se desenvolve na sua tradução, seguido de reconstrução.

Do ponto de vista da emancipação encontramos ao longo desta tese evidência concetual e empírica que nos permite afirmar que o plano do curso de formação advogou uma base pedagógica com reconhecidas possibilidades para o seu desenvolvimento na profissão.

□ **Pistas para outros e futuros aprofundamentos do objeto analisado**

Conhecidos e analisados os resultados desta tese, enquadrados na estratégia metodológica desenvolvida, ou seja, na singularidade de um estudo de caso, estes não podem dar lugar à sua generalização, mas trouxeram contributos substantivos ao fortalecimento da formação na construção da sua matriz educativa e pedagógica, em contexto da formação experiencial, com a finalidade do reforço da identidade do Serviço Social e da profissão. Na peculiaridade do seu contexto, foram conhecidas algumas propriedades e características que permitiram caracterizar e analisar o processo de ensino-aprendizagem no curso do 1.º ciclo implementado, compreender e analisar a relação teoria-prática, investigação e ação no mesmo processo, estreitar os laços entre a academia e a comunidade local, reforçar a cooperação docente-estudante-orientador cooperante-cidadão no espaço da supervisão pedagógica. Persistem todavia inúmeras interrogações sobre o processo de formação do Serviço Social. O inacabamento do conhecimento desenvolvido requer aprofundamento e análises mais detidas, permanecendo este conhecimento em aberto nalgumas das suas componentes.

Faz falta ao projeto de formação do Serviço Social no país aprofundar, pela investigação, o conceito de aprendizagem no plano curricular da formação em Serviço Social.

No âmbito de novas pesquisas seria importante ir para além do processo pedagógico de estágio e de supervisão e conhecer os conteúdos das várias disciplinas (com destaque para a área científica de Serviço Social), os conteúdos e requisitos curriculares essenciais, a sua adequação e articulação entre si. Nesse âmbito, vários eixos poderão ser pesquisados ao nível dos conteúdos programáticos, designadamente, sobre solidariedade e “padrões societários de civilidade”, conceção das políticas sociais e dos mecanismos de proteção social em Portugal, equidade e justiça social, ética na profissão, mediação na profissão e *locus* ou *expertise*, *práxis* auto-criativa, autonomia e emancipação no sentido complexo da realidade de hoje, padrões e valores no mundo da vida, identidade dos saberes culturais e biográficos na vulnerabilidade e exclusão social. Esta análise contribuiria não só para um saber sistemático sobre o domínio científico do Serviço Social, como também se constituiria necessário à construção identitária da profissão, desde o interior do espaço académico e no diálogo interdisciplinar e interprofissional.

Uma outra perspectiva com potencial instigante de pesquisa decorre da relação do Serviço Social com o lugar ocupado pelas ciências sociais, dentro da academia, no ensino superior público e privado e, complementarmente, da inteligência interdisciplinar do conhecimento na ciência contemporânea. Conhecer essa relação tem consequências no seu campo de trabalho e no espaço de alargamento da participação do assistente social na pesquisa científica (defendendo a sua legitimidade como disciplina universitária).

O estágio curricular como constituinte fulcral do plano de estudos em Serviço Social oferece-se a desenvolvimentos no campo da pesquisa, ao questionar e aprofundar as suas diversas dimensões, diferentes perspectivas, contextos e expressões da questão social nas quais a intervenção se traduz no agir profissional. A sua relação com as competências de investigação, o lugar que ocupa na relação teoria-prática e, nesta, o espaço de articulação entre a formação e o mundo do trabalho, são algumas dimensões com potencial campo para aprofundamento. Retomando as hipóteses que perspetivaram a presente pesquisa, elas poderiam alargar-se, com maior incidência, à supervisão local, ou seja, à supervisão desenvolvida pelo orientador cooperante, ou identificar pontes entre a supervisão académica e a local, aprofundando a sua complementaridade e as perspectivas na sua matriz quanto ao lugar ocupado pelo docente supervisor, pelo estagiário e pelo orientador cooperante, assim como os conteúdos, características e dinâmicas do processo.

A proposta defendida por Davys & Beddoe (2000) instiga a encaminhar a pesquisa a fim de aprofundar novos alicerces sobre supervisão local no estágio curricular de Serviço Social, e sobre eles, compreender e analisar a identidade cultural das comunidades onde se integram, através do estudante enquanto pesquisador ativo e participante na experimentação e reflexão sobre novas práticas e novas configurações exigidas para a assistência social.

Exercitar a criatividade do investigador para nomear categorias, formular perguntas estimulantes, aceder a comparações e extrair conclusões integradas e realistas, a partir de dados de pesquisa qualitativa, requer complementaridade e interdependência, ciência e arte, intenso debate e ampla reflexão, difícil de atingir em pesquisas isoladas. Daí que a pesquisa a que este trabalho se reporta seja (apenas) um contributo para um universo tão vasto como complexo.

BIBLIOGRAFIA

Adams, Robert; Dominelli, Lena e Payne, Malcolm (2009), *Practising Social Work in a Complex World*, Hampsire: Palgrave Macmillan.

Alarcão, Isabel *et al.* (org.) (2005), *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*, Aveiro: Universidade de Aveiro e Açores, Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.

Almeida, Helena Neves (2002), “Mediação, um conceito e uma prática identitária do Serviço Social”, Henriquez, B. Alfredo e Farinha, M. André (Org.s), *Serviço Social: Unidade na Diversidade*, Lisboa: APSS, pp.75-93.

Amaro, Maria Inês (2008), “Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença”, *Locus Soci@l*, 1, Lisboa: CESSS, pp.32-47.

Amaro, Maria Inês (2009), “Identidades, incertezas e tarefas do Serviço Social contemporâneo”, *Locus Soci@l*, 2, Lisboa: CESSS, pp.29-46.

Amaro, Maria Inês (2012), *Urgências e Emergências do Serviço Social*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ander-Egg, Ezequiel (1992), *Reflexões sobre os Métodos de Serviço Social*, México: El Ateneo.

Ander-Egg, Ezequiel (1994), *Metodologia del Trabajo Social*, México: El Ateneo.

Andrade, Marília (2005), “Serviço Social: campo de intervenção e protagonistas do agir”, Ursula Karsch (org.), *Estudos do Serviço Social: Brasil e Portugal II*, São Paulo: PUC-SP, pp.79-120.

Anjo Freitas, Dorita (2010), A metodologia de investigação na intervenção social, Comunicação apresentada às III Jornadas de Serviço Social – Pensar o Serviço Social na Contemporaneidade, Madeira, Associação de Profissionais de Serviço Social, 21 de Maio.

Anjo Freitas, Dorita (2012), Entre exclusão nos jovens licenciados em Serviço Social, crise e alteração nas políticas sociais: um estudo de caso, Comunicação apresentada ao V Seminário Internacional do CESSS: Crise Social & Crise das Políticas Sociais, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 1 de Junho.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2009), Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social –

ABEPSS, acessido em 05/05/2010, de http://www.cfess.org.br/arquivos/PNE_ABEPSS_FINAL.pdf.

Associação de Profissionais de Serviço Social (2006), Posição da Associação dos Profissionais de Serviço Social (APSS) sobre o Processo Bolonha e a formação em Serviço Social, acessido em 05/ 08/ 2010, de <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=10>.

Banks, Sara, e Nöhr, Kirsten (coord.s) (2008 [2003]), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*, Porto: Porto Editora.

Baptista, Myrian Veras (2001), *A Investigação em Serviço Social*, São Paulo: Veras e CTIHTS.

Barrera, Josefina Fernandez (2004), “La importancia de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales: los principales actores implicados”, *Servicios sociales y política social*, 68, Madrid: EDITORA, pp.41-52.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony e Lasch, Scott (2000), *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras: Celta.

Blaikie, Norman (2000), *Designing Social Research*, Cambridge: Polity Press.

Blaikie, Norman (2007), *Approaches to Social Enquiry*, Oxford: Polity Press.

Boeije, Hennie (2010), *Analysis in Qualitative Research*, London: Sage.

Branco, Francisco (2008), “A Investigação em Serviço Social em Portugal: Trajetórias e Perspetivas”, *Locus Soci@l*, 1, Lisboa: CESSS, pp.48-63.

Branco, Francisco (2009a), “Assistentes Sociais e Profissões Sociais em Portugal: Notas sobre um Itinerário de Pesquisa”, *Locus Soci@l*, 2, Lisboa: CESSS, pp.7-19.

Branco, Francisco (2009b), “A Profissão de Assistente Social em Portugal”, *Locus Soci@l*, 3, Lisboa: CESSS, pp.61-89.

Brito, Antónia Edna (2006), “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a”, *Iberoamericana de Educación*, 27/28, pp. 1-6, acessido em 13/05/2013, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1267Brito.pdf>.

Brown, Allan e Bourne, Iain (1996), *The Social Work Supervisor*, Buckingham: Open University Press.

Buriolla, Marta A. Feiten (1996), *Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis*, São Paulo: Cortez.

Caires, Susana e Almeida, Leandro S. (2000), “Os estágios na formação dos

estudantes do ensino superior: tópicos para um debate aberto”, *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), Braga: Universidade do Minho, pp.219-241, acessado em 13/05/2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3324/1/Prof.%20Leandro%20RPE%2013%282%29%202000.pdf>.

Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras: Celta.

Castel, Robert (1998), *As metamorfoses da questão social*, Petrópolis: Vozes.

Castro, Alexandra e Guerra, Isabel (Coord.) (2010), *Os Caminhos da Pobreza: Perfis e Políticas Sociais na Cidade de Lisboa*, Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Cellard, André (2008), “A análise documental”, Jean Poupart *et al.*, *A Pesquisa Qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes, pp.295-316.

Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (1999), *Directrizes Gerais para o Curso de Serviço Social - Lei de Directrizes Curriculares*, acessado em 05/01/2010, de http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf.

Corbin, Juliet e Strauss Anselm (2008 [1998]), *Basics of Qualitative Research*, London: Sage.

Correia, José Alberto (2010), “Trabalho e Formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua”, *Educação & Realidade*, 35 (1), Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação – Universidade do Rio Grande do Sul, pp.19-33.

Costa, Alfredo Bruto *et al.* (2008), *Um olhar sobre a pobreza*, Lisboa: Gradiva.

Coutinho, Clara Pereira e Chaves, José Henrique (2002), “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), Braga: Universidade do Minho, pp.221-243.

Davys, Allyson e Beddoe, Liz (2000), “Supervision of students: a map and a model for the decade to come”, *Social Work Education*, 29 (2), Taylor & Francis, pp.171-187.

Davys, Allyson e Beddoe, Liz (2009), “The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students”, *Social Work Education*, 28 (3), Taylor & Francis, pp.919-933.

Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (1998), *Strategies of Qualitative Inquiry*, London: Sage.

Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (org.s) (2006), *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, Porto Alegre: Artmed.

Deslauriers, Jean-Pierre (2010 [2008]), “A indução analítica”, Jean Poupart *et al.*, *A Pesquisa Qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes, pp.337-352.

Deslauriers, Jean-Pierre e Kérisit, Michéle (2010), “O delineamento de pesquisa qualitativa”, Jean Poupart *et al.*, *A Pesquisa Qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes, pp.127-153.

Dias, Rosemeri de Oliveira (2009), “Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição”, *Informática na Educação: teoria & prática*, v.12/n.2, Porto Alegre: UFRGS, pp: 164-174, acessado em 13/05/2013, de <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>.

Doel, Mar; Deacon, Lynda & Sawdon, Catherine (2007), “Curtain Down on Act One: Practice Learning in the First Year of the New Social Work Award”, *Social Work Education*, 26 (3), Taylor and Francis, pp. 217-232.

Faleiros, Vicente (1985), *Saber Profissional e Poder Institucional*, São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (1999), *Estratégias em Serviço Social*, São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (2011), “O que Serviço Social quer dizer”, *Serviço Social & Sociedade*, 108, São Paulo: Cortez, pp.748-761.

Ferreira, Dinah (1985), “A Importância dos Estágios na Formação em Serviço Social”, *Revista Intervenção Social*, 2/3, Lisboa: ISSSL, pp. 63-67.

Ferreira, Jorge (2011), *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar para a Infância*, Lisboa: Quid Júris.

Ferreira, Virgínia (2004), “Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios”, *Actas do Vº Congresso Português de Sociologia*, Braga: Universidade do Minho, pp.102-107, acessado em 13/05/2013, de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46291f9a72c00_1.pdf.

Filho, Naomar Almeida (2008), “Universidade Nova no Brasil”, Boaventura Sousa Santos e Naomar Almeida Filho, *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra: Edições Almedina, pp. 107-257 (páginas segundo: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>).

Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor.

Fook, Jan (2002), *Social Work: critical theory and practice*, London: Sage.

Freire, Paulo (2007 [1996]), *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra.

Freyenet, Marie-France (1996), *Les médiations du Travail Social: contre l'exclusion, (re)construire les liens*, Lyon: Chronique Sociale.

Friedmann, John (1996), *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*, Oeiras, Celta.

Galego, Carla e Gomes, Alberto (2005), “Emancipação, ruptura e inovação: o «focus group» como instrumento de investigação”, *Revista Lusófona de Educação*, 5, Lisboa: Universidade Lusófona, pp.173-184.

Giddens, Anthony (1994 [1991]), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (2000), *Dualidade e Estrutura, Agência e Estrutura*, Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (2002), *As consequências da modernidade*, Oeiras: Celta.

Granja, Berta (2005), “O estágio curricular como espaço nuclear na construção de competências profissionais: o caso do Serviço Social”, Bento D. Silva e Leandro S. Almeida (coord.s), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, pp. 2771-2786, acessado em 01/10/2011, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/333.pdf>.

Granja, Berta (2008), *Assistente social – identidade e saber*, dissertação de doutoramento em Ciências do Serviço Social, Porto: Universidade do Porto, acessado em 28/09/2011, de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7188/2/ASSISTENTE%20SOCIAL%208211%20IDENTIDADE%20E%20SABER.pdf>.

Guerra, Isabel (2000), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação*, Estoril: principia.

Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Estoril: Principia.

Guerra, Yolanda (2005), “O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate”, *Katalysis*, 8(2), Florianópolis: Hélder Boska de Moraes Sarmiento, pp.147-154.

Habermas, Jurgen (1990 [1985]), *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Hees, Godelieve van (2007), “Supervision in the education of social work students in Europe. Introduction to the Launching of the Network”, *Comparative European Social*

Research and Theory – CESRT, *Meeting on the subject of Supervision in the Bachelor and the Master Social Work in Europe*, Maastricht: Hogeschool Zuyd, pp. 1-6, acedido em 16/05/2012, de <http://cesrt.hszuyd.nl/files/RESEARCH%20THEMES/Social%20work%20practice/IntroLanchingNetwork%20SupervisonHees.pdf>.

Hees, Godelieve van (2011), “Student supervision as educational method in faculties of social work. A study in seven European countries”, *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 1 (20), Holanda: Igitur publishing, pp. 23-40, acedido em 16/05/2012, de <http://www.journalsi.org/index.php/si/article/view/URN%3ANBN%3ANL%3AUI%3A10-1-101307/214>.

Hees, Godelieve van e Geißler-Piltz, Brigitte (ed.s) (2010), *Supervision meets Education: Supervision in the bachelor of Social Work in Europe*, Maastricht: CESRT/Zuyd University.

Hespanha, Pedro (2001), “Mal-estar e Risco Social num Mundo Globalizado”, Boaventura Sousa Santos, *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Afrontamento, pp. pp.141-176.

Iamamoto, Marilda (1992), *Renovação Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Crítico*, São Paulo: Cortez.

Iamamoto, Marilda (2010), “As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo”, *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*, São Paulo: Cortez, pp. 1-37, acedido em 13/05/2013, de http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-2.pdf.

Ianni, Áurea M. Zollner (2012), “Choque antropológico e o sujeito contemporâneo. Ulrich Beck entre a ecologia, a sociologia e a política”, *Sociologias*, 30, Porto Alegre: UFRGS, pp.364-380, acedido em 09/05/2013, de <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n30/12.pdf>.

Instituto da Segurança Social, IP (2009), “Rendimento Social de Inserção, Relatório Anual 2008. Núcleo de Estudos e Conhecimento do Gabinete de Planeamento”, Lisboa: Instituto da Segurança Social, acedido em 13/05/2013 de http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13308/rsi_relatorio_anual_2008.

International Association of Schools of Social Work - International Federation of

Social Workers (2004), “Global Standards for the education and training of the Social Work Profession”, *Adopted at the General Assemblies of IASSW and IFSW*, Australia: Adelaide, acessado em 13/05/2013 de http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf.

International Association of Schools of Social Work - International Federation of Social Workers (2007) “Rapport Congrès. Quelles formations aux métiers du social pour quel travail social?”, *accedido em 16/05/2013*, de http://www.anas.fr/Congres-Colloques-Conferences_r10.html *Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale*, Belgique: Namur.

Krueger, Richard e Casey, Mary Anne (2000), *Focus Group*, Thousand Oaks: Sage.

Krueger, Richard (1994), *Focus Group*, London: Sage.

Laperrière, Anne (2010), “Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos”, Jean Poupart *et al.*, *A Pesquisa Qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes, pp.410-435.

Lash, Scott (2000), “A reflexividade e os seus duplos”, Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash, *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras: Celta, pp.135-206.

Leite da Silva, Bartolomeu (2011), “Relações conceituais entre a ética do discurso e a teoria discursiva do direito em Jürgen Habermas”, *Revista de Filosofia Pensando*, Piauí: Departamento de Filosofia -UFPI, 1(2), pp.18-31.

Lewgoy, Alzira (2007), *Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão*, tese de doutoramento em Serviço Social, Porto Alegre: PUCRGS, acessado em 10/05/2008, de http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=760.

Lewgoy, Alzira (2008), “Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional”, acessado em 29/06/2013, de <http://pt.scribd.com/doc/48733971/SUPERVISA0-DE-ESTAGIO-EM-SERVICO-SOCIAL-DESAFIOS-PARA-A-FORMACAO-E-EXERCICIO-PROFISSIONAL-Alzira-Maria-Baptista-Lewgoy>.

Lewgoy, Alzira (2009), *Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional*, São Paulo: Cortez.

Manso, Artur (2010), “Universidade. Pedagogia. Filosofia. Uma Leitura a partir de A angústia do Nosso Tempo e a Crise da Universidade de António Quadros (1956)”, *Actas do Congresso Ibérico*, Braga: Universidade do Minho – CIEed, pp.521-528, acessado em

13/05/13, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10604>.

Martins, Alcina e Tomé, Rosa (2008), “O Estado Actual da Formação em Serviço Social em Portugal – problemas e desafios à organização profissional”, *19ª Conferência Mundial de Serviço Social*, Salvador: IFSW e CFESS, acessado em 13/05/2013, de <http://www.cpihts.com/PDF04/AlcinaM%20e%20Rosa%20T.pdf>.

Martins, Alcina e Tomé, Rosa (2008a), “Investigação em Serviço Social no Portugal Contemporâneo. Paradoxos e Desafios”, *Locus Soci@l*, Lisboa: CESSS, 1, pp.32-47.

McDonough, Josefina Figueira (1999), “Prática Política: a Face Negligenciada da Intervenção em Serviço Social”, Augusta Negreiros, *Serviço Social, Profissão & Identidade, que Trajetória?*, Lisboa: São Paulo e Veras Editora, pp.99-123.

McDonough, Josefina Figueira; Netting, F. Ellen, e Nichols-Casebolt, Ann (1998), *The Role of Gender in Practice Knowledge. Claiming Half the Human Experience*, New York: Gafland Publishing Inc.

Megales, Damián Salcedo (2003), “La ética del trabajo Social en la época posmoderna”, Tomás Fernández García e Carmen Alemán Bracho, *Introducción al trabajo social*, Madrid: Alianza Editorial, pp.313-339.

Menezes, Isabel *et al.* (2012), *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia*, Porto: Livpsic.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008), “Estatutos da Universidade da Madeira”, *Despacho Normativo nº53/2008 de 17 de Outubro*, Diário da República, 2ª Série, nº 202.

Ministros da Educação europeus (1999), *Texto da Declaração de Bolonha. Declaração Conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999*, Lisboa: MCTES.

Mioto, Regina T. C. e Nogueira, Vera M. R. (2009), “Serviço Social e Saúde – desafios intelectuais e operativos”, *SER Social*, 25, Brasília: Departamento de Serviço Social, pp.221-243, acessado em 16/05/2013 de http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewArticle/374

Moller, Iver Hornemann e Hespanha, Pedro (2002), “Padrões de exclusão e estratégias pessoais”, Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 177, acessado em 19/05/2012, de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/177.pdf>.

Moita, Luís (2009), “A aplicação da Declaração de Bolonha: uma experiência”,
acedido em 11/01/2013, de
<http://luismoita.com/images/Textos/artigo%20corua%20sobre%20bolonha.pdf>.

Morgan, David (1996), “Focus Groups”, *Annual Review of Sociology*, 22, Estados Unidos: Erin Wait, pp.129-152.

Morgan, David (1997), *Focus groups as qualitative research*, London, Sage.

Morin, Edgar (1987 [1986]), *O método III. O conhecimento do Conhecimento/I*, Mem Martins: Publicações Europa-América LDA.

Morin, Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar (2008 [1990]), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, Edgar (s/d), *Ciência com Consciência*, Mem Martins: Edições Europa-América.

Nahri, Kati (2001), *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*, São Paulo: Cortez.

Nahri, Kati (2002), “Conhecimento Transmissível e Negociável: construindo uma especialização para o Serviço Social no Futuro” (tradução livre de M. Ruth S. Alves, mariruth@uol.com.br), *Journal of Social Work*, 3(2), pp.1-25.

Nahri, Kati (2004), *The Eco-social Approach in the Social Work and the Challenges to the Expertise of the Social Work*, Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of the Faculty of Social Sciences of The University of Jyaskyla, Finland: University of Jyaskyla, texto policopiado.

NASW (1996), *Code of Ethics*, acedido em 23/06/13, de
http://www.sp2.upenn.edu/docs/resources/nasw_code_of_ethics.pdf.

Negreiros, Maria Augusta (1991), “Licenciatura em Serviço Social – Elementos Principais de um Processo”, *Intervenção Social*, 5/6, Lisboa: ISSSL, pp. 101-110.

Netto, José Paulo (2010) /2006/, “A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social”, *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*, São Paulo: Cortez, pp.1-22.

Neves, Tiago *et al.* (2010), *Ação Local no Combate à Pobreza e Exclusão Social*, Porto: Legis, Colecção Livpsic.

Nunes, Helena (2004), *Serviço Social e Regulação Social. Agência do Assistente*

Social, Porto: Estratégias Criativas.

Nunes, Helena (2005), “Serviço Social e Agência do Assistente Social”, *Katálysis*, 8(2), Florianópolis: UFSC, pp.167-184.

Nunes, João Arriscado (1996), *Transição paradigmática, pós-modernismo crítico e teoria social*, Comunicação realizada no IV Congresso Afro-Luso-Brasileiro de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Oficina do CES, acessado em 13/05/2013, de <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/081/81.pdf>.

Observatório das Desigualdades (2012), *Desemprego*, acessado em 22/06/13, de <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=news&id=205>.

Observatório das Desigualdades (2009), *Coeficiente de Gini*, acessado em 22/06/2013, de <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=215>.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2012), *Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship: Final Report to the MCM*, acessado em 22/06/13, de <http://www.oecd.org/employment/50423364.pdf>.

O’Connor, Louise; Cecil, Bob e Boudioni, Markella (2009), “Preparing for Practice: An Evaluation of an Undergraduate Social Work «Preparation for Practice» Module”, *Social Work Education*, 29(2), Taylor & Francis, pp.171-187.

Oliveira, Ana M. Neta (2008), “Didática e Metodologia do Técnico de Apoio na Formação de Assistentes Sociais: um Estudo Exploratório”, *19ª Conferência Mundial de Serviço Social*, Salvador, CRESS.

Oliveira, Cirlene Aparecida Hilário da Silva (2004), “O estágio supervisionado na formação do assistente social: desvendando significados”, *Serviço Social & Sociedade*, 80, São Paulo: Cortez, pp.59-81.

Oliveira, Cirlene A. H. S.; Martins, Rosane A. S. e Mariano, Valquíria A. (2009), “Ensino superior e Serviço Social: uma reflexão sobre os desafios do processo de formação profissional”, *Serviço Social & Realidade*, 18 (2), São Paulo: Unesp- Franca, pp.10-24.

Oliveira, Cirlene A. H. S.; Souza, Tatiana M. C. (2008), “Formação profissional do assistente social na contemporaneidade: aspectos da interdisciplinaridade”, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2, São Paulo: USP, pp 01-06.

Oliveira, Cirlene A. H. S.; Souza, Tatiana M. C. e Bueno, Cléria M. L. B. P. (2010), “Políticas de Estágio e o contexto do Serviço Social”, *Serviço Social & Saúde*, 9 (IX), São Paulo: UNICAMP, pp.131-155.

Payne, Malcolm (2002), *Teoria do Trabalho Social Moderno*, Coimbra: Quarteto.

Parker, Jonathan (2007), “Developing Effective Practice Learning for Tomorrow’s Social Workers”, *Social Work Education*, 26/8, Taylor & Francis, pp.763-779.

Paugam, Serge (2003), *Desqualificação Social, Ensaio sobre a nova pobreza*, São Paulo: Cortez.

Pereirinha, José (2008), *Política Social: Fundamentos da Actuação das Políticas Sociais*, Lisboa: Universidade Aberta.

Pessoa, Fernando (1999), *Livro do Desassossego*, São Paulo: Companhia das Letras.

Pineau, Gaston (2010), “Estratégia universitária para a transdisciplinaridade e a complexidade”, *Revista Rizoma-freireano*, 6, Espanha: Instituto Paulo Freire, pp.6-23.

Pires, Álvaro (2010), “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais”, Jean Poupart *et al.*, *A Pesquisa Qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes, pp.43-94.

Pombo, Olga (2004), “Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes”, *Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pos-Graduação*, Porto Alegre, PRSSU, 21-23 de Junho, pp.1-19, acessado em 16/ 01/ 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/porto%20alegre.pdf>.

Poupart, Jean *et al.* (2010 [2008]), *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Vozes.

Rancière, Jacques (2010), *O mestre ignorante*, Mangualde: Edições Pedagogo.

Reamer, Frederic (1994), *The Foundations of Social Work Knowledge*, New York: Columbia University Press.

Reamer, Frederic (1999), *Social Work values and ethics*, New York: Columbia University Press.

Reamer, Frederic (2001), “Ética do Trabalho Social nos Estados Unidos”, Helena Mouro e Dulce Simões (coord.s), *100 Anos de Serviço Social*, Coimbra: Quarteto, pp.61-100.

Rodrigues, Fernanda (1999), *Assistência social e políticas sociais em Portugal*, Lisboa: ISSSL e CPHTS.

Rodrigues, Fernanda (2009), “National Programmes Against Poverty and the supranational context: mandates to Social Work, CIIE – Portugal”, *Indosow International Conference*, Ljubljana.

Sampieri *et al* (2006), *Metodologia de Pesquisa*, São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, Boaventura Sousa (1985), “Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português”, *Análise Social*, 21/3-5, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp.869-901.

Santos, Boaventura Sousa (1990), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (1996) [1994], *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (1999), “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?”, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 54, Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra - CES, pp.197-215.

Santos, Boaventura Sousa (2002), “A reforma do Estado-Providência entre globalizações conflitantes”, Pedro Hespanha, e Graça Carapinheiro (org.s), *Risco social e incerteza*, Porto: Afrontamento, pp.177-217.

Santos, Boaventura Sousa (2003), *Democratizar a Democracia*, Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (2004), *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura Santos (2005), “As tensões da modernidade. Programa Avançado de Cultura Contemporânea”, *Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, UFRJ, acedido em 13/05/2013, de <http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>.

Santos, Boaventura Sousa (2006), “Cap. II. Una nueva cultura política emancipatoria”, Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, acedido em 13/05/2013, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>.

Santos, Boaventura Sousa e Filho, Naomar de Almeida (2008), *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra: Edições Almedina.

Santos, Boaventura Sousa e Meneses, Maria Paula (Org.s) (2009), *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Almedina.

Santos, Carolina e Fernandez (2008), “Estágio Supervisionado em Serviço Social: o desafio do ensino da prática”, *19ª Conferência Mundial de Serviço Social*, Salvador, CRESS.

Santos, Cláudia Mónica (2006), *Os Instrumentos e Técnicas: Mitos e Dilemas na Formação Profissional dos Assistentes Sociais no Brasil*, tese de doutoramento, Rio de Janeiro: UFRJ, acessado em 15/04/2013, em <https://sites.google.com/site/secretariappgss/banco-de-teses-e-dissertacoes-do-ppgss>.

Schwandt, Thomas A. (2006), “Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social”, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (org.s), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, Porto Alegre: Artmed, pp. 193-218.

Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, EUA: Basic Books.

Schön, Donald (2000), *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed.

Schutt, Russell K. (2006), *Investigating the social world*, California: Sage.

Sidambarompoullé, Dolize (2005), “L’instrumentation des pratiques réflexives dans la formation au travail social à la Réunion”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2/1, Canadá: Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec, pp.42-51.

Sidambarompoullé, Dolize (2007), *Instruments et pédagogies de l’alternance pour la formation au travail social*, Belgique: Éditions Modulaires Européennes.

Silva, Manuela (1999), “Novas desigualdades, novas solidariedades e reforma do Estado: uma reflexão breve”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, Coimbra: CES, pp.79-89.

Sposati, Aldaíza (1992), “Serviço Social em Tempos de democracia”, *Serviço Social & Sociedade*, 39, São Paulo: Cortez, pp.5-30.

Sposati, Aldaíza (2001), *Assistência Social ou filantropia?*, Núcleo de Seguridade e

Assistência Social, PUC-SP.

Sposati, Aldaíza (Org.) (2004), *Proteção Social de Cidadania*, São Paulo: Cortez.

Sposati, Aldaíza (2007), “Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social”, *Katálisis*, 10 (especial), Brasil: UFSC, pp.15-35.

Sposati, Aldaíza (2011), “Tendências latino-americanas da política social pública no século 21”, *Katálisis*, Brasil: UFSC, 1/14, Brasil: UFSC, pp.104-115.

St-Amand, Nérée (2001), “Dans L’ailleurs et l’autrement : pratiques alternatives et service social”, *Revue d’intervention sociale et communautaire*, 7/2, Canadá: Universidade de Ottawa-Laurentinne, pp.30-74.

St-Amand, Nérée (2003), “Interventions opprimantes ou conscientisantes?”, *Revue d’intervention sociale et communautaire*, 9/2, Canadá: Universidade de Ottawa-Laurentinne, pp.139-162.

Starke, Robert (1995), *The Art of Case Study*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, Anselm e Corbin, Juliet (2008), *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de teoria Fundamentada*, Porto Alegre: Artmed.

Streeck, Wolfgang (2012), “As crises do capitalismo democrático”, *Novos Estudos CEBRAP*, 92, pp. 35-56, acessado em 15/05/2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3002012000100004&script=sci_arttext.

Teodoro, António e Aníbal, Graça (2007), “A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, 10, Lisboa: Universidade Lusófona, pp. 13-26, acessado em 13/05/2013, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>.

Tsui, Ming-sum (2005), *Social Work Supervision*, London: Sage.

Universidade da Madeira (2007a), *Proposta de adequação do 1º ciclo de estudos em Serviço Social*, Madeira: UMa – Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos.

Universidade da Madeira (2007b), *Regulamento de Estágio Curricular do 1º Ciclo do Curso de Serviço Social*, Madeira: UMa – Centro de Competências de Artes e Humanidades, Curso de Serviço Social.

Universidade da Madeira (2009), *Relatório Anual de Atividades do Curso de Serviço Social*, Madeira: UMa – Centro de Competências de Artes e Humanidades.

Universidade da Madeira (2010), *Relatório Anual de Atividades do Curso de Serviço Social*, Madeira: UMa – Centro de Competências de Artes e Humanidades.

Universidade da Madeira (2011), *Dossier de Estágio do Curso de Serviço Social*, Madeira: UMa – Centro de Competências de Artes e Humanidades.

Universidade d'Ottawa (2010), *Manuel de Stage, Baccalauréat en Service Social*, Canadá: École de Service Social.

Universidade de Québec (2005), *Guide des Stages, Programme de Baccalauréat*, Canadá : École de Service Social.

Valles, Miguel S. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Ed. Síntesis, Sociologia.

Vasconcelos, Ana Maria (2002), “Serviço Social e Práticas Democráticas”, Maria Inês Bravo e Potyara Pereira (org.s), *Política Social e Democracia*, São Paulo: Cortez, pp.113-135.

Vermeren, Patrice; Cornu, Laurence e Benvenuto, Andrea (2003), “Actualidade de O mestre ignorante”, *Educação & Sociedade* [online], 24/82, Campinas: CEDES, pp. 185-202, acessado em 14/05/2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>.

Vieira, Flávia *et al* (2006), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, Flávia (2009), “Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica”, *Revista Educação & Sociedade*, 30/106, Campinas: CEDES, pp. 197-217, acessado em 13/05/2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Viveiros, Helena e Medeiros, Teresa (2005), “Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”, Alarcão *et al.* (Org.), *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*, Ponta Delgada: Universidade de Aveiro e Universidade dos Açores, pp.39-62.

Wiebe, Martha (2010), “Pushing the Boundaries of the Social Work Practicum: Rethinking Sites and Supervision Toward Radical Practice”, *Journal of Progressive Human Services*, 21, Routledge, pp.66-82.

ANEXO A

GUIÃO DAS TÉCNICAS: *FOCUS GROUP* E ENTREVISTA

Estudantes	Orientadores	Docentes
<i>Focus Group</i>	<i>Focus Group</i>	Entrevista
<p><u>1- Cultura de gestão</u></p> <p>- Relação: diretora-estudantes</p> <p><u>2- Projeto de Serviço Social na formação do curso</u></p> <p>a) Princípios e valores em Serviço Social</p> <p>b) Definição de Serviço Social</p> <p><u>3- Estágio do curso</u></p> <p>a) Definição de estágio curricular</p> <p>b) Caraterização da sua organização e funcionamento</p> <p>c) Caraterização da sua metodologia e processo</p> <p>d) Relação estudante-sujeito</p> <p>f) Resultados do estágio sobre:</p> <p>-Formação do estudante/estagiário</p> <p>-População</p> <p>-Equipa</p> <p>-Organização/instituição</p> <p>-Políticas sociais</p> <p>-Serviço Social</p> <p>g) Contributos do estágio aos desafios da profissão hoje</p> <p><u>4- Supervisão</u></p> <p>a) Definição de supervisão</p> <p>b) Conteúdo/objeto da supervisão</p> <p>c) Caraterização da organização e funcionamento da supervisão</p> <p>d) Caraterísticas do processo/modelo de aprendizagem</p> <p>e) Papel do docente-estudante-orientador</p> <p>f) Atos e reflexão feita na supervisão</p>	<p><u>1- Cultura de gestão</u></p> <p>- Relação: diretora-orientador</p> <p><u>2- Projeto de Serviço Social e da profissão na formação do curso</u></p> <p>a) Princípios e valores em Serviço Social</p> <p>b) Definição de Serviço Social na formação</p> <p>c) Dimensões do projeto profissional</p> <p>d) Relação problemáticas-políticas sociais-Serviço Social</p> <p><u>3- Estágio do curso na UMa</u></p> <p>a) Definição de estágio curricular</p> <p>b) Caraterização da sua organização e funcionamento</p> <p>c) Identificação da metodologia e processo de estágio</p> <p>d) Relação entre problemáticas, políticas sociais e Serviço Social no projeto de estágio</p> <p>e) Relação entre estudante-orientador e estudante-utente</p> <p>f) Resultados do estágio sobre:</p> <p>-Formação do estudante</p> <p>-População</p> <p>-Equipa</p> <p>-Organização</p> <p>-Políticas sociais</p> <p>-Serviço Social</p> <p>g) Potencialidades e pontos críticos do estágio</p> <p><u>4- Supervisão</u></p> <p>a) Definição</p> <p>b) Objeto/ Conteúdo da supervisão articulada</p> <p>c) Caraterísticas do modelo de ensino-aprendizagem</p> <p>d) Papel do docente, estudante e orientador</p> <p>e) Atos e reflexão na supervisão</p> <p>f) Alterações reveladas no tempo</p> <p><u>5-Orientação</u></p>	<p><u>1- Cultura de gestão</u></p> <p>- Relação entre diretora-alunos e diretora-docentes</p> <p><u>2- Projeto de Serviço Social na formação do curso</u></p> <p>- Princípios e valores em Serviço Social</p> <p>- Definição de Serviço Social na formação</p> <p><u>3- Estágio do curso</u></p> <p>a) Definição de estágio curricular</p> <p>b) Caraterização da sua organização e funcionamento</p> <p>c) Caraterização da sua metodologia e processo</p> <p>d) Caraterização da relação entre supervisor-estudante e vice-versa</p> <p>e) Articulação e complementaridade entre supervisão e orientação e supervisor-orientador</p> <p>f) Definição da orientação do orientador</p> <p>g) Contributos do estágio aos desafios da profissão hoje</p> <p>h) Resultados do estágio sobre:</p> <p>-Formação do estudante;</p> <p>-População</p> <p>-Equipa</p> <p>-Organização</p> <p>-Políticas sociais</p> <p>-Serviço Social</p> <p><u>4- Supervisão</u></p> <p>a) Definição de supervisão</p> <p>b) Conteúdo/objeto da supervisão</p> <p>c) Caraterização da organização e funcionamento da supervisão</p> <p>d) Caraterísticas do processo/modelo de aprendizagem</p> <p>e) Papel do docente-estudante-orientador</p> <p>f) Atos e reflexão na supervisão</p>

<p>g) Competências treinadas na supervisão</p> <p>h) Relação entre supervisão e autonomia profissional</p> <p>i) Potencialidades e pontos críticos/constrangimentos da supervisão</p> <p><u>5- Contributos/Sugestões</u></p> <p>- Formação no 1.º ciclo</p>	<p>a) Complementaridade entre supervisão e orientação</p> <p>b) Impacto do estágio na metodologia e relação teoria-prática no orientador</p> <p>c) Exigência na formação em Serviço Social para as funções de orientador</p> <p><u>6-Plano de Formação do 1º ciclo na UMA</u></p> <p>a) Adequação da formação aos desafios da sociedade atual</p> <p>b) Estratégias de inovação</p> <p>c) Contributos/sugestões</p>	<p>g) Competências treinadas na supervisão</p> <p>h) Potencialidades e pontos críticos/constrangimentos da supervisão</p> <p>i) Alterações introduzidas ao longo dos anos</p> <p><u>5- Contributos/Sugestões</u></p> <p>a) Formação no 1.º ciclo</p> <p>b) Estágio e orientador</p> <p>c) Supervisão</p>
---	---	--

ANEXO B



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CURSO DE DOUTORAMENTO

Pesquisadora: Dorita Anjo

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Rodrigues

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E DECLARADO

Afirmo ter sido suficientemente informado(a) a respeito dos objetivos da pesquisa sobre *Supervisão na Formação do curso de Serviço Social na UMA*.

Confirmo que tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e qual a forma de participação com a pesquisadora, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade.

Ficou claro também que tenho garantia de acesso aos resultados junto da pesquisadora e esclarecimento de dúvidas em qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, no decurso desta recolha de informação.

Assinatura do entrevistado

Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data ____/____/____

