INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Formação inicial em Serviço Social em Portugal

Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa

Doutoramento em Serviço Social

Orientador(a):
Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Associado com Agregação, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Orientador(a):
Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque, Professora Associada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Janeiro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Formação inicial em Serviço Social em Portugal

Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa

Doutoramento em Serviço Social

Orientador(a):
Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Associado com Agregação, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Orientador(a):
Doutora Cristina Maria Pinto Albuquerque, Professora Associada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Janeiro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Formação inicial em Serviço Social em Portugal

Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa

Doutoramento em Serviço Social

Júri:

Doutora Elsa Justino, Professora Auxiliar, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Francisco José do Nascimento, Professor Associado Jubilado, Universidade Católica Portuguesa

Doutora Helena da Silva Neves dos Santos Almeida, Professor Auxiliar Jubilado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Doutor Pablo Álvarez- Pérez, Professor Associado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Associado com Agregação, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Janeiro, 2025

Dedicatória

à Laura, ao Paulo (e aos meus saudosos avós) por serem a minha força motriz.

Encarar a vida pela frente, sempre. Encarar a vida pela frente, e vê-la como ela é. Por fim, entendê-la e amá-la pelo que ela é. E depois deixá-la seguir. Sempre os anos entre nós, sempre os anos. Sempre o amor. Sempre a razão. Sempre o tempo. Sempre as horas.

Virginia Woolf

AGRADECIMENTOS

Sem saber como iniciar, ou devo dizer finalizar, porque ao estar, aqui, neste preciso momento, significa que cheguei até aqui, e que este início significa o fim (de um ciclo).

"Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma."
(Fernando Pessoa)

Quem me conhece (poucos) sabe que não tenho calma…

Por isso é com enorme emoção que escrevo e perdoem-me as "lamechices" que eventualmente possam ler por aqui, mas considero esta parte, dos agradecimentos, uma parte de *flashback*, mais intimista, mais sem filtros, que me leva a fazer um balanço, nomeadamente uma análise do trajeto percorrido até chegar aqui….daí a emoção, a comoção.

Permitam-me que utilize as palavras, superação e resiliência, para definir este trajeto, pois confesso que tive dúvidas, angústias, incertezas e existiram momentos que confesso, pensei em não continuar, mas por responsabilidade, cuidado, daqueles que irei aqui mencionar, não desisti, porque, não deixariam, nem eu me permitiria, por eles, por mim.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial aos meus orientadores, Srs. Professores Doutor Jorge Ferreira e Doutora Cristina Albuquerque por aceitarem partilhar comigo este desafio e pela disponibilidade com que me apoiaram com o seu enorme: saber, experiência, competência e incentivos. Muito obrigada.

Agradecimento especial aos Srs. Professores que foram essenciais no percurso académico deste Doutoramento e que cumpriram as suas funções de ensinar, motivar para concluir a Tese. Muito obrigada.

Agradeço de modo especial aos Srs. Diretores das Licenciaturas em Serviço Social (participantes desta investigação) a generosidade, disponibilidade, com que me emprestaram o seu tempo e a partilha muito útil dos seus conhecimentos, opiniões e experiências. Muito obrigada.

Às minhas amigas, que tanto admiro e me inspiram, Ana Branca Soeiro de Carvalho, Ana Isabel Oliveira, Andreia Fonseca, Carla Trâguedo, Cláudia Souto, Iracema Duarte Rocha,

Jacqueline Marques, Maria João Pinto e Patrícia Pinto (estão enunciadas por ordem alfabética por que pese embora os vossos contributos tenham sido diferentes, para não ser injusta e porque cada uma de vós à vossa maneira, me ajudou muito, e porque a maior ajuda vossa foi o acreditarem, incentivarem, cuidarem de mim. Todas são importantes para mim.). Muito obrigada.

Aos meus irmãos (Ana, Bruno, Carla e Sandra) que nem sempre estão por perto, mas que cada vitória de um dos 5 é vivida no coletivo mesmo à distância. "*Yes we can*" Muito obrigada.

Aos meus sobrinhos (Alice, André (s), Babinhas, Clarinha, Diogo, Emma, Inês, Kitos, Marianita, Miguelita e Rodrigo) que me fazem acreditar que o mundo sob o vosso comando será sem dúvida um admirável mundo. Muito obrigada.

À minha sogra, pelo seu olhar de fé e esperança com que deposita sobre tudo o que faço. Muito obrigada.

Aos amores da minha vida, Laura e Paulo, por me "obrigarem" a ser todos os dias uma versão melhor de mim. Desculpem qualquer coisa, mas se fosse diferente não seria eu. Muito obrigada pelo vosso incondicional, Amor, Apoio.

Aos meus avós, que mesmo já não estando no plano terreno, um eterno obrigada por terem sempre acreditado.

Muito obrigada, a todos vós que conseguiram perceber que eu conseguiria, mesmo quando duvidei.

Muito obrigada, a todos aqueles, que me ajudaram a reconciliar com o foco, com a motivação, necessária em qualquer processo de produção, sobretudo num de natureza científica, que exige e cobra tanto de quem ousa abraçar este desafio.

Peço desculpa se me esqueci de alguém.

"Procura a maravilha.
Onde um beijo sabe
a barcos e bruma.
Na noite inclinada
de melancolia.
Procura.
Procura a maravilha."
(Eugénio de Andrade)

RESUMO

A presente investigação analisa e reflete a formação académica em Serviço Social no 1º ciclo, com base na análise das estratégias políticas e dos fundamentos teórico metodológicos que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social, nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal.

A pesquisa incidiu na Formação Inicial em Serviço Social, tendo por base instrumentos Internacionais, Europeus e Nacionais mais especificamente, os *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*, publicados pela FIAS e AIESS.

Aplicámos uma metodologia qualitativa de natureza indutiva, através da realização de entrevistas aos coordenadores das 16 Licenciaturas em Serviço Social existentes em Portugal. Para a recolha de dados foram realizados vários procedimentos de forma a cumprir a componente ética e legal da pesquisa em Serviço Social garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Concluímos que no presente, predomina uma estrutura curricular comum na formação académica em Serviço Social em Portugal, no entanto o processo formativo das diferentes IES emerge e edifica-se de modo diferente resultado das estratégias políticas adotadas pelas IES e devido às diferentes realidades institucionais.

Palavras Chave: Serviço Social; Formação Inicial; Padrões Globais de Ensino e Formação; Estratégias Políticas; Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

This research analyzes and reflects on academic training in Social Work in the 1st cycle, based on the analysis of political strategies and theoretical-methodological foundations that guide the study plans for initial training in Social Work, in the different higher education systems in Portugal.

The research focused on Initial Training in Social Work, based on International, European and National instruments, more specifically, the Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, published by IFSW and IASSW.

We applied a qualitative methodology of an inductive nature, through interviews with the coordinators of the 16 Bachelor's Degrees in Social Work existing in Portugal. For data collection, several procedures were carried out in order to comply with the ethical and legal component of research in Social Work, guaranteeing the confidentiality and anonymity of the participants.

We conclude that a common curricular structure currently predominates in academic training in Social Work in Portugal, however the training process of the different HEIs emerges and is built differently as a result of the political strategies adopted by the HEIs and due to the different institutional realities.

Keywords: Social Work; Initial Training; Global Education & Training Standards; Political Strategies; Sustainable Development.

ÍNDICE

RESUMO ..... **ix**
ABSTRACT ..... **x**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **xiii**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **xiv**
ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... **xv**
ÍNDICE DE QUADROS ..... **xvi**
INTRODUÇÃO **17**
CAPÍTULO 1. OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL **22**
1.1 A construção do Serviço Social:Revisitando a história da profissão no mundo 22
1.1.1 A fase de emergência (1869-1898) 22
i. *Settlements* 24
ii.*Charity Organization Society* 25
iii. *Maisons Sociales* 28
1.1.2 A fase de institucionalização do Serviço Social (1898-1937) 29
1.1.3 A fase de legitimação (1917-1930) 31
1.1.4 A fase de qualificação (1930-1960) 34
1.1.5. A fase de sincretismo (1960-1965) 36
1.1.6 A fase de (re)identificação (1965-1970) 37
1.1.7 A fase de afirmação (a partir de 1970) 38
1.2 O desenvolvimento do Serviço Social em Portugal. 39
1.2.1 A fase de emergência do Serviço Social em Portugal: a questão social e as relações entre o Estado e a Igreja durante o Estado Novo. Período de 1923 a 1935 39
1.2.2 A fase de formação numa perspetiva de género e no desenvolvimento do sanitarismo: Período de 1935/36 a 1958/59 43
1.2.3 A fase de influência das ciências sociais - o método monográfico. Período de 1960 a 1974 52
1.2.4 A fase de afirmação académico-profissional do Serviço Social. Período de 1974 a 1989 54
1.2.5 A fase de consolidação e de reconhecimento. Período de 1990 até à atualidade 55
CAPÍTULO 2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL **60**
2.1 Os paradigmas teóricos do Serviço Social, as matrizes do pensamento social 60
2.2 A construção de um conhecimento profissional na formação inicial dos assistentes sociais: As estratégias políticas e os planos de estudo. 76
2.3 A Ética e a Deontologia no Serviço Social:Os constructos de uma prática reflexiva numa sociedade mundializada 88

CAPÍTULO 3. AS ESTRATÉGIAS POLÍTICAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DE UMA CONCEÇÃO SOCIAL A UMA IDEOLOGIA NEOLIBERAL 94

3.1 O sistema de Ensino Superior em Portugal: Por entre conceitos e políticas educativas 94

3.1.1 O Ensino Superior em números.....104

3.1.2 O financiamento no Ensino Superior 108

3.2 A política e o Ensino Superior: Modelos de governação 114

3. 3 A Massificação e democratização do ensino: dos investimentos estratégicos aos constrangimentos demográficos 120

3.4 A internacionalização do Ensino Superior na sociedade do conhecimento 128

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA 137

4.1 Campo Empírico.....137

4. 2 Método e Natureza do Estudo 138

4.3 Amostra 140

4.4 Técnicas de Recolha e Tratamento do Dados.....141

4.4.1 As Entrevistas semiestruturadas 142

4.5 Questões Éticas e Proteção de Dados.....143

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 146

i. Modelo ensino aprendizagem.....146

ii. Referenciais Teóricos 150

iii. Perfil Formativo 154

iv. Mudanças e transformações no Ensino Superior: O impacto na formação em Serviço Social 158

5.1 Os planos de estudos 162

5.2 Estratégias das instituições de ensino participantes no estudo 181

5.3 Massificação do Ensino.....184

5.4 Financiamento no Ensino Superior 187

5.5 Internacionalização do Ensino Superior na sociedade do conhecimento 189

CONCLUSÃO 191

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 203

APÊNDICES..... 225

LISTA DE ABREVIATURAS

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

AIESS - Associação Internacional de Escolas de Serviço Social

APSS - Associação dos Profissionais do Serviço Social

CAE- Comissão de Avaliação Externa

CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System

EASSW- European Association of Schools of Social Work

EQAR-European Quality Assurance Register

FIAS – Federação Internacional de Assistentes Sociais

IFSW - International Federation of Social Workers

IASSW - International Association of Schools of Social Work

IES- Instituições de Ensino Superior

OAS – Ordem dos Assistentes Sociais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Evolução do nº de inscritos no 1º ano 2001/2002 a 2021/2022……104
Figura 2. País de nacionalidade (5+) (Nº) …..……... 105
Figura 3. Natureza institucional e tipo de ensino (Nº) ……...106
Figura 4. Ciclo de Estudos (Nº) ……106
Figura 5. Áreas de Educação e Formação(%)…….107
Figura 6. Identificação dos estudantes consoante o género……108
Figura 7. Esquema síntese método de financiamento.. ……. …109
Figura 8. Propinas para estudantes nacionais/UE de 1º ciclo…..……...113
Figura 9. Sistema de Ensino em Portugal …….....137
Figura 10. As dimensões do Serviço Social ……...164
Figura 11. O Serviço Social na História: Designação da UC nas 16 IES……...165
Figura 12. Paradigmas: Teorias e Metodologias em Serviço Social: Designação da UC nas 16 IES ……..166

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Área Científica: Serviço Social nas IES/Nº de ECTS…….....163
Gráfico 2. Área Científica: Ciências Sociais /Nº de ECTS ……...173
Gráfico 3. Área Científica: Sociologia/Nº de ECTS ……..174
Gráfico 4. Área Científica: Psicologia/Nº de ECTS ……..175
Gráfico 5. Área Científica: Economia/Nº de ECTS……... 175
Gráfico 6. Área Científica: Direito/Nº de ECTS……..... 176
Gráfico 7. Área Científica: Estatística/Nº de ECTS……176
Gráfico 8. Área Científica: Políticas Públicas/Políticas Sociais/ Nº de ECTS…….. 177
Gráfico 9. Área Científica Demografia/Nº de ECTS ……177
Gráfico 10. Área Científica Língua/Nº de ECTS ……...178
Gráfico 11. Área das ucs com designação História/Nº de ECTS…….…….. 178
Gráfico 12. Área Científica Metodologia/Nº de ECTS …….…….179
Gráfico 13. Área Científica Ciências Religiosas/Nº de ECTS …….…..181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Serviço Social Clássico vs. Serviço Social Alternativo ……..38
Quadro 2. Escolas de Serviço Social filiadas na União Católica Internacional de Serviço Social em 1964 ……44
Quadro 3. Marcos Evolutivos do Serviço Social no pós 74…… 55
Quadro 4. Licenciatura em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS……..…….....57
Quadro 5. Mestrado em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS……...58
Quadro 6. Doutoramento em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS ……...58
Quadro 7. Competências Profissionais nos três ciclos da formação em Serviço Social ……..80
Quadro 8. Padrões Globais para a Educação e Formação em Serviço Social……. 87
Quadro 9. Matriz de Análise ……..139
Quadro 10. Caracterização dos participantes ……141
Quadro 11. Ucs com a designação Direitos Humanos ……...168
Quadro 12. Estágio na Licenciatura em Serviço Social……..169
Quadro 13. Área Científica da Licenciatura (Serviço Social) das IES …….....171
Quadro 14. Planos estratégios das IES participantes (1) ……...182
Quadro 15. Planos estratégios das IES participantes (2)……... 183
Quadro 16. Planos estratégios das IES participantes (3) ……...184
Quadro 17. Número de estudantes das IES (Públicas) participantes ……185
Quadro 18. Nº de Estudantes na Licenciatura em Serviço Social das IES participantes …...186
Quadro 19. Instituições de Ensino Superior Públicas - Dotação Inscrita OE para o ano de 2021 ……188
Quadro 20. Instituições de Ensino Superior Públicas – Docentes ETI 2019/2020 ……....189

INTRODUÇÃO

Na literatura consultada relativamente à formação inicial existem algumas investigações realizadas quer ao nível nacional como ao nível internacional, no entanto não encontrámos nenhuma investigação que relacionasse a dimensão da estrutura curricular com as estratégias políticas, considerámos que é uma questão de grande importância e pertinência, pois a partir dos resultados encontrados será possível elaborar propostas que se possam traduzir em contributos para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem do Serviço Social em Portugal.

Por forma a conseguir percecionar e posteriormente categorizar as componentes formativas (teóricas, metodológicas e instrumentais) dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior, considerámos ainda relevante, neste processo de reflexão, e construção da tese, tendo em conta o objeto de estudo, e o objetivo geral e específico(s), que deveríamos analisar as propostas curriculares de formação em Serviço Social que têm sido desenvolvidas há décadas pelas organizações da categoria profissional no Brasil, nomeadamente pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e pelo Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais (CEDEPSS).

Ao nível internacional, mereceu a nossa análise, e fez parte das nossas leituras neste período, o documento "Padrões Globais para o Ensino e Formação em Serviço Social"[1] desenvolvido e aprovado pela Associação Internacional de Escolas de Serviço Social e pela Federação Internacional de Assistentes Sociais, assim como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Relatório do Desenvolvimento Humano 2021/2022 e o Código Deontológico dos Assistentes Social (Portugal).

Após esta fase, e como nos afirmam Almeida e Pinto (2005, p. 62), vem o momento "da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade". Na prática, traduziu-se na operacionalidade dos objetivos desta pesquisa e que nos levou a um conjunto de questões que, enraizadas em pressupostos teóricos já apresentados em capítulos anteriores, corporizam os eixos de problematização a desenvolver e evidenciam os limites do nosso objeto de estudo. Dando continuidade à investigação, procedemos à realização do trabalho de campo e à análise

[1] Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (2020). General Assemblies of IASSW and IFSW, Adelaide, Austrália.

e tratamento do material documental e empírico, através de um processo sistemático de pesquisa, aplicando diferentes métodos e técnicas.

O percurso formativo académico em Serviço Social em Portugal, no século XXI, afirma-se nos três ciclos de formação (1.º ciclo - Licenciatura, 2.º ciclo - Mestrado, 3º ciclo - Doutoramento). Havendo ainda a realçar a diversidade de cursos de Pós-graduação que são ministrados nas diferentes Instituições de Ensino Superior em Portugal, de natureza pública (universitário e politécnico), particular e cooperativa (universitário e politécnico) e concordatário. Desta forma, assistiu-se a uma progressão da pós-graduação em Serviço Social na última década.

Situar historicamente o Serviço Social exige conhecer o seu processo de génese, emergência e institucionalização, sendo a construção do Serviço Social Português um "processo complexo, polémico e contraditório, fruto dos confrontos com diversos projetos para a sociedade e o significado e função social que atribuem à profissão" (Martins, 1989 cit in Sousa 2016, pp.25-26).

Numa breve revisão aos planos de formação inicial em Portugal, pudémos constatar que, enquanto área de formação académica, o Serviço Social surge "em abril de 1935 com a criação da 1.ª Escola – Instituto de Serviço Social de Lisboa". Posteriormente, em 1937, em Coimbra é criado outro curso de Serviço Social e só depois em 1956 foi criado o terceiro no Porto.

A formação dada nos Institutos Superiores de Serviço Social a partir de 1961 é considerada superior, porém não universitária, uma vez que esta formação era "controlada pelo conservadorismo político e religiosos que os tempos de ditadura impunham em Portugal".

Em Portugal, após a Revolução de Abril de 1974, emerge a pertinência de redefinir a qualificação e formação de profissionais no âmbito do Serviço Social. Nesta época, surge a necessidade de desenvolver a investigação nesta área.

Durante as décadas de 80 e 90 por toda a Europa ocorrem importantes reformas no Ensino Superior, que colocam em relevo o debate sobre o papel do Estado e do mercado, tendo em conta as tendências emergentes de regulação do Ensino Superior, influenciadas em grande medida, por políticas e recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*). As transformações no Ensino Superior Português inserem-se nestas tendências internacionais, preconizando o aumento da autonomia institucional, associada a novas formas de avaliação e de financiamento. É um novo modelo de Ensino Superior, impulsionado pelo processo de globalização neoliberal.

Em 1989 aos Institutos de Serviço Social de Lisboa e Porto foi reconhecido o grau académico da Licenciatura em Serviço Social e efetuou-se a reestruturação curricular (a Licenciatura passou de 4 para 5 anos). Em 1995, é criado o 1º Mestrado em Serviço Social em Lisboa (reconhecido pelo Ministério da Educação), que permite o desenvolvimento da verdadeira investigação académica nesta área. Relativamente ao Doutoramento, este grau surgiu em 1997 através da parceria do Instituto Superior Serviço Social de Lisboa com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ISSSL/ PUC – SP), posteriormente em 2003, surge um em Ciências do Serviço Social através do Protocolo de Cooperação entre a Universidade do Porto – Instituto Ciências Biomédicas Abel Salazar e o Instituto Superior Serviço Social do Porto (UP-ISSSP), e outro Doutoramento em Serviço Social na Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas. Posteriormente, em 2004, surge outro Doutoramento no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em cooperação com o ISSSL. É de realçar que todo este desenvolvimento do Serviço Social nas últimas décadas tem vindo a marcar o protagonismo do Serviço Social Português. O investimento humano e científico posto ao serviço da profissão, a qualificação e estatuto alcançado obteve o "reconhecimento de formação de referência por parte de estruturas da União Europeia e fazem parte da cultura profissional dos Assistentes Sociais Portugueses". A criação de Licenciaturas em Serviço Social no ensino público veio relançar o debate sobre a qualidade da formação. A introdução do 1.º ciclo nas Instituições de Ensino Superior Público só se realizou no século XXI (2000-2008). Neste âmbito, o curso de Serviço Social no ensino público, surgiu numa conjuntura sociopolítica de crise do Estado Social com a tendência para a privatização crescente do ensino.

Constitui-se também, como objetivo específico desta investigação a análise dos planos de estudo do 1.º ciclo em Serviço Social e por isso delineámos os seguintes objetivos:

- Analisar os fundamentos teórico científicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal;
- Tipificar a estrutura organizativa dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Categorizar as componentes formativas (teóricas, metodológicas e instrumentais) dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;

-Correlacionar as dimensões e componentes formativas dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social, com as estratégias políticas aplicadas aos diferentes sistemas de Ensino Superior;

- Sistematizar o/os perfil/perfis formativos em Serviço Social dos diferentes sistemas de Ensino Superior e analisar a sua adequação às diretrizes internacional de desenvolvimento social e humano.

Face aos objetivos delineados, considerámos essencial a colaboração das IES com cursos de 1.º ciclo em Serviço Social, através da cedência de informação ao nível dos planos de estudo e conteúdos curriculares, e com base em pesquisas de natureza descritiva e exploratória com o recurso a procedimentos metodológicos de natureza qualitativa (pesquisa bibliográfica e documental) na medida que se pretendeu analisar os 16 planos de estudos.

Estruturámos a presente tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo: "Os fundamentos históricos e ontológicos do Serviço Social", centra-se na análise do Serviço Social através de uma contextualização histórica do processo de implementação e desenvolvimento do Serviço Social em contexto internacional e nacional. Pretendemos ainda conhecer o percurso da formação académica em Serviço Social em Portugal. Segundo os autores Pinto e Grawitz (1964, p. 54 apud Vieira, 1985), "a história é a ciência dos homens no tempo. Tudo é história; o que foi dito ontem é história; o que foi dito há um minuto, também [...]. É a única ciência humana que [...] considera o homem na sua realidade".

No segundo capítulo: "Os fundamentos teórico metodológicos do Serviço Social" revistando as concepções teóricas da formação em Serviço Social, abordámos as propostas curriculares das organizações da categoria profissional no Brasil (ABEPSS e CEDEPSS), apresentámos o documento de referência para a formação académica em Serviço Social das organizações internacionais da profissão (AIESS – Associação Internacional de Escolas de Seerviço Social e FIAS – Federação Internacional de Assistentes Sociais*)* e foi feita referência à proposta de formação em Serviço Social para adequação ao Processo de Bolonha.

No terceiro capítulo: " As estratégias políticas no Ensino Superior em Portugal: de uma conceção social a uma ideologia neoliberal", pretendemos compreender: a articulação entre a globalização e o Ensino Superior, o conhecimento o papel das Organizações Internacionais: Banco Mundial e UNESCO na influência das políticas educativas, compreender a emergência da regulação através da desregulação e situar a expansão do Ensino Superior Português, e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal.

No quarto capítulo, “Metodologia” contextualizámos e justificámos as opções metodológicas tomadas para a investigação. Apresentámos os instrumentos de recolha de dados aplicados (dados documentais, entrevista), pormenorizando o processo da sua elaboração, adaptação e validação. Esclarecemos, com rigor, as técnicas de análise de dados usadas (análise de conteúdo). Caracterizámos ainda detalhadamente a amostra e participantes e foi realizada análise à formação dos cursos de 1.º ciclo em Serviço Social. Ainda neste capítulo, analisámos os planos de estudo nos cursos de 1.º ciclo em Serviço Social, a formação na área de Serviço Social e em outras áreas científicas. Este capítulo culmina com a análise do estado da formação dos cursos de 1.º ciclo em Serviço Social.

No quinto capítulo, “Apresentação, Análise e Discussão dos resultados” apresentámos exaustivamente os dados recolhidos mediante a aplicação dos instrumentos usados, e problematizámos, questionámos e interpretámos os dados obtidos.

Por fim, na “Conclusão”, expusémos as principais conclusões da investigação e apresentámos perspetivas futuras para reflexões ou estudos futuros que se dediquem a este tema.Nas referências bibliográficas consta a bibliografia pesquisada e utilizada como apoio para a elaboração desta tese.

CAPÍTULO 1. OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL

1.1 A construção do Serviço Social: Revisitando a história da profissão no mundo

1.1.1 A fase de emergência (1869-1898)

Tendo como mote a questão social do século XIX e o cenário que daí decorre, ou seja, o conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista - que são evidentes neste período fruto da Revolução Industrial - com um crescimento económico desenfreado que não teve em conta nem soube proteger a grande maioria da população em termos sociais, opera-se a construção de um projeto ético-político no qual se insere o Serviço Social enquanto promotor de mudança, bem-estar e justiça social.

Para Núncio (2010):

> A profissão de Assistente Social organizou-se no começo do século XX, influenciada pelas correntes de pensamento da época e em torno de uma questão primordial: que meios utilizar para resolver a questão social? (…) todas as reflexões tendiam a procurar meios para fazer frente, simultaneamente, à miséria dos trabalhadores e à ameaça social que estes podiam vir a representar (Núncio, 2010, p.40).

Na ótica das razões que estão por detrás do surgimento do Serviço Social, Montaño (2007) destaca:

> [...] produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração da classe hegemônica, quando no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à questão social (Montaño, 2007, p. 30).

O surgimento dos bairros operários em Londres em consequência da Revolução Industrial, caracterizados pela aglomeração populacional levam a despertar e a refletir para a necessidade da criação de uma nova estratégia, ação alternativa a uma ação clássica, redutora da condição de pobreza. De acordo Mouro (2001):

> Toda esta dinâmica de reflexão sobre os problemas sociais que tocava com o fenómeno da pobreza e a sua relação com o progresso social fez com que a evolução concreta sobre o conhecimento da pobreza se tivesse tornado sociologicamente um processo irreversível com responsabilidade determinante quer na formação de uma atenção dirigida sobre os sintomas sociais que serviam de diagnóstico à questão da falácia do progresso social gerado pela industrialização, quer na construção de uma nova forma de agir no campo de intervenção que se diferenciava das formas clássicas de intervenção social (…) por investir um projeto mais organizado de ação social (Mouro, 2001, pp.109-110).

É a ideia da racionalidade e da ação metodológica, que se vai acentuando e conferindo à atividade assistencial um carácter mais reflexivo e uma visão mais ampla, verificando-se os

resultados através da aplicação de inquéritos que iriam permitir uma sistematização que viria a esclarecer e a identificar as causas dos problemas, dando elementos para o diagnóstico e o tratamento. Será na tentativa de analisar minuciosamente a condição humana em situação de vulnerabilidade, não se limitando a recorrer à generalização dos factos sociais, que se verifica que há uma alteração do *modus operandis*.

Não são apenas as ideias e os estudos de Gregory King (1688), Charles Booth (1890), Seebohm Rowntree (1899), mas de vários investigadores sobre a pobreza, que irão contribuir para esta nova forma de agir na área social, desencadeando a evolução do voluntariado social. Exemplo deste contributo, de voluntariado social, foi a criação de um Centro Social, em 1824, por Toynbee e Barret. Este Centro era composto por voluntários e estudantes universitários que realizavam estudos de modo a identificar e trabalhar nas causas dos problemas sociais e relações sociais (Mouro, 2001).

É ainda pertinente, nesta ordem de ideias, referir e introduzir o contributo de Le Play na área social através dos estudos realizados sobre a pobreza e classe operária, tendo utilizado o seu método baseado na observação direta e análise comparativa (Martins,1993).

Segundo Martins (1993) a realização bem como o resultado dos seus estudos introduziu uma nova forma de conhecer e atuar sobre a realidade social assim:

> A publicação em 1855 de "Les Ouvriers Europeens" constitui o estudo empírico, quantitativo e comparado, dos sistemas familiares europeus, baseado nas monografias e nos orçamentos familiares. Para Le Play a estabilidade social passava pela "família souche", sistema em que os pais designavam um herdeiro único, ficando os restantes filhos a trabalhar na exploração, mas sem usufruírem da herança paterna. As "classes superiores" que denomina de "autoridades sociais" constituem modelos a seguir. Elas têm de aconselhar e mostrar o caminho a prosseguir, encarregando-se em particular da "questão social" sendo responsáveis pela organização ou desorganização familiar e social (Martins, 1993, p.11).

Segundo Mouro (2001, p.111), no ano de 1865, na cidade de Londres, foi desenvolvido um projeto experimental por John Ruskin e Otávia Hill: "num universo de três casas de inquilinos onde residiam somente operários, cujo objetivo prendia-se com a necessidade de se estudarem os efeitos da educação familiar e social no ambiente do quotidiano operário".
Sob influência de todos estes estudos que tinham como objetivo conhecer e atuar na realidade social, surge a *Charity Organization Society* de Londres. Esta sociedade foi fundada em 1869, no referido contexto de aparecimento de bairros operários em Londres e da necessidade de auxiliar os seus habitantes.

Em 1883 Octavia Hill publicou Homes *of the London Poor,* que resultou de um estudo sobre as condições habitacionais de indivíduos que viviam em zonas degradadas de Londres. A característica básica desta organização seria regularizar a concessão de auxílios, entender os

esforços tendentes a colocar os indivíduos que se encontravam em situação de pobreza em abrigos (destinados para estas situações de pobreza), bem como proceder ao estudo das suas necessidades e ao desenvolvimento das competências sociais e pessoais destes indivíduos.

A importância do voluntariado social vai ser reforçada a partir do momento em que o interesse pelas questões de ordem social (manifestado pelos filantropos) começa a ser igualmente comungado e reiterado por uma certa elite intelectual, que se movimentava na área da medicina, da economia, da estatística e da sociologia.

Pelas exigências decorrentes de um trabalho ativo no terreno e pelas condições reais em que o mesmo se desenrola, cria-se a inevitabilidade deste trabalho ter um suporte efetivo em meios humanos que funcionassem como alicerce logístico a um projeto social sustentado num conhecimento objetivo da realidade concreta.

i. *Settlements*

Os *Settlements* constituem um tipo de serviço criado na Inglaterra e nos EUA que traduzem uma maneira muito *sui generis* de conceber a prática social, sendo que estes centros sociais se traduzem num acentuado mecanismo de controlo sobre o fenómeno da pobreza, bem como de entendimento real e objetivo sobre os fenómenos sociais e na desconstrução da imagem do "pobre", sustentado por um pragmatismo sociológico, ou seja, pela realização de inquéritos sociais e do método "observação participante" como forma de diagnóstico dos problemas sociais (Mouro, 2001).

Nesta ótica, e atendendo à emergente consciência e preocupação social que caracteriza o século XIX, como resposta ao sobejo aumento de situações vulneráveis do ponto vista social e económico, resultado do processo de industrialização, migração e urbanização, em 1884 surge, na Inglaterra, o Movimento *Settlements* que resulta de uma ideia de Samuel Barnet e Octavia Henrieta Barnet, onde se incluem os atrás mencionados centros sociais. Pretendia-se com esta ideia, oferecer um conjunto de serviços de apoio social, e não tanto um apoio económico ou material, que seria prestado em centros sociais que se concentravam nos bairros onde residiam indivíduos com fracos recursos sociais e económicos, nomeadamente imigrantes, trabalhadores fabris, entre outros. Este trabalho foi desenvolvido por voluntários e jovens universitários que, durante um determinado período, ficavam a residir nesses centros sociais de apoio às zonas habitacionais e que concentravam uma população que de alguma forma não estaria integrada socialmente. De realçar que a lógica interventiva deste tipo de centros assentava no paradigma de que a melhor forma de atuar sobre estas situações implicava o conhecimento efetivo da realidade social através do estudo, levantamento socioeconómico, bem como do contacto

permanente dos voluntários, jovens universitários com os sujeitos alvo de intervenção. Esta intervenção era necessária para que posteriormente, e como resultado da avaliação diagnóstica, se trabalhasse numa ótica educativa, tendo como finalidade educar para a aquisição de competências sociais e pessoais integradoras dos sujeitos na sociedade.

De referir que estes centros sociais tinham uma forte influência religiosa, Samuel Barnet (1884) refere que este aspeto era transposto para a preocupação de se educar e trabalhar o indivíduo ao nível das competências morais. Não se quer com isto retirar a validade e o contributo do *Settlements* no que concerne à evolução do *modus operandis* da prática social, a solidariedade. Nesta nova conceção de trabalho, os Settlements dispunham de vários espaços, salas de leitura e de aulas, salas de reunião e ginásios, assim como habitações (Branco, 2015).

De acordo com Mouro (2001):

> Este envolvimento institucional na descaracterização da imagem de degradação retratada no modo de vida de grande parte da população activa, permitiu (…) identificar a relação da pobreza com os problemas ligados a aspetos da vida económica e da condição física dos trabalhadores e fez também que se tivesse tornado oportuno o envolvimento da Economia assim como da Medicina num projeto de recuperação das condições sociais de vida das camadas de população mais carenciadas (Mouro, 2001, p.113).

Este movimento chegou aos Estados Unidos da América, no ano de 1889. As *Hull House* foram criadas por Jane Addams, dando seguimento à lógica de ação-educação criada por Barnet (1884), embora existissem algumas diferenças em termos de diretrizes e orientações ideológicas. Deste modo, as *Hull House*, circunscrevem-se também na ideia de educação da população que reside em zonas habitacionais, direcionadas para indivíduos socialmente frágeis e prestando-lhes para isso através dos centros sociais um conjunto de serviços sociais. Esta dinâmica interventiva levada a cabo pelos voluntários, universitários das *Hulls,* era desvinculada de preceitos morais, religiosos, deveria ser uma intervenção laica que se deveria centrar no indivíduo, nas suas problemáticas e meio social envolvente, de modo a atuar adequadamente junto do mesmo (Silva, 2008).

O trabalho das *Hull House* está também direcionado para ações de cariz humanitário, cívico, político e de reforma social dos quais se destacam: a criação de uma Associação para o Progresso de Gente de Cor, apoiando as reivindicações e os movimentos sindicais e a criação de um centro de investigação (Silva, 2008).

ii.*Charity Organization Society*

De modo a concretizar uma atuação adequada, que em termos de procedimentos se pautasse pela uniformidade e fosse ajustada a cada situação, surge, em 1893, o primeiro curso experimental de formação para visitadores sociais voluntários, organizado pela *Charity*

Organization Society inglesa. No ano seguinte é promovida uma experiência idêntica nos Estados Unidos da América (EUA), em Nova Iorque.

De acordo com Mouro (2001) o visitador social ou *friendly visitor*:

> É definido como sendo o serviço desempenhado por um visitador voluntário com a finalidade de promover uma compreensão mútua entre ricos e pobres, prevenindo assim conflitos entre as classes sociais. O visitador não levava apenas esmolas, mas simpatia, esperança, coragem, enfim ideias e carácter (Mouro, 2001, p.111).

Neste período, torna-se urgente assegurar formação adequada para o exercício social de acordo com um certo tipo de atividades sociais praticadas pelo voluntariado social. Forma-se um clima favorável à discussão da questão da qualificação e da profissionalização do voluntariado social, através de pessoal remunerado. As próprias *Charities Organization Societies* iniciam-se na realização de pesquisas sociais que serviriam, não só para determinar formas concretas de ajuda social, mas também para ensaiar a formulação de critérios de ajuda social. Para o efeito serviam-se de inquéritos sociais sobre as condições socioeconómicas para selecionar as famílias a apoiar (Mouro, 2001)

Segundo Núncio (2010):

> foi no século XIX que se produziu a grande mudança, no sentido da profissionalização do Serviço Social que, de actividade desempenhada por voluntários de boa vontade, passa a profissão exercida por trabalhadores assalariados e progressivamente qualificados. Registe-se, aliás, que foi em 1895, em Londres, que se celebrou o primeiro contrato de trabalho remunerado com uma trabalhadora social (Núncio, 2010, p. 51).

O ano de 1897 constitui uma mudança significativa no tratamento de uma necessidade sentida em relação a uma profissionalização do voluntariado social. Mary Richmond, membro da organização americana, propõe a criação de uma Escola de Filantropia Aplicada: "o pessoal estudasse os elementos essenciais comuns a todas as formas de Serviço Social, segundo um sistema que combinasse a teoria e a prática" (Richmond, 1956). É neste âmbito que vão surgir, em 1898, os denominados "Cursos de Verão" *Summer School of Philantropic Workers,* destinados ao aperfeiçoamento do trabalho voluntário. Eram cursos com a duração de 6 semanas, baseando-se em aulas teóricas, visitas a instituições sociais e estágio supervisionado. Em 1904 passaram a ter a duração de um ano e foram integrados na *New School of Philantropy* que, em 1919, passou a ter a designação de *New School of Social Work* (Branco, 2015).

Foi em 1899 que Mary Richmond introduziu a formação em *Social Work,* seguindo as orientações de Octavia Hill, na Escola de Filantropia de Nova Iorque onde, esta última veio a ser professora e assessora.

As *Charities Organization Society* (COS) que se destacam sob égide de uma mudança significativa do ponto de vista social, de uma atuação que incidia de facto nos problemas sociais e que insistisse numa formação teórico-prática, tendo como base um contexto de aperfeiçoamento da ajuda social.

A COS era dirigida por um Conselho que integrava personalidades da política, da aristocracia, da Igreja, dos círculos profissionais e dos católicos socialistas (nomeadamente Octavia Hill) sendo que o trabalho alicerçava-se em comissões de distrito que regulavam outras comissões com profissionais, tendo por funções: o contacto com todos os organismos e sociedades de caridade do distrito (clero, funcionários ligados ao socorro dos pobres); o registo dos casos atendidos; a investigação de novos casos e o encaminhamento para a entidade apropriada.

Embora sejam significativas as mudanças em prol de uma atuação mais fundamentada do ponto vista científico será de realçar que, neste género de instituições, ainda está presente a influência de valores religiosos e de princípios morais, o que reflete o peso da Igreja nas questões relacionadas com gestão das obras sociais. De forma sucinta elencaremos os princípios que a COS desenvolvia:

- Promovia a independência dos indivíduos, através de uma relação baseada na amizade como forma de que se auto valorizassem e tornassem autossuficientes;
- Investia na ideia de que família deveria ser a unidade fundamental da sociedade;
- Investigava sobre as circunstâncias que levava os indivíduos à situação de caridade (Núncio, 2010).

Em termos de procedimentos, o indivíduo que recorria à COS era alvo de uma entrevista, posteriormente era realizado o registo da entrevista, e ainda se realizavam uma ou várias visitas domiciliárias. A Comissão de Distrito avaliava e decidia a prestação ou não de ajuda e o tipo de ajuda a ser prestado. Em caso afirmativo, o encarregado do caso visitava a família até que esta voltasse a ser independente (Mouro, 2001).

Na área da formação, era ensinado ao "profissional do social" a registar os casos e era-lhe transmitido que o decisivo na profissão não seria tanto a ajuda material, mas a relação construída entre o profissional e o utente. Com a COS, a preocupação com a formação dos profissionais que realizam estas tarefas de assistência social torna-se mais clara e objetiva, sobretudo naquilo que são os pressupostos de uma ação social. Para além disso dinamizou ainda conferências e trabalhos práticos criando, em 1903, a *London School of Sociology* para os profissionais sociais, a quem foi dada uma formação fundamentalmente sociológica.

O modelo das COS espalhou-se no mundo anglo-saxónico e multiplicou-se, rapidamente, nos países anglo-saxónicos de tradição protestante. No final do século XIX, nasce a "*Charity Organization Society*". Nos Estados Unidos, Josephine Shaw Lowell, funda a COS de Nova Iorque que lidera o "movimento da organização da caridade", e que incluía: o estudo criterioso do indivíduo e família; a elaboração do plano de atuação; o registo central de todas as pessoas que recebiam e pediam assistência.

Em jeito de conclusão no que concerne à COS e segundo Núncio (2010):

> É na experiência dos voluntários ligados à COS em Inglaterra e na sua metodologia de acção que encontramos o antecedente imediato da profissionalização do Serviço Social. Na sua actividade quotidiana, os voluntários da COS adquiriram competências e conhecimentos determinantes para que, mais tarde, se consagrasse uma profissão de Serviço Social, que cumpria requisitos essenciais, como, uma formação qualificada, uma prática definida e um conjunto próprio de valores (Núncio, 2010, p.43).

iii. *Maisons Sociales*

Segundo Bouquet (2003) será no início do século XIX, mais especificamente em 1896, que surgem os primeiros centros sociais em França, mais propriamente em Paris, no bairro de Popincourt e por iniciativa de Marie Gahery, as denominadas *Maisons Sociales.* De inspiração norte americana, baseadas nos *Settlements* com uma vertente doutrinária e religiosa (católica), têm como propósito a melhoria das condições morais, sociais (nomeadamente habitacionais) das classes trabalhadoras, prestando para isso serviços aos trabalhadores, *e.g*. serviços médicos e educacionais. Estavam situadas nos bairros onde residiam os trabalhadores, bairros esses que apresentavam fracas condições habitacionais e acolhiam grupos sociais mais vulneráveis do ponto vista económico, não se limitando só aos trabalhadores (Bouquet, 2003).

De acordo com Guerrand (1990) e no que diz respeito às condições habitacionais e sanitárias dos bairros carenciados em Paris:

> Ali onde uma população miserável encontra-se amontoada em alojamentos sujos, exíguos, foi também onde a epidemia multiplicou suas vítimas. Outro dado importante, nas piores ruas (estreitas e imundas), as taxas de mortalidade foram de 33,87%; nas demais, de 19,25%. A situação das moradias dos trabalhadores franceses era igualmente péssima. Então, não é de se estranhar que, em 1873, a febre tifoide tenha feito 869 vítimas em Paris. Em 1882, faria 3352. A epidemia de cólera de 1884 provocara mais 986 mortes. A última epidemia de cólera do século, em 1892, ceifara 1797 pessoas, sendo 906 em Paris (Guerrand, 1990, p. 360).

Em 1920 no centro social do bairro de Popincourt começam a ser desenvolvidas atividades que incidem particularmente na educação, nomeadamente educação física, educação intelectual e artística e educação social. É, sem dúvida, um trabalho que continua a ser direcionado para as classes trabalhadoras. De referir que a forma de financiamento destes centros sociais resultava de ações direcionadas para a comunidade local, tais como: festas (a

fim de angariar verbas), fundos e ainda valores que as pessoas que lá trabalhavam e residiam pagavam, uma espécie de renda (Bouquet, 2003).

Houve um franco desenvolvimento destes centros sociais em França, sendo que em 1922 surgiu mais um centro social em Levallois-Perret, criado por Marie-Jeanne Bassot, tendo a mesma participado no Primeiro Congresso Internacional de *Settlements* em Londres.

1.1.2 A fase de institucionalização do Serviço Social (1898-1937)

A primeira instituição de formação académica nesta área emerge, como já foi dito, em Nova Iorque, sob a designação de "Escola de Filantropia Aplicada" (*Training School in Applied Philantropy*), em 1898.

Segundo Santos (2009) embora os Estados Unidos da América tenham sido pioneiros na organização de cursos de formação nesta área, a primeira escola de Serviço Social surgiu, em 1899, na Holanda mais propriamente em Amesterdão, o *Institute for Social Welfare Training*, orientando o seu ensino para uma linha de pragmatização do conhecimento desenvolvido na área das Ciências Sociais e investindo, especialmente, numa formação direcionada para o treino adequado das técnicas de pesquisa social.

De acordo com a autora (2009):

> Em 1904 a School for Social Workers foi a primeira escola a empregar o termo de Serviço Social na sua designação, outras escolas surgiram destinadas para a formação dos voluntários nomeadamente Chicago Institute for Social Science em 1903, Missory School of Social Economy, a Philadelfia Training School of Social Workers (Santos, 2009, p.667).

No ano de 1904 são também incluídos, na formação lecionada na Escola de Ciências Sociais de Liverpool, programas de Serviço Social. O primeiro curso regular de filantropia só terá início em 1908, tendo funcionado na Universidade de Birmingham.

Em 1908 é criada na Alemanha, por Alice Salomon, a primeira escola, *Soziale Frauenschule*, posteriormente seguir-se-ão iniciativas idênticas da responsabilidade de setores religiosos (católicos e protestantes) e de grupos laicos vinculados ao Partido Social Democrático Alemão.

Em 1911, na cidade de Paris, por iniciativa da líder associativa católica Andrée Butillard, será criada a escola católica de Serviço Social à qual foi atribuído o nome de *"École Normal Sociale"*.

Segundo Santos (2009):

> A escola definia-se publicamente como um centro católico feminino de ensinamento teórico prático de formação e documentação social. Entre 1911 e 1938 a coexistência em França de dois modelos de escola deu a profissionais diferenciadas: as enfermeiras visitadoras e assistentes sociais. Um ano mais tarde é tornada pública uma outra proposta idêntica, mas de inspiração protestante, que esteve na origem do aparecimento, em 1913, de uma nova Escola de Serviço Social. (Santos, 2009, p.668).

Em Espanha, no ano de 1932, nasce a primeira escola vocacionada para formar futuras assistentes sociais, designada como "*Escuela de Estúdios Sociales para la Mujer*". O Conselho Superior das Mulheres da Ação Católica fundou, a título de ensaio, na cidade de S. Sebastian, uma escola de formação social e familiar que só começou a funcionar em 1937. No ano letivo de 1939-40 este curso estabeleceu-se definitivamente em Madrid e inscreveu-se na União Católica Internacional de Serviço Social (Manrique, 2000).

Em 1925 foi fundada *a Escuela de Servicio Social em* Santiago do Chile, pelo Dr. Alejandro del Rio, a primeira escola de Serviço Social da América Latina. As principais características desta escola deviam-se a dois aspetos fulcrais: a sua génese refletia as necessidades de expansão estatal e também era fruto das exigências, necessidades manifestadas pelas classes operárias.

No ano de 1929, surge a primeira escola católica chilena de Serviço Social - Escola Elvira Matte de Cruchaga, que se tornará num referencial para o processo de institucionalização do Serviço Social na América Latina.

Para Manrique (2000):

> o acentuado desenvolvimento do capitalismo chileno, nesse período, trouxe consigo, tal como em outros países latino-americanos, miséria, crescimento urbano desordenado, com a migração camponesa para as cidades. Isto exigiu a intervenção de agentes para trabalharem nestes fenômenos: médicos, sacerdotes, advogados, engenheiros e assistentes sociais (Manrique 2000, pp.37-38).

Importante realçar que os motivos ligados ao surgimento desta escola serão mais de cariz doutrinário, tendo uma forte influência da Igreja na criação da mesma. Segundo Manrique (2000), sustentado nas memórias de Matte de Cruchaga, nos dez anos seguintes ao aparecimento da escola do Chile, são criadas dez escolas de Serviço Social na América do Sul - nas cidades de Santiago, Montevideu, Rio de Janeiro, S. Paulo, Lima, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, sendo todas de base católica, o que reflete o papel que a Igreja Católica assume na parte social na América Latina (Manrique,2000).

Paralelamente ao crescimento do fenómeno de institucionalização do Serviço Social, desenvolve-se uma tendência cada vez mais acentuada para uma bifurcação (religioso versus laico) do processo social de construção de um paradigma sustentado e legitimador da formação

e profissionalização do Serviço Social, numa linha de relação direta com a evolução numérica da criação de escolas de Serviço Social,

A projeção assumida por cada um destes vetores de influência no processo de materialização institucional do Serviço Social está na origem da concetualização do modelo francófono e do modelo anglo-saxónico no que diz respeito ao seu processo de institucionalização (Núncio, 2010).

Existem, no fundo, dois modelos de institucionalização: o Modelo francófono de cariz religioso cujos planos curriculares estão estreitamente ligados à religião e as disciplinas têm caráter doutrinário e o modelo anglo-saxónico que se caracteriza por estar desvinculado de interesses vincadamente religiosos, tendo uma natureza de serviço público, equiparado ao ensino universitário e mais pragmático no que respeita ao seu modelo de formação.

1.1.3 A fase de legitimação (1917-1930)

No que concerne a esta fase, será pertinente apresentar e esclarecer o conceito em causa - legitimação, assim e segundo Albuquerque (2011):

> [E]ntendida como uma qualificação em função "do que vale", ou, por outras palavras, do que os outros reconhecem como sendo digno de valor, e que como tal capacita alguém para fazer ou dizer algo A atribuição dessa qualificação centra-se, nesta perspetiva, em critérios reconhecidos, mais ou menos fruto de consensos: por exemplo, a formação (comprovada por um diploma); a eleição democrática, entre outros (Albuquerque, 2011, pp. 105-106).

Assim poder-se- á dizer que a legitimação, é fruto da conquista, da aplicação da teoria na prática e do consequente reconhecimento pelo outro dessa ação-investigação. Nesta fase, criam-se condições ao nível cognitivo, normativo e político para a efetivação do reconhecimento e legitimição da profissão (Albuquerque,2011).

Segundo Albuquerque (2011), entende-se por nível:

> Cognitivo - enquadrando os conhecimentos necessários sobre os fatores da situação e dos processos de modo a conceber ações ajustadas;
> Normativo - pressupondo a articulação entre as finalidades da ação desenvolvida e os sistemas de valores e expetativas dos diferentes atores, parceiros e populações, de forma a tornar visível e reconhecível a ação;
> Político - pressupondo a capacidade do assistente social para demonstrar a sua eficiência e eficácia, ao sublinhar, nomeadamente, junto das instâncias políticas e dos seus mandatários, a validade da ação por referência a regras reconhecidas e partilhadas (Albuquerque, 2011, p.107).

Esta fase está intimamente ligada a um período particular da História que englobou vários acontecimentos transformadores da sociedade à escala global que se traduziu não só pelos efeitos da I Grande Guerra Mundial, mas também pela Revolução Russa de 1917 e pela

consequente crise económica de 1930.

De modo a acompanhar estas mudanças e no sentido de conseguir fazer face às mesmas em termos de contrarresposta e consequente ação, a partir de 1917, nos países anglo-saxónicos, criaram-se as condições para que a profissão se valorizasse num contexto académico em que as teorias da personalidade vão assumir um papel primordial no enfoque dado à análise dos problemas sociais.

Neste mesmo ano Mary Richmond publicou "*Social Diagnosis*" (Diagnóstico Social), sistematizando práticas e conferindo-lhe uma perspetiva técnico científica, especificou o conhecimento que era fundamental para a compreensão do indivíduo, das suas famílias e meio social onde estava inserido. Este trabalho resulta de um estudo de investigação de 15 anos, marcando a racionalidade substancial e funcional no conhecimento e na ação do Serviço Social (Branco, 2010).

Esta fase ficou marcada pelo desenvolvimento de um dos métodos clássicos do Serviço Social, o *"Case Work"* ou Serviço Social de Casos-Individualizado. Assim e segundo Robertis (2011):

> O Serviço Social dos casos individuais é o conjunto de métodos que desenvolvem a personalidade reajustando consciente e individualmente entre eles o homem e seu meio social (Robertis, 2011, p.16).

Para explicar as dificuldades encontradas pelo Serviço Social, a autora procura apoio na racionalidade científica derivada da sociologia, da psicologia e das ciências jurídicas. Propõe criar um método particular para o Serviço Social que fosse comum a toda a ação profissional. Mesmo neste período, o Serviço Social que emerge não dispõe de um conjunto homogéneo de ideias e não comporta apenas a abordagem sobre os casos individuais.

No seu livro *"What is Social Case Work"* Richmond (1956) afirma que:

> (…) examinando os vários itens cuidadosamente, pareceu-me que bem que poderiam ter sido pensados e executados por quem não fosse especialista. Mas o treinamento especializado aparecia na combinação das ações relacionadas, pois, por mais inteligente que fosse uma pessoa despreparada não teria chegado aqueles resultados (Richmond, 1956, p.101).

Richmond (1956) fundamenta-se teoricamente no denominado Serviço Social de casos individuais e elabora a sua proposta de investigação diagnóstica a partir de realidades empíricas sobre as quais poderiam ser feitas deduções: "O primeiro estádio para a dedução é uma tentativa que se chama hipótese" (Richmond, 1956, p. 72). Assim, identifica-se nesta obra a influência do método hipotético-dedutivo, criado no desenvolvimento científico.

Esta combinação de ações relacionadas é, no fundo, o planeamento da ação, apoiado na racionalidade e na formação técnico operativa, ou seja, um modo próprio de pensar ou criar hábitos especiais de pensamento. Assim, poder-se-á dizer que já neste período evolutivo do Serviço Social existe uma preocupação de desenvolver uma ação planeada ou uma ação metódica.

A profissão passa a ser conhecida por "Trabalho Social" (*Social Work*) e capitaliza a teoria produzida por Mary Richmond na reinvenção de um reformismo social que servisse de baluarte à humanização do sistema económico, bem como à recuperação ideológica da figura do *friendly-visitor*, ao aconselhamento social, e com base num plano organizado para capacitar os indivíduos a potencializar os recursos oferecidos pela sociedade.

Nos países francófonos, a profissão adquire o nome de Serviço Social e utiliza a teoria de Richmond na construção de uma fórmula social que desse rosto profissional ao assistencialismo ligado ao humanismo cristão.

Assim e de acordo Ander-Egg (1995):

> Nos países de origem germânica predominou a expressão "trabalho social" (social work, em inglês; social arbeit em alemão), enquanto nos países de língua românica prevaleceu a expressão "Serviço Social" (service social, em francês; servizio sociale, em italiano; Serviço Social, em português). Na América Latina ambas as expressões foram usadas: nos países sob influência mais directa dos EUA quase sempre foi usado o termo trabalho social (países da América Central, Caribe, Colômbia e Venezuela). Nos países do cone sul predominou a expressão Serviço Social, embora nos últimos anos trabalho social se venha impondo. No caso da Espanha a expressão usada foi (…) trabalho social (Ander-Egg, 1995, p. 167).

Relativamente às áreas de atuação do Trabalho Social (educação, saúde e justiça) são mais enfatizadas pelo modelo anglo-saxónico do que pelo modelo francófono (Ander-Egg,1995)

A família e as crianças são uma área comum de manifesto interesse profissional, quer por parte do modelo anglo-saxónico, quer por parte do modelo francófono e que caracteriza a fase sociológica do Serviço Social.

Segundo Cornely (2003) em 1928 teve lugar a I Conferência Internacional de Serviço Social" em Paris, por iniciativa do Dr. René Sand, onde foi discutida a definição das áreas de atuação do Serviço Social e o respetivo perfil de intervenção social. Assim e para Vieira (1984):

> (…) o Serviço Social ensinado e praticado em todos os países ocidentais encontrou em René Sand (1877-1953), médico sanitarista belga, que reunisse os profissionais e interessados em Serviço Social e Acção Social, em grandes reuniões internacionais: a conferência internacional do Serviço Social, hoje o Conselho Internacional de Bem-Estar Social (Vieira, 1984, p. 8).

A "Conferência de Milford de Serviço Social" destaca-se também como contributiva para os avanços na profissão na medida em que, em 1929, foram discutidos e estabelecidos os princípios básicos e deontológicos do Serviço Social (Robertis,2011).

1.1.4 A fase de qualificação (1930-1960)

Esta fase surge no seguimento da IIa Guerra Mundial e vai assumir uma dimensão essencialmente técnica, investindo-se numa maior qualificação profissional.

Trata-se de uma fase em que a profissionalização "de facto" se assume como vetor de prossecução da política social, o que na realidade obrigou à implementação de um caráter técnico ao modelo de atuação profissional e ao reforço do papel técnico-operativo que consolidava o padrão de eficiência. Os teorizadores de Serviço Social envolvem-se num processo de desenvolvimento do Serviço Social de casos, servindo-se das teorias Freudianas para fornecer um novo conteúdo operativo e funcional de características psicologistas ao *Case Work*. Esta preocupação relativamente ao primeiro método profissional do Serviço Social vai ser acompanhada pelo desenvolvimento de outros métodos: grupo e comunidade. Após a publicação em 1936, por Clara Kaiser, de um estudo sobre os objetivos do Serviço Social de Grupo, seguiu-se uma fase fértil na produção de conhecimentos na área do Serviço Social.

Segundo Konopka (1968):

> O Serviço Social de grupo é um método do Serviço Social que ajuda os indivíduos a aumentar o seu funcionamento social através de ações dinamizadas em grupo e que contribuem para que o indivíduo consiga ultrapassar como maior sucesso os seus problemas individuais, em grupo e na comunidade (Konopka, 1968, p.38).

O surgimento do trabalho com grupos, no início do século XX, estava ligado com a formação da classe operária e os seus diversos "problemas sociais" que surgiam do processo de industrialização e urbanização da sociedade, trazendo consigo grandes transformações que afetavam diretamente a vida dos/as trabalhadores/as. Inicialmente, os grupos eram formados com o objetivo de ocupação do tempo livre da classe operária, utilizando-se da recreação para transmissão de valores democráticos ou religiosos, e a resolução de problemas individuais (Cerqueira, 1979). Posto isso, o Serviço Social de Grupo surgiu com a função de "contribuir para a manutenção e continuidade estrutural, cujo equilíbrio estava ameaçado pelos problemas sociais ou disfunções surgidas" (Cerqueira, 1979, p. 57). Para além disso, o Serviço Social de Grupo não era concebido como um método do Serviço Social, ou seja, não era uma atribuição própria do Serviço Social (Vieia, 1981), mas era entendido como um movimento, um modo de ação democrática, isto é, fora identificado como uma filosofia, um objetivo, o de construir "[...] a sociedade democrática, como meio de proporcionar a mais alta realização do indivíduo e permitir-lhe assumir o seu lugar como um membro responsável da raça humana", quer seja, "um modo de vida verdadeiramente democrático", onde se prezava a participação e responsabilidade comunitária em pequenos grupos (Konopka, 1968, p. 17).

Em 1946, realizou-se um simpósio internacional de discussão e análise do novo processo metodológico de intervenção profissional, promovido pela Associação Americana para o Estudo do Serviço Social de Grupos. Inicia-se um novo momento na vida do Serviço Social, a "escola diagnóstica" paralelamente à "escola funcional", enunciando a necessidade de aproximação destas duas perspetivas em prol de uma maior validade científica.

No Congresso de Bordéus da Associação Nacional dos Assistente Sociais (ANAS), em 1948, os investigadores debruçam-se sobre o "Serviço Social e as Técnicas", sendo apresentados alguns trabalhos realizados por Naillon, Raoux e Robert, sobre as seguintes técnicas: visita domiciliar, inquérito social e fichas/suportes administrativos (Robertis, 2011).

Deste modo, a fundamentação das técnicas em conhecimentos teóricos traduz uma mudança na cultura organizacional tendo em conta as atitudes profissionais do Serviço Social (Silva, 2008).

Os novos estilos de atuação social implicam um conjunto de novas necessidades decorrentes de uma reformulação ideológica dos mecanismos de regulação social.

Nos anos 1950/1960, desenrola-se uma nova fase política em que o Estado assume uma atitude protecionista, o que permite que se invista no reforço técnico da sua postura profissional perante a emergência de novos métodos de organização da política social, que representam a matriz básica de um novo modelo de gestão política dos problemas sociais

Tendo por base Mouro (2004):

> o trabalho intelectual e prático destes assistentes sociais foi orientado para a relação produtiva entre o conhecimento sobre sociedade desenvolvido nas Ciências Sociais e os conhecimentos empíricos adquiridos através da experimentação e da observação postos em prática no campo da prática profissional dos assistentes sociais historicamente sedimentada. Este processo de transformação da cultura profissional do Serviço Social foi fortemente impulsionado e intensificado pela vaga do Estado Providência, com o pós-guerra, a reconstrução europeia e o Plano Marshall, as contingências da Guerra Fria e a afirmação socio-política das teorias keneysianas (Mouro, 2004, p.104).

Segundo Silva (2008) o desenvolvimento do Serviço Social ocorre por um lado devido às exigências de racionalização e teorização dos processos de ajuda, por outro lado devido à tentativa da construção de teorias e quadros teóricos próprios, como forma de conferir validade e rigor científico à intervenção e à investigação preconizada pelo Serviço Social.

1.1.5. A fase de sincretismo (1960-1965)

Netto (2009) considera que a própria natureza sócio-profissional do Serviço Social é naturalmente sincrética e que este sincretismo funcionou como aspeto elementar no desenvolvimento do próprio Serviço Social, sendo no período acima designado que adquire expressão.

Para Netto (2009):

> A captação da estrutura sincrética do Serviço Social diz respeito à compreensão da marca nativa de seu processo de gênese histórica e institucionalização. Por esse motivo, o Serviço Social, tomado como sistema sincrético, equivale à explicitação de um traço singular da sua profissionalização. A tese do sincretismo foi originalmente pensada para refletir a ossatura teórico-prática do Serviço Social "das suas origens aos anos 1960 (Netto, 2009, p. 14).

No seguimento da fase anterior, que se caracteriza como sendo de desenvolvimento profissional, de um quadro teórico sustentável, é nesta fase que se instaura um clima de controvérsia no Serviço Social, sendo que a profissão questionará os seus referenciais teóricos, metodológicos, técnico-operativos e políticos.

Sob a égide do desenvolvimento ao nível da teorização e racionalização, aspeto este que é defendido pelos académicos de Serviço Social, surge um grupo composto por profissionais de Serviço Social que trabalham "*in loco*", em instituições sociais, e que são defensores por seu turno que o Serviço Social seja uma prática profissional mais próxima das realidades sociais. Este último grupo será mais defensor do domínio, por parte do assistente social, de saberes processuais, atitudes, habilidades técnicas, modelos de intervenção, utilizados no decorrer da atividade profissional (Silva, 2008).

O termo sincretismo é importado da área da psicologia que, segundo Wallon (1989, p.33), significa: "O pensamento sincrético aparece como uma justaposição de temas ambivalentes, devida à incapacidade da criança de perceber as contradições e sair do conflito".

O Serviço Social, neste período revela dificuldade em se relacionar com a Ciências Sociais e a sua insegurança vai refletir-se no domínio científico, ou seja, na investigação e pesquisa em termos de produção e conhecimento científico, sendo considerado o produzido (cientificamente) pelo Serviço Social como difuso e escasso. Uma outra crítica feita ao Serviço Social passa por considerar que este é um mero reprodutor dos contextos políticos e institucionais, de uma certa cultura ocidental instrumentalizada pelos grandes decisores políticos e económicos, acabando por não ser produtor de teoria, crítica social, o que de certo modo também desvaloriza a sua imagem, credibilidade científica para as Ciências Sociais (Silva, 2008).

A autoimagem profissional passa a ser enfatizada por uma natureza técnica bastante difusa, que determina o seu espaço profissional em função de uma articulação entre os interesses de um crescimento profissional de valorização profissional e a oferta histórico- social que determina as modalidades específicas de intervenção social (*e.g.* o caso do Serviço Social americano) ou sustenta-se na dinâmica do processo político e na adaptação da sua cultura técnico-profissional às necessidades instrumentais da política social (*e.g.* o caso do Serviço Social europeu). Esta é uma fase de fragilização na identidade histórica do exercício profissional.

Com o desenvolvimento da concretização desta nova estratégia política, o Serviço Social, porque ainda assumia uma posição hegemónica na área da intervenção quotidiana no terreno social, vê assim substancialmente alargado o seu campo de atuação profissional (Netto, 2009).

É-lhe também atribuído um caráter global, indiferenciado e não analítico à sua atuação no terreno. Desta forma, detinha de uma certa homogeneidade profissional no que concerne ao pensamento e perspetiva de atuação não diferenciada e à valorização de uma prática profissional direcionada fundamentalmente para uma cultura de compromisso ideológico.

Esta crise epistemológica, se por um lado levantou algumas celeumas dentro do próprio Serviço Social, por outro permitiu uma análise sobre si e um consequente avanço no que diz respeito à sua identidade e afirmação enquanto profissão, tal como poderemos ver nas fases que se seguem.

1.1.6 A fase de (re)identificação (1965-1970)

A inserção do Serviço Social no seio da Ciências Sociais, algumas alterações tiveram lugar, o que se deveu ao contributo de debates e reflexões que foram desenvolvidos durante esta fase. Destas destacamos como principais os seguintes:

- I Seminário Latino-Americano de Serviço Social, realizado no ano de 1965 em Porto Alegre;
- Associação Latino Americana de Escolas de Serviço Social (ALAIESS) foi fundada em 1965, entidade de grande importância no que diz respeito ao Serviço Social Crítico;
- Movimento de Reconceituação Latino-Americano do Serviço Social. Este movimento permitiu a definição e a confrontação de diferentes tendências voltadas para a fundamentação da prática profissional e enquadramento teórico do Serviço Social. Assim estas tendências originaram, por um lado, circunstâncias sociais singulares nos países Latino-Americanos, nomeadamente no Brasil, sendo que o movimento se desenvolveu num contexto de ditadura militar e de consequente impedimento de manifestação política

e, por outro, a construção de um projeto ético e político tecnocrático/modernizador, ou seja a (re) construção entre outras coisas, da natureza, objetivos, funções, metodologia, vinculação entre a teoria e a prática, no entanto o Serviço Social apenas renovou conceitos e conteúdos, mantendo os quadro teóricos do qual os documentos Araxá e Teresópolis exemplificam esse teor (Iamamoto, 2004).

Dada a relevância do movimento atrás mencionado, será pertinente referir as várias vertentes propostas em prol de uma ação renovada em termos de Serviço Social. De acordo com Iamamoto (2004):

> Vertente modernizadora, caracterizada pelas abordagens funcionalistas, estruturalistas e positivistas;
> Vertente inspirada na fenomenologia, que defendia como metodologia a metodologia dialógica, abarcando nessa as concepções da pessoa, do diálogo e da transformação social como uma forma de substituir o conservadorismo presente no pensamento inicial da profissão;
> Vertente marxista, que se apropriou do conceito de sociedade e de classes, aproximação do marxismo (Iamamoto, 2004, p. 141).

Para Iamamoto (2004) esta crítica refletida e construtiva da *"praxis"* institucional, bem como dos seus objetivos, irá viabilizar a vertente comprometida culminando no "corte" com o Serviço Social Clássico.

1.1.7 A fase de afirmação (a partir de 1970)

Esta fase de afirmação reporta-se à consolidação do Serviço Social, na sua vertente alternativa.

De seguida apresenta-se um quadro que reflete as diferenças entre a perspetiva clássica e alternativa do Serviço Social, segundo Amaro (2012):

Quadro 1. Serviço Social Clássico vs. Serviço Social Alternativo

	Visão Clássica	Visão Alternativa
Finalidade	Coesão Social	Justiça Social
Objetivo	Regulação	Mudança
Objeto	Indivíduo	Estrutura
Papel	Adaptador	Emancipador
Assistente Social	Agente do Bem – Tecnocrata	Agente de Mudança – Messiânico
Abordagem Metodológica	Tripartida (Caso, Grupo e Comunidade)	Integrada
Foco de Intervenção	Orientação Para a Pessoa	Orientação Política
Desempenho Profissional	Neutralidade	Militantismo
Campo Paradigmático	Funcionalista/Interpretativista	Humanista/Estruturalista
Função	Assistencialismo	Empowerment
Resultado	Relação de Dependência	Autodeterminação Individual

Fonte: Amaro (2012).

Assim, em termos profissionais a proposta para o Serviço Social Alternativo aponta para um assistente social cuja intervenção se organiza em torno de uma reflexão ética, do caráter valorativo da ação como princípio de ajuda ao outro, no respeito pela sua dignidade e da sua identidade. Assim, sem abdicar da perspetiva crítica social bem como do valor fundamental liberdade individual e de autodeterminação da pessoa, centra a sua teoria/ação em torno do indivíduo (Amaro, 2012).

1.2 O desenvolvimento do Serviço Social em Portugal.

1.2.1 A fase de emergência do Serviço Social em Portugal: a questão social e as relações entre o Estado e a Igreja durante o Estado Novo. Período de 1923 a 1935

Segundo Martins (1995) o Serviço Social português emerge e desenvolve-se no âmbito do Estado Novo, um regime político, ditatorial e corporativista que existiu em Portugal. Será importante fazer um retrato desta época no sentido de se conhecer melhor o cenário social em que emerge o Serviço Social enquanto campo de conhecimento, integrando o estudo da institucionalização da primeira instituição educativa em Serviço Social naquele que foi o contexto político do Estado Novo e, em concreto, na sua política de assistência social, sobre a educação e sobre o papel das mulheres nestes domínios.

Os dados demográficos de 1939 permitem-nos saber que em Portugal existiam 7,5 milhões, portugueses com uma taxa de natalidade de 27,71 por mil habitantes, sendo que 4,3% destas crianças eram consideradas como ilegítimas. No mesmo ano a taxa de mortalidade geral era de 15,59%, enquanto a mortalidade infantil até aos 5 anos de idade era de 203,9 por mil (Mattoso, 2006).

Mónica (1978) situa-nos nos anos 30, num Portugal com a economia mais atrasada de toda a Europa, estava distante geograficamente do centro do desenvolvimento, com um processo de industrialização lento, devido aos interesses coloniais e à dominação estrangeira, entre outros fatores. As unidades fabris modernas eram escassas, na sua maioria pequenas empresas e, muitas vezes, artesanais. Dos dados disponíveis a autora assinala que aproximadamente 20% da força de trabalho estaria no setor secundário, porém, a quase totalidade seriam operários de oficinas e artesãos. A principal indústria empregadora de mão-de-obra seria a têxtil, absorvendo um terço da força de trabalho industrial. Mais de metade da população ocupava-se do cultivo da terra, sendo que no norte do país se caraterizava por estruturas agrárias de minifúndio e no Sul por estruturas de latifúndio. Será relevante salientar

que estávamos perante a inexistência de uma reforma agrária que estaria na origem dos entraves ao aumento da produção, mas indispensável para a acumulação do capital. O capital era escasso, o sistema de créditos era primitivo e a mecanização era praticamente inexistente, num Portugal dos anos 30 como uma sociedade paternalista e polarizada em termos de classe. Existia uma burguesia poderosa detentora de terras, composta por um pequeno grupo de grandes indústrias, uma classe média fraca, seguida de uma massa imensa de camponeses e trabalhadores rurais "ignorantes e miseráveis" e, por último, um número considerável de operários urbanos. (Mónica, 1978).

Segundo, um estudo de Nóvoa, que incide sobre a educação nos anos de 1930-40, a escola pública criada pelo liberalismo, desenvolvida pela I República e mantida pelo Estado Novo, era uma realidade ainda recente e, nas décadas de 1930-1940, não tinha conseguido inverter a elevada a taxa de analfabetismo. Em 1930 situava-se nos 69,9% e em 1940 no 56,5%, acompanhada pela elevada taxa de mortalidade infantil (Mattoso, 2006).

Pimentel (2011) assinala, a este propósito, o objetivo do ministro da Educação Nacional, António Carneiro Pacheco (1887-1957) de "Reeducar as mulheres adultas enquadrando-as numa organização estatal". Este seria o seu objetivo aquando da criação da Obra da Mães pela Educação Nacional (OMEN) em 1936, sendo que esta, ainda ficou, em 1937, com a tarefa de criar e de dirigir a Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.), que tinha, sobretudo, o objetivo de complementar o papel da própria escola, "educando, as crianças do sexo feminino e as jovens" (Pimentel, 2011, p. 8).

A visão que Salazar (1889-1970) possuía de sociedade, enquanto estrutura hierárquica imutável, conduziu-o a uma conceção do papel da escola. Podemos dizer que não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas acima de tudo, servia como aparelho de doutrinação (Mónica, 1978). Aliás, não haveria para o salazarismo qualquer razão que justificasse as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus, rebatendo a ideia de que a escola seria a "grande niveladora". Para Salazar, numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação por si só pouco nivelaria e pouco poderia fazer para uma maior igualdade.

Segundo Nóvoa (2005), o modelo educativo do Estado Novo, impunha uma ideologia conservadora e nacionalista assente num debate "instrução versus educação" onde teria existido, para o autor, "um projeto de moldagem das inteligências e sensibilidades". É esta a ideologia salazarista que "limitava as expectativas de mobilidade alimentadas pela detenção de

uma mais-valia escolar, canalizando os investimentos pessoais para a fertilização do lugar social que cada um ocupava". A reforma educativa de António Carneiro Pacheco (1887-1957), assentou nos consensos sociais, entretanto produzidos, e "transfere-se do exterior para o interior da educação" sendo que a "política educativa se apropria dessa fonte exógena de legitimação, deixando claro que o universo escolar é mais "totalizado que totalizador" (Nóvoa, 2005).

Nóvoa (2005) sublinha ainda que, o Estado Novo, terá de facto entendido todas as potencialidades do ensino como fator de socialização, criando áreas curriculares, expandindo as atividades circum-escolares e o reforço dos dispositivos de controlo das famílias. De qualquer forma, Nóvoa concluí que apesar das importantes consequências sociais, no enquadramento das crianças e das famílias, o "totalitarismo educativo" terá sido menos poderoso do que se pensava na medida em que a afirmação da diferença nunca deixou de existir onde "[...] a ação das pessoas e dos grupos sociais" conseguiu "viabilizar uma apropriação outra da cultura escolar" (Nóvoa, 2005, p. 515).

A educação do povo representava, portanto, um ideal utópico e demagógico dando apenas a ilusão de elevação aos que eram ignorantes e inferiores e qualquer esforço neste sentido só seria eficaz se seguisse um método indireto. Estávamos perante a preparação de uma escola destinada aos que lhe ficassem abaixo na escala social, sendo por este motivo inaceitável uma difusão igualitária da cultura (Mónica, 1978).

Neste contexto, ser-se educado, segundo a posição social, significava aceitar a condição rural colocando a tónica nos valores do campo. Mónica (1978) chama a atenção para o facto de, em 1934, o primeiro "Congresso da União Nacional" determinar que o ensino devia enraizar o homem à terra, valorizando-a, dando-lhe elementos para nela subsistir, o que só poderia ocorrer como resultado de uma preparação adequada, traduzindo-se numa doutrinação.

Existiam ainda, neste período certas doenças que constituíam as principais causas de mortalidade em todas as idades (*i.e.* diarreias, tuberculose) no fundo patologias que refletiam a má nutrição, as precárias condições de vida e a inexistência de cuidados de saúde apropriados. A juntar-se às doenças atrás mencionadas outras eram responsáveis pela elevada taxa de mortalidade infantil, sobretudo nos primeiros anos de vida (até aos 5 anos) que eram fruto da debilidade congénita, as infeções respiratórias e o sarampo faziam muitas vítimas, tal como outras doenças infectocontagiosas da infância (Mattoso, 2006).

A elevada taxa de mortalidade infantil resultado nesta altura da pobreza das famílias, não permitia uma adequada alimentação, higiene, educação e um trabalho e/ou condições de

trabalho. A par destas situações deparávamo-nos com uma deficiente cobertura dos serviços de saúde, em termos de assistência materno-infantil e da escassez de profissionais de saúde convenientemente preparados, nomeadamente de enfermeiros para fazer face à profilaxia e tratamento de doenças.

O Instituto de Orientação Profissional (IOP), criado em 1925 e tendo como Diretor Faria de Vasconcelos, foi incumbido de preparar o pessoal pedagógico dos estabelecimentos de educação da Assistência Pública. Igualmente, os Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores aproveitaram o Instituto para dar formação ao seu pessoal (Branco, 2015).

Em 1928, realiza-se no IOP um ensaio de Escola de Serviço Social nos moldes norte-americanos, com um programa aprovado por Despacho do ministro da Justiça Manuel Rodrigues Júnior.

O objetivo principal era formar o pessoal vinculado aos serviços de justiça de menores, delegados de vigilância de menores e os seus auxiliares em serviço no Tribunal de Infância de Lisboa, fazendo a aplicação da técnica do Serviço Social de Casos.

Em 1934, introduziu-se a formação em Serviço Social pelo IOP, por iniciativa da Direcção-Geral dos Serviços Jurisdicionais de Menores, com novos cursos, visando a formação de observadores de psicologia juvenil e observadores sociais.

Artur de Oliveira Ramos, posteriormente professor de Orientação Profissional no Instituto de Serviço Social de Lisboa, no *Boletim do IOP* considerava que:

> a natureza do trabalho efetuado, os objetivos que tiveram em vista, os métodos que se empregaram, deram a estes cursos o carácter bem nítido duma autêntica Escola de Serviço Social, cuja importância e utilidade é por todos sentida como uma alta necessidade das instituições que se ocupam da proteção e reeducação de menores (Vasconcelos, 1934, pp.27 - 32).

É na fase de construção do Estado Novo que se configura uma nova conjuntura nas relações entre a Igreja, o Estado e os movimentos intelectuais, capaz de fabricar uma proposta diferente para o Serviço Social, em que será evidente o caráter doutrinário, religioso e corporativo que o regime vai determinar para as escolas de Serviço Social.

Será nesta conjuntura social que se equaciona e criam as visitadoras sanitárias, sendo que a sua formação estava a cargo da Direção-Geral de Saúde, assim, os primeiros cursos de

ensaio datam de 1928 e 1930, tendo duração de seis meses e incluíam as disciplinas de puericultura, higiene e profilaxia das doenças sexualmente transmissíveis.

Conscientes da necessidade de uma atuação que aliasse a saúde à questão social e sob a direção de Ricardo Jorge surge, em 1929, o primeiro dispensário em Lisboa e postos de proteção à infância. Estes serviços têm como objetivos fundamentais a erradicação da mortalidade infantil e a prevenção das "doenças venéreas" e da tuberculose. Segundo Matias (1999):

> […] para os médicos portugueses é cada vez mais clara a relação entre o funcionamento racional dos hospitais e o desenvolvimento de medidas de protecção e de assistência à população, especialmente a mais pobre, começando a sentir a necessidade de profissionais que se ocupem especificamente desta tarefa [exigindo] a expansão da Medicina Social e dos seus métodos, […] a reorganização científica da higiene e da assistência social e a formação de um novo tipo de profissional (pp.109-113).

1.2.2 A fase de formação numa perspetiva de género e no desenvolvimento do sanitarismo: Período de 1935/36 a 1958/59

A institucionalização do Serviço Social em Portugal teve início na década de 30 do século XX com a abertura da primeira escola de Serviço Social em Lisboa, em 1935, denominado de Instituto de Serviço Social em Lisboa, em 1937, foi criada a Escola Normal Social em Coimbra e, na década de cinquenta, uma escola no Porto.

À semelhança do que ocorreu noutros países, para implementação das primeiras escolas de Serviço Social, também para Portugal vieram, expressamente de França, assistentes sociais para estabelecer e organizar este projeto educativo, alimentando a expectativa que o Serviço Social se tornasse num instrumento de concretização das ideias de intervenção na "questão social" e do projeto político de educação nacional – "Deus, Pátria e Família" (Silva, 2017, p.37).

Quadro 2. Escolas de Serviço Social filiadas na União Católica Internacional de Serviço Social em 1964

América		Europa		Ásia		África	
Estados Unidos	6	Alemanha	14	Ceilão	1	Angola	1
Canadá	3	Áustria	2	Índia	6	Congo	1
México	2	Bélgica	11	Hong-Kong	1		
Brasil	21	França	11	Vietnam	1		
Chile	2	Espanha	28				
Colômbia	6	Itália	23				
Guatemala	1	Holanda	8				
Perú	1	Portugal	3				
Uruguai	1	Suíça	1				
Venezuela	1						

Fonte: Traduzido de Sánchez (1990, p. 186) *"Las Escuelas de Trabajo Social en España"* Arquivo da federação espanhola das escolas da Igreja de assistentes sociais (1964) cit in Silva, T (2017). A primeira escola de Serviço Social em Portugal: o projeto educativo fundador e a configuração do campo de conhecimento (1935-1955)

A história da União Católica Internacional de Serviço Social e a História do Serviço Social católico no mundo esteve presente nos programas das Escolas de Serviço Social e Portugal foi exemplo disso tal como podemos constatar no quadro (2).

Segundo Silva (2017):

> o Serviço Social não se ergue como um projeto sociopolítico particular, mas como um campo de ligação ideológica da Igreja Católica e do Estado Novo, capturado e instrumentalizado pelo projeto conservador burguês, determinado, este sim, por um projeto sociopolítico de classe, caminhando com alguma tensão para a laicização. Concorda-se, desde logo, que dificilmente foram fatores intracientíficos, os que conduziram ao aparecimento do Serviço Social, enquanto disciplina académica em Portugal (p.289).

As figuras típicas desta profissão emergente conjugam-se no feminino, construindo uma estereotipia das profissões médico-sociais e do trabalho social como profissões de mulheres, dimensão presente quer na admissão às formações especializadas, quer nas qualidades apontadas para o desempenho profissional, como pode ser facilmente comprovado ao compulsar as regulamentações legais e os documentos de teor mais doutrinário. A orientação imprimida pelo legislador e doutrinadores é claramente cunhada pelo "maternalismo".

Branco (2015) considera igualmente elementar, na análise do trabalho desenvolvido pela visitadora sanitária em termos sociais, ter em conta o plano de estudos em que assentava a formação. Assim as áreas nucleares seriam: noções de moral especial, noções gerais de

educação, higiene, enfermagem e elementos de higiene sanitária, formação técnica e formação técnica prática.

É de assinalar que, no que respeita ao Serviço Social, só no ano letivo 1961-1962 se regista a admissão de estudantes do sexo masculino no Instituto de Lisboa, indo, deste modo, ao encontro da recomendação do parecer da Câmara Corporativa, de 1956, sobre a matéria. Refira-se, no entanto, que o fundamento dos procuradores, nesta posição, radica numa reactualização da questão de género, uma vez que se suporta no ponto de vista de que "para alguns trabalhos sociais – como por exemplo a assistência nas prisões, junto dos menores delinquentes, de doentes mentais e de vadios, em campos de refugiados e para muitas das tarefas da educação de base e organização de comunidades – a experiência tem mostrado a vantagem de agentes masculinos" (Silva, 2017). Podemos verificar que está assente numa conceção de divisão social do trabalho baseada no género. Esta visão entronca na tradição de alguns países europeus, onde se registou a existência de Escolas de Serviço Social para mulheres e Escolas de Serviço Social para homens, com perfis profissionais distintos. A dimensão de género está igualmente presente quando se leva em linha de conta o forte envolvimento das mulheres nos movimentos sociais, seja no processo de melhoramento da assistência às populações pobres e desfavorecidas, seja nos movimentos de reforma social, tanto em Portugal como, em geral, noutras latitudes. Assim, estes movimentos, que exerceram um papel importante na emergência e institucionalização das profissões médico-sociais e do trabalho social, constituíram-se como espaços de emancipação da mulher, ainda que o caso português apresente algumas especificidades, decorrentes do regime político ditatorial do Estado Novo e da sua relação com as mulheres (Martins, 1995 e 2003; Pimentel, 2011; Hering e Waaldijk, 2003). Pode-se pôr a hipótese de que, no caso português, se cruzavam duas dinâmicas: a presença de orientações que podemos qualificar de feministas e reformadoras, inclusive com referências a Jane Adams (1889), como inspiração, e a instrumentalização das mulheres pelo Estado Novo, conferindo-lhe papéis de liderança na sua política da família e da mulher (Silva, 2017).

O curso de Serviço Social era organizado em três anos, requerendo habilitações de nível secundário. A formação curricular, nesta altura, incluía três grandes temas: o estudo da vida física e das suas perturbações, estudo da vida mental e moral, estudo do funcionamento prático do Serviço Social e estágio. O curso tinha também uma vertente prática que visava a realização de inquéritos, visitas, relatórios e monografias.

O plano de estudos, incluía a realização de estágio ao longo dos três anos, em várias áreas, nomeadamente, serviço de cirurgia, medicina, pediatria, puericultura, maternidade e consultas pré-natais, dispensários de profilaxia em higiene social, hospitais, fábricas, centros sociais e instituições especializadas em ensino familiar e doméstico. Além destas características, o Serviço Social era essencialmente e "obrigatoriamente" feminino, dirigindo-se a mulheres com um perfil vocacional e padrões morais associados à ideologia do Estado Novo (Silva, 2017).

Pretendia-se formar agentes de controlo social, cujo exercício profissional era uma missão (missionárias, apóstolas, militantes) e uma arte. Predominavam as funções simbólico-ideológicas em detrimento das funções técnicas, daí as qualidades requeridas à profissional: compreensiva, prestável, equilibrada; deve ter tacto, delicadeza, ternura, paciência, bondade, aprumo exterior e dignidade física (Cf. Dias, 1945). O bem-fazer (beneficência) e o bem-merecer (benemerência) tomam o pobre como culpado (bons e maus pobres) e a pobreza como mal/desadaptação individual. A esmola toma assim o lugar dos direitos do homem (cívicos e sociais) em oposição à consciência social já firmada nas sociedades democráticas da época e internacionalmente consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU, em dezembro de 1948 (Branco & Fernandes, 2005).

Fernandes (1941), citando Maria Leonor Correia Botelho, aluna do Instituto de Serviço Social de Lisboa e assistente social do Centro Social de Cascais, reforça que a melhor forma de exercício do Serviço Social é através dos organismos designados de Centros Sociais referindo-se a estes como a "casa de todos para todos". Neste sentido, estes centros, eram vistos como uma casa aberta a todos, destinada a atender as famílias de toda a condição social, sem distinção de ideias políticas ou religiosas, com os seguintes obejtivos, cultivar o espírito de solidariedade e auxílio social, orientar no aproveitamento dos organismos de assistência, difundir as sãs regras da higiene, promover o ensino familiar de pequenas artes e ofícios domésticos, animar até o espírito recreativo e despertar o interesse pela educação e aprimoramento das classes desprotegidas, elevando-as e aproximando-as das mais cultas e afortunadas.

Em 1950, Silva Correia, no prefácio da tradução da obra de Mary Richmond refere serem quatro os tipos de trabalhadoras sociais ou agentes do Serviço Social, " [...] as assistentes do Serviço Social (assistentes sociais), as educadoras familiares, as puericultoras, as visitadoras sanitárias e as auxiliares do Serviço Social." (Correia, 1950, p. 95 cit in Silva, 2017). Posteriormente explica que o curso de Assistentes Sociais deva ser tirado apenas no Instituto

de Serviço Social de Lisboa ou na Escola Normal Social de Coimbra, com a duração de três anos, só concedido o diploma legal apenas após um estágio. Por seu turno, as auxiliares do Serviço Social são diplomadas em vários locais do país, a referir: no Instituto de S. Pedro de Alcântara, em Lisboa, onde, até 1950, já se teriam formado 269 e, ainda, em Castelo Branco, no Porto, e na Escola de Enfermagem de S. Vicente de Paulo em Lisboa. As visitadoras sanitárias, são diplomadas pelo Instituto Superior de Higiene Dr. Ricardo Jorge, após a frequência de curso geral de um ano, onde se inclui a realização de estágios. Complementarmente ao Curso Geral seriam ministrados cursos de especialização sobre "Assistência Social" "Luta antivenérea" e "Higiene da Alimentação".

O mesmo autor refere que, em 1946, este último curso funcionou em circunstâncias especiais, já que nele foram admitidas senhoras que já exerciam o cargo de auxiliares de visitadoras, tendo as diplomadas passado a designar-se de Visitadoras Sociais.

A formação das Assistentes Sociais inclui uma preparação jurídica e social complexa habilitando-as a ocuparem funções de direção do Serviço Social em fábricas e em outras grandes empresas, serviços médico sociais, puericultura, etc. As diplomadas do curso de visitadoras sanitárias, estariam em condições de ocuparem cargos na luta antiepidémica e de puericultura, bem como no serviço de inquéritos especiais.

Ao abrigo do Decreto nº 19 460 de 13 de março de 1931 foi autorizada a criação dos cursos de enfermeiras visitadoras de higiene nas Faculdades de Medicina de Lisboa, Porto e Coimbra, mantendo-se a Direção Geral de Saúde a desenvolver o curso, conforme o Decreto nº 20 376 de 7 de outubro de 1931. Estas visitadoras sanitárias destinavam-se a ocupar cargos em postos de proteção à infância, em dispensários de higiene social e outros, e ainda em centros de saúde e na "Inspeção de Epidemias". (Silva, 2017).

Utilizando este conceito matricial de Serviço Social, Correia (1950 cit in Silva, 2017) situou em 1926 e, mais concretamente com base no Decreto nº 12 477 de 12 de outubro, a reorganização dos serviços de Saúde Pública e onde se determina que seja criado um corpo especial de enfermeiras de visita para moléstias infeciosas. Datada dos anos de 1929 e 1930, esta é a primeira referência conhecida, em leis portuguesas, a profissionais femininas do Serviço Social e a cursos de ensaio, dirigidos por incumbência do então Diretor Geral de Saúde Dr. José Alberto Faria, pelos doutores Carlos d' Arruda Furtado, António Pina e Oliveira Júnior coadjuvados pelos doutores Pedro da Cunha e Ernesto Roma, e que se realizaram no "Posto de Proteção à Infância de Lisboa". Nesta sequência, entende Correia (1950 cit in Silva, 2017) que

o conceito de Serviço Social não envolve apenas a prestação de um serviço nem tão pouco é um sinónimo de assistência, de filantropia, de esmola individual ou coletiva, e acrescenta que:

> Para ter esse título não basta ser feito por senhoras, visto poder ser praticado por homens, não basta para o realizar conhecerem-se as ciências cuja aplicação prática ele exige, nem sequer o praticar a medicina preventiva. Tem de tudo isto um pouco mas exige menos cada uma destas características do que a sua aplicação oportuna, judiciosa, firme e suficientemente persistente, para dele resultar o equilíbrio do indivíduo e de todos os elementos com quem ele convive, ou a sua adaptação inteligente ao meio e o aperfeiçoamento deste modo de tornar uns e outros mais perfeitos do que eram, segundo as aptidões, a saúde, a robustez e a maior produção desse indivíduo e as possibilidades dos que o cercam, conforme exigem as regras da orientação e seleção profissionais modernas, não visando apenas o maior rendimento material, mas, também e principalmente, a manutenção da mais perfeita saúde física e psíquica, moral e social, de ode resulte a paz, progresso, produção e bem-estar (Correia, 1950, p. 78 cit in Silv, 2016).

Entre 1937 e 1943 segundo Branco (2015) vive-se em Portugal um período de reforma dos serviços assistenciais assim nesta linha de ideias foi criado o Centro de Inquérito Assistencial em 1941, que tinha como objetivo centralizar toda a informação respeitante às famílias que recorriam à assistência pública ou particular. Os resultados dos inquéritos, eram registados em fichas, servindo de base à passagem de cartas de assistência e só em face destas poderia ser concedido qualquer subsídio ou benefício, fosse qual fosse a entidade, oficial ou particular, que o concedesse. A sua outra função passaria por "fiscalizar a equidade e eficiência dos subsídios ou benefícios concedidos pela assistência oficial ou particular" (Branco, 2015).

Decorrendo de algumas propostas da época, a assistência deveria orientar-se no sentido cooperativo: em vez de se dirigir ao indivíduo deveria dirigir-se à família e cooperar com ela. A assistência "deve ter origem e fim no seio da família, salvo nos casos de manifesta impossibilidade." (Branco, 2015).

Portanto não seria em razão do indivíduo isolado, mas, principalmente, em função da família e de outros segmentos sociais, que toda a assistência deveria orientar-se. Não sendo consagrada a assistência obrigatória, é sobretudo no espírito da beneficência espontânea e no espírito de caridade que o Governo estabelece a reorganização dos serviços de assistência social que se efetiva na Lei no 1998 de 15 de maio de 1944 (estabelece as bases reguladoras dos Serviços de Assistência), no entanto, este normativo só vigorará em 1945.

O estatuído no artigo 41º, a Constituição de 1933 isentava o Estado de grandes responsabilidades em termos de política social, transferindo essa responsabilidade para as instituições particulares, nomeadamente as misericórdias. No que concerne à assistência

competia ao Estado, segundo a mesma Constituição, promover e favorecer "as instituições de solidariedade, previdência, cooperação e mutualidade".

Os princípios basilares da proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social de 1943 iam no sentido de a atividade assistencial pertencer, em regra, às iniciativas particulares, incumbindo ao Estado e às autarquias, sobretudo, orientar, promover e auxiliar essas ações. A assistência social abrange aspetos higiénicos profiláticos da vida social, havendo mesmo a tendência para ligar estreitamente a assistência a tudo o que respeita à saúde pública (Martins, 1999).

Não obstante esta desresponsabilização estatal, no que concerne ao social, será nesta fase evolutiva do Serviço Social que começam a ser estabelecidas diferenças em termos de funções entre visitadoras sanitárias e assistentes sociais. Assim, a "visitadora sanitária", limitava-se a prolongar até à casa dos assistidos a ação higiénica, profilática e clínica, educando-os nas práticas prescritas pelos orientadores sanitários e a "assistente social" não se ocupava apenas do aspeto sanitário mas, sobretudo, de um trabalho direcionado para melhorar a personalidade dos indivíduos, o seu agregado familiar, o meio profissional, bem como atender as fatores psicológicos, económicos e morais, estimulando os indivíduos na melhoria das suas condições de vida.

É nesta fase que os espaços de intervenção são definidos (e.g. Centro Social Local, Serviços Sociais especializados (junto da fábrica, do dispensário, do hospital, etc.)), para além disso são introduzidos, em termos de intervenção, os seguintes instrumentos: ficheiro familiar e visitas domiciliárias.

Em 1942 é criado o Centro de Inquérito Assistencial, com delegações nos distritos, concelhos e por vezes em freguesias, prevendo desde logo a existência de assistentes sociais, visitadores, informadores e estagiários, sendo a remuneração estabelecida consoante a categoria e responsabilidade dos serviços exigidos. Ao controlar toda a informação do modo de vida das famílias e dos serviços prestados, o Centro de Inquérito Assistencial racionalizava a assistência, evitando a duplicação de apoios às mesmas pessoas.

De acordo com a citação que se segue, havia um juízo moral claro nesta intervenção, de acordo com Pimentel (1999):

> Os que recorrem à assistência pública por extrema necessidade ocasional, por invalidez ou desemprego, e aos quais é indispensável prestar assistência, dos vadios, que por vicio recusam todo o trabalho, ou dos vagabundos, que, por capacidade diminuída ou viciosa inadaptabilidade,

> enjeitam os quadros familiares ou profissionais, [assumindo o inquérito um papel fundamental] "imperativo de necessidade e de ordem moral (Pimentel, 1999, p.479).

Segundo a mesma autora, são várias as razões que vão retratando o posicionamento do Estado no que diz respeito à pobreza:

> As principais causas de miséria eram, ainda nessa brochura, as «taras psíquicas», provocadas pela «degenerescência hereditária», pela sífilis e pelo alcoolismo, as situações sociais, entre as quais pontificava a falta de amparo às famílias numerosas, e, finalmente, os defeitos individuais, provenientes da industrialização e causadores de relações degradadas entre patrões e assalariados. Ao definir os que deveriam beneficiar da assistência pública, o Estado Novo estabeleceu uma autêntica tabela classificativa de «maus» — ou «parasitas sociais» — e de «bons» pobres, a única categoria passível de ser apoiada e na qual se incluíam muitas mulheres, nomeadamente as mães solteiras, as esposas e as crianças abandonadas, «quando os chefes se deixam arrastar por paixões ou quando houve divórcio (Pimentel, 1999, p. 481).

Embora o Estado Novo não fosse de todo um Estado Providência, nesta altura foram criadas várias medidas de apoio às famílias como, por exemplo, o Abono de Família, bem como foi ainda criado o Instituto Maternal que segundo Pimentel (1999):

> (...) que se propunha «efetivar e coordenar a prestação de assistência médico-social à maternidade e à primeira infância», «colaborar no combate às causas de degenerescência física e às aberrações e crimes contrários aos deveres naturais e morais da procriação», assim como assistir o «parto a domicílio (Pimentel 1999, p.502).

Em 1945, é criado o Instituto de Assistência à Família, que tem por objetivo apoiar a família na sua constituição e fomentar a melhoria das suas condições morais, económicas e sanitárias. As assistentes sociais serão contratadas para este Instituto que já tinha criado várias delegações por todo o país (Pimentel, 1999).

Para "tratar dos pobres", as assistentes sociais, são consideradas pelo Estado Novo como um dos instrumentos nesta política e têm de concentrar a sua ação nas famílias. Neste sentido, são vistas como instâncias causadoras e, por sua vez, reparadoras de todas as situações de carência.

Relativamente ao domínio da saúde*, i.e*. o Serviço Social nos hospitais, é proposto em 1940 por João Porto. Assim, a proposta incide na inserção do Serviço Social no Hospital da Universidade de Coimbra, nas secções de enfermaria, consulta externa e na secção de cooperação com instituições de beneficência e filantropia pública e privada (Branco, 2015).

No que diz respeito à atuação do Serviço Social no dispensário este tinha a seu cargo os inquéritos às condições de vida das famílias necessitadas em termos de proteção ou assistência, os inquéritos de natalidade e a ação de profilaxia social. Era um serviço polivalente que exigia

prática e conhecimentos de Serviço Social especializados, como seja a puericultura e o Serviço Social escolar. Paralelamente à sua inclusão no domínio da saúde, os assistentes sociais inserem-se nas organizações públicas da administração central e ensaiam experiências com as assistentes sociais em estruturas regionais e até municipais, o caso das Juntas de Província e das Câmaras Municipais, respetivamente.

Mas é somente com a promulgação do Estatuto do Trabalho Nacional com base na "*Carta del Lavoro*" de Mussolini, que são criadas as Casas do Povo e as Casas dos Pescadores, suportes de proteção social, respetivamente, a agricultores e a pescadores, por via da constituição de associações de socorros mútuos, para a realização dos fins de previdência.

Posteriormente são criadas as instituições de previdência, tais como as Caixas Sindicais de Previdência que resultam de acordos entre os patrões e os trabalhadores do sector privado, caixas de reforma ou previdência e as instituições de previdência dos servidores do Estado e dos corpos administrativos. Cabe assim, aos organismos corporativos e à organização de instituições de previdência, proteger os trabalhadores na doença, invalidez, desemprego involuntário e pensões de reforma (Branco, 2015).

O financiamento de todo este sistema é da responsabilidade das entidades patronais e dos trabalhadores, sem que o Estado contribua com alguma comparticipação financeira.

O facto das Caixas de Previdência se organizarem por profissão ou empresa dificulta a mobilidade dos beneficiários, contribuindo para uma estratégia de fixação da mão-de-obra e também das famílias. Este fundamento está igualmente presente na política da construção das casas económicas, associada às estruturas corporativas. Esta situação veio a traduzir-se numa fraca expressão da participação de assistentes sociais neste tipo de organizações até ao fim da Segunda Guerra Mundial.

Durante esta fase, assiste-se à inserção de assistentes sociais no Sindicato do Pessoal da Indústria e Lanifícios, na Caixa de Abono de Família e de Coordenação Económica e na Caixa de Previdência do Sindicato dos Empregados do Comércio, no entanto, o número de assistentes sociais a trabalhar nas empresas é igualmente restrito. A sua participação insere-se na estratégia mais alargada de grandes empresas que se preocupavam com a progressiva racionalização do processo de produção e com uma política de pessoal, investindo por seu turno na formação de mão-de-obra especializada e na criação de obras sociais, traduzindo-se numa maior produtividade e acumulação de capital (Branco, 2005).

Foi com o Decreto-Lei nº 35 457 de 19 de janeiro, de 1946 que se criou o curso complementar de Serviço Social Corporativo (introduz-se uma disciplina de especialização em "Serviço Social Corporativo" onde se ensinavam matérias sobre o regime corporativista).

Nos anos 50-60, ao nível curricular assiste-se à introdução da disciplina de metodologia no Serviço Social e a uma formação teórica que, apesar de centrada nas Ciências Sociais, subordina o espírito científico ao humanismo cristão (Branco, 2005).

As áreas de intervenção profissional alargam-se nos sectores da Administração Pública, nos organismos corporativos, nas empresas e nas instituições particulares de assistência.

De destacar ainda que algumas transformações que ocorrem na formação em Serviço Social são fruto e reflexo das mudanças sociais que começam a acontecer em Portugal e que interferem na interpretação que começa a ser feita no que diz respeito ao que deve estar na base da formação dos futuros assistentes sociais. Assim, na década de 60, na Escola de Lisboa as disciplinas religiosas passam a ser de cariz optativo, para além disso, em todas as escolas, são introduzidas, progressivamente, disciplinas como: Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia Social, Psicopatologia, Demografia, Planificação Social, Política Social (Branco e Fernandes, 2005).

Segundo Branco e Fernandes (2005):

> O reconhecimento do nível superior do Curso Normal de Educação Familiar em 1960 e do Curso de Serviço Social em 1961; a admissão, no Instituto de Lisboa, de estudantes do sexo masculino, desde 1961/1962; a integração do Instituto de Lisboa como membro da Internacional Association of Schools of Social Work, em 1973 (Branco e Fernandes, 2005, p.5).

Em 1956, é criado o Instituto de Serviço Social do Porto, e em 1962 é atribuído o nível superior ao curso de Serviço Social, embora sem grau académico.

1.2.3 A fase de influência das ciências sociais - o método monográfico. Período de 1960 a 1974

Decorridos vinte anos, será com a publicação do Decreto-Lei nº. 40 678, de 10 de julho de 1956, mais precisamente no seu preâmbulo, que se anunciam algumas alterações, particularmente a mudança para quatro anos na duração do Curso, dando sinal de início de um novo projeto educativo. Mais tarde, através da Portaria nº.15 972, de 18 de setembro de 1956, o Ministério da Educação Nacional introduz, no 4º ano a realização uma monografia social como esboço de trabalho sociológico. Nos anos seguintes, poderemos assistir a dois novos planos de estudo distando entre si aproximadamente uma década, o plano de estudos de 1960/61 e o plano de estudos de 1971/72. É efetivamente no ano letivo de 1960/61, segundo Fernandes

(1985, p. 135) que se realiza a introdução dos métodos de intervenção social de caso, grupo e comunidades.

Verificamos que os contornos sociais políticos vigentes em Portugal irão ser decisores no modelo de formação adotado para o Serviço Social português, diferindo deste modo da formação veiculada nas democracias ocidentais. Pese embora a partir da década de 60, força e reflexo da aproximação e conquista da democracia em Portugal na década de 70 e alguns movimentos críticos e contestatários dentro do Serviço Social surgirem, eles insurgiram-se contra o modelo preconizado e defendido pelo Estado Novo para a profissão.

O Serviço Social português tem tido, ao longo do tempo, várias influências:

- **Até 1961** – Ensino de influência católica e sob influência humanista da corrente francófona;
- **A partir de 1961** - continua com a influência francófona e passa a ser um ensino Laico. Neste período até 1976 associa uma influência do Serviço Social dos EUA ao nível da intervenção comunitária.

Neste período, segundo Martins (1995) o Serviço Social alarga a sua atuação pelas diferentes áreas de política sectorial: Assistência, Saúde, Previdência, Habitação e Trabalho e apoia-se nas instituições estatais e com elas cria vínculos bastante fortes o que irá criar uma ambiguidade no seu processo de identificação, com repercussões ao nível da sua imagem profissional. Para além disso instala-se um certo mau estar dentro do próprio Serviço Social que reflete o mau estar sentido no país face ao regime e a própria situação social. Segundo Rosas cit in Martins (2009):

As eleições de 1958 marcam verdadeiramente o princípio do fim do salazarismo e do próprio regime. (...) [À] crise desencadeada pelas eleições de 1958, cujas ondas de choque se propagam até 1962, o regime lograria sobreviver-lhe, mas não se recompor, nada voltaria a ser o mesmo (Rosas, *cit. in* Martins, 2009, p.2).

Criam-se assim dois grupos dentro do Serviço Social, um que continua a ser cúmplice do regime, conservadores, católicos, e um outro grupo que não colaboram com o regime, que tiveram uma participação ativa em termos de ação política e social. Este último grupo foi perseguido pela PIDE alguns deles por terem optado manter-se do lado das populações, da luta pelos direitos sociais e não continuarem a pactuar com o que era ditado pelo regime de então.

De salientar que, segundo Martins (2009):

> A PIDE/ DGS, marca presença em reuniões com a população, fazendo visitas de surpresa às escolas de Serviço Social, exigindo explicações, os telefones ficam sob escuta, o correio é vigiado, são feitas ameaças e perseguições (Martins, 2009, p.7).

Este clima de tensão dentro do Serviço Social irá levar à análise e à reflexão sobre o papel desenvolvido pelo assistente social durante o Estado Novo. Paralelo a estes acontecimentos em Portugal, decorre o movimento de reconceituação na América Latina que instiga a que seja discutido em Portugal o estado de arte do Serviço Social e o seu papel em sociedades de ditadura e de subdesenvolvimento.

1.2.4 A fase de afirmação académico-profissional do Serviço Social. Período de 1974 a 1989

As conquistas que se podem retirar da fase anterior foram a emergência de práticas de intervenção inovadoras e de novos campos de intervenção, segundo Branco e Fernandes (2005):

> perspetiva integrada, global e inter-institucional; a participação das populações como direito de cidadania; o profissional comprometido com os interesses das classes excluídas e por isso assume-se como agente de mudança até numa perspetiva anti-institucional (radicalismo); o profissional descobre-se parceiro de outros profissionais da intervenção social que, entretanto, partilham o mesmo campo de trabalho; questionação dos campos tradicionais (Assistência, Previdência, Trabalho, Saúde) e emergência de novas áreas de intervenção: Segurança Social, Poder Local, Justiça, Organizações da Sociedade Civil (IPSS, ONG, cooperativas) (Branco e Fernandes, 2005, p. 10).

Em agosto de 1974 é entregue um projeto de reestruturação do Curso de Serviço Social no Ministério da Tutela e em 1975 é constituída uma Comissão de Estudo para a integração do Serviço Social no Ensino Superior Público. Ainda em 1975 o Ministério da Educação determina as condições de acesso às escolas de Serviço Social, que deveriam ser idênticas às estabelecidas para o Ensino Superior Público (Branco, 2015).

Com base no despacho 74/76 de 14 de julho de 1976, é criado nas diferentes Escolas de Serviço Social, o bacharelato em Intervenção Social o qual viria a ser suspenso em outubro do mesmo ano (Martins, 2002).

O ano de 1978 destaca-se pela criação da Associação de Profissionais de Serviço Social e é admitida como membro da Federação Internacional das Associações de Assistentes Sociais, em 1985 (Branco, 2015).

Em 1979, as escolas retomam os trabalhos com o Ministério da Tutela, vindo o Serviço Social a ser contemplado em novembro de 79, quando se procedeu à Reestruturação do ensino das Ciências Sociais em Portugal, e em 1980 é criado no quadro do ensino universitário público (ISCSP), a Licenciatura em Serviço Social, designada posteriormente de Política Social.

Com o intuito de atribuição do grau de Licenciatura em Serviço Social, no ano de 1985, o Instituto de Lisboa altera o seu plano de estudos para 5 anos. Para além disso, em 1987, é implementado um protocolo com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) ao nível da formação académica pós-graduada em Serviço Social (Branco, 2015).

E em 1989 é finalmente reconhecido o grau de Licenciatura aos cursos de Serviço Social, ministrados nos Institutos (particulares) de Lisboa, Porto e Coimbra.

1.2.5 A fase de consolidação e de reconhecimento. Período de 1990 até à atualidade

Nesta fase algumas conquistas são efetivadas no Serviço Social que em muito contribuem para a consolidação, afirmação enquanto profissão, disciplina científica, assim como o reconhecimento do grau de Licenciatura aos diplomados em Serviço Social.

De seguida apresentamos alguns marcos importantes desta fase:

Quadro 3. Marcos Evolutivos do Serviço Social no, pós 74

1978	criação da Associação de Profissionais de Serviço Social, admitida como membro da Federação Internacional das Associações de Assistentes Sociais, em 1985
1980	criação, no quadro do ensino universitário público (ISCSP), da Licenciatura em Serviço Social, designada posteriormente de Política Social
1985	o Instituto de Lisboa altera o seu Plano de Estudos para 5 anos, na perspectiva do reconhecimento da Licenciatura, e estabelece um protocolo com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) a nível da formação académica pósgraduada em Serviço Social, (1987);
1989	- reconhecimento do grau de Licenciatura aos cursos de Serviço Social, ministrados nos Institutos (particulares) de Lisboa, Porto e Coimbra;
1990	- reconhecimento do grau de Licenciatura aos diplomados em Serviço Social, a que se seguiu, em 1991, a criação da carreira de Técnico Superior de Serviço Social, nos quadros da função pública, com transição automática;
1995 -	autorização, pelo Ministério da Educação, do Mestrado em Serviço Social, nos Institutos de Lisboa e Porto (Cf. Revista Intervenção Social, nº9, 1994);
1996	- criação da Licenciatura em Serviço Social na Universidade Católica Portuguesa, facto de grande significado já que a formação em Serviço Social fora um seu desígnio histórico.
2000/2001	primeira Licenciatura no quadro do ensino universitário público, na Universidade dos Açores

Fonte: Branco & Fernandes (2005) O Serviço Social em Portugal: trajectória e encruzilhada

Martins (2009) refere que na década de 90 foram criados mais 5 cursos nomeadamente nos seguintes estabelecimentos de Ensino Superior: Instituto Superior de Serviço Social de Beja, Instituto Superior Bissaya Barreto e em 3 Universidade Privadas - na Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, na Universidade Fernando Pessoa e na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias.

Seguiu-se, a estas conquistas, em 1991, a criação da carreira de Técnico Superior de Serviço Social, nos quadros da função pública, com transição automática.

É com a Portaria nº 692/93, de 22 de julho que se reconhece a necessidade de reestruturação do plano curricular do ISSS de Coimbra e se criam os respetivos ramos de especialização nas áreas: do Aconselhamento, Saúde, Justiça e Reinserção Social, Gestão de Recursos Humanos e Segurança Social.

Entre os anos de 2000 a 2008 a Licenciatura em Serviço Social estende-se aos polos de Braga e Viseu da Universidade Católica Portuguesa, bem como aos Institutos Politécnicos e Institutos Privados, nomeadamente Instituto Superior de Ciências Empresariais e Turismo e Instituto superior Politécnico de Gaya e implementa-se no Ensino Superior público universitário, Universidade dos Açores, Universidade da Madeira, Universidade de Coimbra, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Trás os Montes e Alto Douro bem como nos Institutos Politécnicos: Leiria, Viseu, Castelo Branco, Portalegre e Beja.

Em 2006/07, a Licenciatura é descontinuada em 2 dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no Instituto Superior de Serviço Social de Beja, no Instituto Superior Bissaya Barreto e no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, sendo que este foi integrado na Universidade Lusíada de Lisboa.

Destaca-se, nesta fase, a criação da Ordem dos Assistentes Sociais em 2019 com a Lei n.º 121/2019, de 25 de setembro, tendo sido aprovado o respetivo Estatuto, adequando-o ao disposto na Lei n.º 2/2013, de 10 de janeiro, que estabelece o regime jurídico de criação, organização e funcionamento das associações públicas.

A criação da Ordem dos Assistentes Sociais em Portugal representa um marco na organização e regulação desta profissão, e assume relevo não apenas para os próprios profissionais, em termos de reconhecimento e valorização pública do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais, garantindo a sua integridade profissional, mas também de relevo para sociedade, na promoção do bem-estar e na redução das desigualdades sociais.

Volvidas algumas décadas desde a sua institucionalização e de algumas conquistas adquiridas na profissão, atualmente a formação em Serviço Social segundo Ferreira (2014, p.33):

> contempla os três ciclos de estudo: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento e integra-se em quatro contextos institucionais diferenciados: Universidades, Universidade Católica Portuguesa, Institutos Politécnicos e Estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo. No que respeita à capacidade reconhecida para atribuição de graus académicos, a lei do Ensino Superior refere: «no ensino politécnico, são conferidos os graus de licenciado e de mestre. No ensino universitário, são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor» (DL - nº 115/2013, art.º 4º, de 7 de agosto). O Decreto-lei nº 115/2013 de 7 de agosto, define no art.º

> 5º o que se entende por grau de Licenciado1; o art.º 15º define o que se entende por grau de Mestre, sendo este «conferido numa especialidade, podendo, quando necessário, as especialidades ser desdobradas em áreas de especialização»; e o art.º 28º define o que se entende por grau de doutor e que é «conferido num ramo do conhecimento ou numa sua especialidade». A formação em Serviço Social ministrada no ensino politécnico conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de caráter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional» (DL, nº 115/2013, art.º 8º, de 7 de agosto). A formação ministrada no ensino universitário deve «(...) adotar valores similares aos das instituições de referência de ensino universitário do espaço europeu nas mesmas áreas, tendo em vista assegurar aos estudantes portugueses condições de mobilidade e de formação e de integração profissional semelhantes, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram aquele espaço (DL, nº 115/2013, art.º 9º, de 7 de agosto).

De acordo com Granja (2005), neste quadro, no Brasil e no Canadá, a formação é regulamentada por um núcleo comum de disciplinas e estágios obrigatórios. Relativamente a Portugal não existe um núcleo comum obrigatório. Com a introdução do sistema de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos em 2007, que aprova o novo regime jurídico da qualidade do Ensino Superior, através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, é instituída pelo Estado Português a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que integra doutores em Serviço Social para avaliação de cursos integrados na área CNAEF correspondente (762), e que tem como finalidade a avaliação e a acreditação das instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior.

Em Portugal a formação académica em Serviço Social, ao nível do 1º ciclo de estudos (Licenciatura), tem a duração de seis semestres, com 180 créditos, pese embora em alguns cursos ter a duração de sete semestres, com 210 créditos, e encontra-se a ser ministrada em 17 instituições de Ensino Superior tal como se apresenta no Quadro 4:

Quadro 4. Licenciatura em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS

Unidade Orgânica	ECTS
ISCTE -Iinstituto Universitário de Lisboa	180
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -Universidade de Coimbra	210
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Universidade dos Açores	210
Instituto Superior de Ciências Políticas -Universidade de Lisboa	210
Escola de Ciências Humanas e Sociais -Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	180
Instituto Politécnico de Viseu	180
Instituto Politécnico de Beja	180
Instituto Politécnico de Leiria	180
Instituto Politécnico de Castelo Branco	180
Instituto Politécnico de Portalegre	180
Instituto Superior Miguel Torga	210
Faculdade de Ciências Humanas– Universidade Católica Portuguesa – Lisboa	180
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais- Universidade Católica Portuguesa- Braga	210
Universidade Lusíada	180
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa	180
Instituto Superior de Serviço Social do Porto	210
Universidade Lusófona do Porto	180

Fonte: Direção Geral Ensino Superior (2024).

A formação ministrada em Portugal, obedece ao conjunto alargado de instrumentos de natureza Internacional, Europeia e Nacional, nomeadamente os *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (General Assemblies of IASSW and IFSW*, Adelaide, Austrália, 2004).

Quadro 5. Mestrado em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS

Unidade Orgânica	ECTS
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	120
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-Universidade de Coimbra	90
Instituto Superior de Ciências Políticas -Universidade de Lisboa	120
Escola de Ciências Humanas e Sociais -Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	120
Instituto Politécnico de Beja	90
Instituto Superior Miguel Torga	90
Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa de Lisboa	90
Universidade Lusíada	120
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa	120

Fonte: Direção Geral Ensino Superior (2024)

O 2º ciclo de estudos (Mestrado) conducente ao grau de mestre tem 90 a 120 créditos e uma duração normal de três semestres ou quatro semestres curriculares respetivamente. Este ciclo de estudos é, na atualidade, ministrado nos seguintes estabelecimentos de ensino (Quadro 5).

Quadro 6. Doutoramento em Serviço Social nos sistemas de ensino público e privado (Portugal) - Total ECTS

Unidade Orgânica	ECTS
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	240
Universidade de Coimbra -Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Universidade Católica Portuguesa de Lisboa Faculdade de Ciências Humanas (Programa Interuniversitário)	180
Universidade Lusíada	180

Fonte: Direção Geral Ensino Superior (2024)

O programa doutoral (3º ciclo de estudos) em Serviço Social tem um ano curricular organizado em dois semestres e dois anos (podendo ser prorrogado por mais um ano) de elaboração de uma tese original adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade e é lecionado tal como se apresenta no quadro 6.

Dessarte, num processo de formação curta como se carateriza o atual processo de Bolonha, em áreas de formação que intervêm com a pessoa humana e que tomam como quadro estruturante os direitos humanos, a formação prática articulada com o exercício profissional pode ser renovada sendo e no caso particular o Serviço Social sempre foi e é pioneiro neste modelo articulado entre teoria e prática.

«The challenge to interpret social work from an international perspective requires an understanding of practice context and to view this beyond state welfare provision (Spolander et al., 2014, p.303).

O Serviço Social no quadro das ciências sociais e humanas consiste numa formação cujo perfil profissional é definido pela sua dimensão operativa, cuja capacidade de concretização e de ação deve estar cada vez mais baseada em instrumentos e ferramentas técnicas e científicas, sendo que no presente o Serviço Social encontra-se num estádio de consolidação da investigação quer ao nível de linhas de pesquisa, quer de projetos de investigação e de carreira de investigador.

A formação dos assistentes sociais, pressupõe a construção de estruturas cognitivas de conhecimento teórico interdisciplinar, mas também um saber operacional que investe no conhecimento teórico aplicado à ação e o transforma através do confronto com o real. Esta formação exige estágio em contexto real de trabalho, articulado com processos de aprendizagem em situação de prática simulada. Os estágios são uma fonte tradicional da construção identitária inicial dos assistentes sociais que, desde o início da formação, permite aos estudantes analisar, refletir e experimentar as efetivas competências dos assistentes sociais e construir a identidade e autonomia profissional, fazer as escolhas numa dinâmica de construção identitária individual e coletiva com uma interação permanente entre a teoria, a realidade social e a prática profissional (Granja, 2011).

Pensar a formação em Serviço Social no quadro da globalização económica e social, bem como do Espaço Único Europeu, assume particular desafio e estímulo não só para os investigadores sociais, mas também para os assistentes sociais que diariamente são chamados a intervir na diversidade de dinâmicas sociais vivenciadas na sociedade atual (Ferreira, 2008).

CAPÍTULO 2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL

2.1 Os paradigmas teóricos do Serviço Social, as matrizes do pensamento social

A análise da dimensão teórico-metodológica abarca a apreensão das matrizes de pensamento social que fundamentam historicamente a profissão. Dessarte, analisa a forma como estas são incorporadas nos modos de pensar e intervir do Serviço Social, considerando também a incidência de tais matrizes na formação e na produção de conhecimento (ABEPSS, 1996). A dimensão teórico-metodológica diz respeito à capacidade de apreensão do método e das teorias e da relação que estes estabelecem com a prática.

Santos (2014) afirma que a teoria possibilita o conhecimento sobre as determinações que constituem o "objeto" de intervenção do assistente social, na qual a escolha teórico-metodológica do profissional é orientada por valores e ideologias, em que a opção ético-política é determinante. Nas palavras da autora: [...] os profissionais não reagem efetivamente ante os valores segundo as suas conceções teóricas, ao contrário, eles escolhem, mesmo que inconscientemente, o seu referencial teórico de acordo com seus valores éticos e morais, o que não significa que a teoria não possa, a posteriori, influenciar os valores (Santos, 2014, p. 74). Para a autora, a teoria possibilita conhecer e pensar as mediações, juntamente com os valores dos sujeitos e oferece subsídios para as escolhas entre as alternativas disponíveis, no que diz respeito às finalidades e aos meios necessários para atingir determinado objetivo. É a teoria que vai possibilitar o conhecimento sobre as determinações que envolvem o "objeto" da ação profissional, na qual ajuda a compreender e analisar o real a partir da apreensão dos elementos que incidem sobre esse processo. Neste sentido, Faleiros (1999) afirma que a metodologia deve ser pensada como uma estratégia de ação flexível, no âmbito da profissão, situada em um contexto determinado. Para ele, a metodologia dentro do Serviço Social deve ultrapassar a visão formalista que a encara como um conjunto de etapas pré-concebidas envolvidas numa estrutura estática. A visão do empirismo, que Faleiros (1999) denomina como "vamos-ver o que é que dá", e a visão do ecletismo que se propõe a construir um panorama de ideias diversificadas, oriundas de diversas correntes teóricas. Podemos verificar que há uma atuação em que se vai misturando o marxismo, o funcionalismo e a fenomenologia sem fazer as devidas críticas.

A sistematização de Amaro (2008) propõe uma categorização sobre campos paradigmáticos e teorias do Serviço Social, a partir da articulação das vertentes sociológicas e matrizes do pensamento social, com o conhecimento e o trabalho da profissão. A primeira vertente, denominada "perspetiva da ordem e da regulação", fundamenta-se nos pressupostos

do funcionalismo e do interpretativismo, conformando uma visão mais clássica e conservadora da ação profissional, *e.g*. aquela que objetiva a manutenção do equilíbrio do sistema e a preservação da sociedade existente, marcada pela abordagem psicologizante dos problemas sociais. Destaca a autora (Amaro, 2008, p. 71).) que, em direção oposta, o "Serviço Social Estrutural", ancora-se na tradição marxista e estruturalista e compreende a sociedade como "um composto de estruturas que, apesar de serem construídas pelos indivíduos, lhe são exteriores e exercem funções de dominação e exploração". Neste quadro, esta vertente enfatiza a análise de nível macro, um projeto político para a sociedade e sua reestruturação, tendo como horizonte a emancipação dos setores oprimidos da sociedade e enfatizando a consciencialização como estratégia profissional. Já a terceira vertente, denominada de "Serviço Social Crítico" - recupera "postulados do marxismo e do feminismo e articula-os com os contributos mais recentes da teoria social crítica e das perspetivas da pós-modernidade" (Amaro, 2008, p. 72), configurando-se como uma vertente ativista pós-marxista e pós-estruturalista.

Neste sentido, caracteriza a autora (2008), que tal vertente se preocupa em analisar estruturalmente os problemas pessoais da população acompanhada, a partir de um olhar vigilante e crítico sobre as funções de controlo e opressão exercidas pela profissão, enfatizando a questão do poder a partir da influência foucaltiana e balizando a intervenção pelas noções de *empowerment* e consciencialização. Por fim, a autora (2008) situa a vertente da "teoria da Correlação de Forças", fundamentada na produção de Vicente de Paula Faleiros, destacando que a mesma supera as limitações da vertente Estrutural e Crítica, pois "encara o Serviço Social como uma mediação entre atores e estruturas, num jogo de forças e poderes em que o assistente social deve tomar partido pelo lado mais fraco" (p. 73).

Esta vertente é referida pela autora como uma alternativa de atuação profissional no mundo contemporâneo, com um ideal de equidade e justiça social, visando um processo de fortalecimento e *empowerment* frente a autonomia e cidadania dos usuários, a partir de um enfoque que visa capacitar os sujeitos na sua relação com as estruturas sociais opressoras. Verifica-se que o conceito de *empowerment* é o que possui maior frequência entre as produções analisadas, perpassando tanto os dois últimos campos paradigmáticos discutidos por Amaro (2008), como também sendo tema central de artigos das revistas portuguesas, seja no eixo teórico-metodológico, como também na discussão do trabalho profissional.

Neste horizonte, Pinto (2009), investigou e apresentou nos seus trabalhos, o *empowerment* no trabalho dos assistentes sociais, compreendendo o mesmo como "princípio político e técnico/metodológico e como instrumento das políticas sociais e do trabalho social" (p. 399), enfatizando que, embora esta noção seja polissémica, um ponto comum entre as diferentes conceituações é a enfase na categoria poder.

Nesta perspetiva, a autora (2009) define *empowerment* como um processo de articulação, criação e utilização de recursos pelos sujeitos, comunidades e grupos que implica um acréscimo de poder - social, cultural, político, económico – tendo em vista aumentar a eficácia do exercício da cidadania. Destaca também a relevância do conceito do *empowerment* para a recriação do Serviço Social, pois o mesmo "volta a enfatizar a união do sujeito com o seu contexto, a indissolubilidade dos vários níveis de análise da pessoa-na-situação, a união do micro e macro da prática social" (Pinto, 2009, p. 408). Desta forma, será potencializado o alinhamento da profissão com a procura da justiça e da mudança social, com vista ao desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que tal conceito não deve restringir-se a intervenção somente no plano individual.

O *empowerment* no exercício profissional, com vista à promoção de uma cidadania ativa, também está presente na investigação de Silva (2003) que, além de tematizar a categoria poder, atribui centralidade ao fomento da participação. Trata-se, na ótica do autor (2003), de um processo que envolve mudanças na relação do assistente social com os utentes, a partir de partilha de saber, de processos decisórios, envolvendo uma dimensão educacional e emancipatória que implica o acesso aos direitos. Neste sentido, torna-se um processo de capacitação para a aquisição de consciência crítica que conduza à autoderminação e autonomia.

> A conjugação entre as dimensões macro e micro do empowerment na intervenção profissional - tal como destacada por Pinto (2009) - também está presente nesta produção, definidas como a "(i) dimensão que procura promover um trabalho - a longo prazo - com o intuito de propugnar modificações na estrutura social, e a (ii) dimensão que coloca a ênfase na necessidade de resposta as procuras imediatas dos utentes" (Silva, 2003, p. 37).

Andrade (2001) discute o campo do Serviço Social analisando o agir dos assistentes sociais a partir de três eixos correlacionados: os saberes, constituídos por categorias teóricas, éticas e políticas, conformando um referencial ético-político e teórico-metodológico; os poderes, que indagam sobre tipos de normatividade que orientam o agir e a vida social; as subjetividades e subjetivações, considerando os assistentes sociais e os destinatários da ação como sujeitos de desejos, portadores de memorias, patrimónios simbólicos e culturais. Neste horizonte, compreende o campo do Serviço Social como constituído socialmente e legalmente sancionado, mas que também possui uma dimensão instituinte.

Ou seja:

> as correlações de forças - sejam estas internas ou externas ao campo - ao serem articuladas com as opções ético-políticas, teórico-metodológicas e culturais do assistente social, conformam um agir que "pode orientar-se pre-valentemente para a regulação, controle e colonização dos sujeitos destinatários da intervenção, ou para a emancipação e eliminação da violência simbólica" (Andrade, 2001, p. 225).

A partir desta abordagem da profissão, a autora (2008, p. 228) destaca como objeto de trabalho "a situação social vivenciada pelos destinatários da intervenção do assistente social que é posta nesse espaço, bem como a rede de relações particulares e também estruturais e processuais envolvidas" que será alvo de transformação na ação direta de intervenção.

De acordo com Carvalho (2012) o campo do Serviço Social, desde sua génese, relaciona-se com questões da desigualdade social entre os setores da sociedade, sendo o objeto da profissão visto como os "problemas associados a indivíduos, que têm em comum o estarem frequentemente numa posição de desigualdade, quer por questões individuais ou societais" (Carvalho, 2012, p. 29), quer pela "participação do indivíduo e dos grupos, enquanto membros de pleno direito, na sociedade. É, então, esta realidade objetivada, da cidadania social, que poderemos reivindicar como objeto de conhecimento e de ação do Serviço Social" (p.30).

No que diz respeito à pluralidade, a autora compreende que esta constitui-se por distintas abordagens profissionais, aglutinadas em duas perspetivas: a emancipadora, associada ao Serviço Social radical, crítico e consciencializador; e a perspetiva reguladora de normalização social e enfase individual, presente em práticas de práticas de planeamento na construção de procedimento teórico-metodológico como também nas práticas de diagnóstico, planeamento e execução da ação.

> Santos (2014) destaca a relevância de serem adotados modelos de intervenção social para a organização da prática profissional a partir de uma abordagem polissémica, tendo em vista uma postura inovadora e proativa do assistente social. Neste quadro, destaca o modelo de gestão de casos como voltado para a mudança social, para o bem-estar e a autonomia, o qual exige um trabalho em rede onde, agentes como o Estado, atores sociais estratégicos e a própria família, são recursos fundamentais para processos de rutura da exclusão e desfiliação social. Enfatiza que o processo operativo da gestão de caso - assente nas estratégias-chave da colaboração, comunicação e coordenação - ocorre da seguinte maneira: (avaliação/diagnóstico, que seria o conhecimento profundo, desenvolvido a partir de genogramas e eco-mapas, da pessoa e do seu contexto; seguido pelo o planeamento, o qual possui de natureza integrada e estratégica, a fim de responder as questões trazidas pelo utente e a sua família; concluindo com a intervenção que é desenvolvida com base num contrato escrito com indicadores e tarefas propostas, prevendo mudanças e ações em conjunto entre profissionais e utentes (pp.133-134)

O debate dos modelos de intervenção também é aprofundado por Pena (2012) destacando que os mesmos dão sustentação à articulação entre teoria e prática, descrevendo a ação do assistente social. Para a autora (2012) , tais modelos podem ser tipificados em termos

históricos, sendo denominados de: tradicionais, pois consistem em propostas de caráter psicologizante, psicodinâmico e comportamentalista, enfatizando a modificação de condutas individuais; crítico e radicais, propondo a mudança social e a participação comunitária e coletiva, destacando a conscientização e sustentando-se em referenciais marxistas; e contemporâneos, com enfase para interações das pessoas com o meio social numa perspetiva holística, embasando-se na teoria geral dos sistemas e matrizes sociológicas e filosóficas como a fenomenologia, a ação comunicativa e o interacionismo simbólico.

Para Pena (2012) estes métodos são influenciados pelas visões e interesses ideológicos de cada contexto histórico e na atualidade, sendo necessário reconfigurar e superar a fragmentação dos métodos clássicos (caso, grupo e comunidade), potencializando o trabalho em redes e uma visão holística na compreensão de processos sociais e individuais. Para tanto, a autora (2012) identifica como fases do método do Serviço Social: a identificação do problema social ou do pedido, a análise da situação, a avaliação preliminar e operacional, a elaboração do projeto de intervenção, a execução do projeto, a avaliação e finalização do projeto.

Payne (2002) defende a existência de três perspetivas que englobam todo o corpo teórico do Serviço Social, sendo estas a Individualista-reformista, a Socialista-coletivista e a Terapêutica-reflexiva. Na perspetiva individualista-reformista, o Assistente Social tem a função de auxiliar os sujeitos a ajustarem-se e adaptarem-se à realidade existente, sendo que o problema central está na pessoa intervencionada, podendo esta visão ser interpretada como uma abordagem clássica (Dominelli, 2002; Payne, 2002). Esta visão coloca o profissional como o agente que fornece serviços de apoio social, diagnosticando as necessidades existentes, ou encaminhando o processo para outros órgãos competentes.

Payne (2002) aponta que a visão individualista-reformista "define objetivos claros e envolve o planeamento e a prestação de serviços e ajuda individual de forma organizada e eficiente" (p. 129).

Na corrente socialista-coletivista, deve existir um questionamento da ordem social, sendo esta a causadora dos problemas e das injustiças sociais, tendo por isso o Assistente Social a função de capacitar os clientes para que estes consigam transformar o sistema (Amaro, 2015). Sendo esta uma corrente transformadora, um dos seus grandes desafios passa pelas dificuldades em criar mudanças no sistema vigente, verificando-se em muitos casos uma desvalorização de grupos minoritários e desfavorecidos, criando-se desta forma uma estrutura focada na opressão. É nesta corrente que o modelo crítico/radical se enquadra, desenvolvendo-se teorias de caráter mais feminista ou anti opressão (temática desenvolvida por Dominelli). Payne (2002) afirma

que apenas desenvolvendo alianças entre as pessoas que necessitam de apoio e as organizações se poderá combater questões associadas à injustiça e desigualdade social.

Por último, Payne refere a importância da corrente terapêutica-reflexiva, como uma estratégia para o fomento das capacidades dos sujeitos, proporcionando-lhes um maior desenvolvimento pessoal e humano (Payne, 2002). Para este autor, esta visão "vê o Serviço Social como um auxiliar de indivíduos (e talvez grupos e comunidades) pretendendo alcançar objetivos pessoais, desenvolvimento pessoal e poder sobre o contexto, isto é, identificando e completando de forma satisfatória as suas necessidades e desejos." (p.129).

A abordagem de um profissional, partindo de uma visão reflexiva-terapêutica, pretende dar espaço para que o cliente consiga alcançar as suas próprias metas e desenvolva novas capacidades e poder pessoal, superando sofrimentos, dificuldades pessoais ou desvantagens no seu meio social (Canavan, 2009).

Para Payne (2002), apenas fazendo uso das três conceções em simultâneo é possível gerar uma atuação completa por parte do Serviço Social aliando, por um lado, uma perspetiva crítica do sistema e, por outro, um posicionamento de associação às estruturas existentes, onde o profissional auxilia a pessoa ao longo do processo de desenvolvimento pessoal, garantindo que esta seja autossuficiente. Payne, (2002 cit in Canavan, 2009), afirma também que a tensão entre as três visões é recorrente, sendo que o surgimento de qualquer um deles dependerá do contexto político e organizacional da instituição em questão.

Em contraposição com a visão de Malcolm Payne, Dominelli (1998) define a existência de três outras vertentes no Serviço Social: a emancipatória, a adaptativa e, ainda a terapêutica de ajuda. A primeira "(…) procura concretizar a justiça social por meio da mudança social e individual, pelo contrário a segunda pretende que o indivíduo se ajuste e seja capaz de desenvolver a sua vida de acordo com as normas e, finalmente, a terceira centra-se na procura do entendimento do indivíduo sobre si, e os outros e o meio" (Dominelli, 1998 cit in Marques, 2016, p. 235).

Desta forma, podemos verificar algumas semelhanças entre ambas as perspetivas, podendo a visão adaptativa se assemelhar à individualista-reformista de Payne, uma vez que se foca na relação direta entre o profissional e o sujeito individualizado, sendo o profissional o elemento que toma as decisões e orienta o caminho que será traçado na intervenção. Já na visão emancipatória verificam-se pontos em comum com a visão socialista-coletivista, buscando-se uma intervenção focada na justiça social e na transformação da sociedade em prol da melhoria (Marques, 2016).

Martins (1995) destaca que "a análise do Serviço Social como profissão socialmente construída, inserida na divisão social do trabalho, implica uma abordagem dos contextos sócio históricos em que o Serviço Social se desenvolveu e a forma como os profissionais foram respondendo às questões e aos desafios que se foram colocando na sociedade, nas várias conjunturas históricas". Neste contexto e segundo Baptista (2001) a prática profissional é uma:

> intervenção socialmente construída, posta, na divisão sociotécnica do trabalho. Portanto, não é simplesmente fruto da decisão de grupos determinados: existem, no tipo de relações sociais que se estabelecem no capitalismo monopolista, necessidades e expectativas de práticas determinadas, legitimadas pela sociedade; dentre estas se situam aquelas que cabem ao assistente social executar.

Em todo o percurso de mudança no Serviço Social é essencial perceber a existência de atores envolvidos. Negreiros (1995), identifica como atores sociais: o Estado "pelo seu poder de licenciar/ reconhecer e credenciar a formação académica e, pelo poder regulador que detém na negociação e estruturação das carreiras profissionais"; as Estruturas Académicas enquanto produtoras e reprodutoras dos conhecimentos e com impacto na "formulação das competências teóricas necessárias face aos campos de intervenção e aos desafios e papéis sociais a desempenhar" e o Corpo Profissional e seus representantes, enquanto atores interessados em dar "legitimidade, sentido e significado social" a todas as lutas realizadas. As questões da educação, da formação e qualificação ocupam um espaço estratégico na estruturação das profissões. Por isso, torna-se necessário conhecer as particularidades da articulação entre a prática profissional e a formação, numa relação de continuidade e de rutura com esse processo.

Iamamoto (2004) traz uma importante contribuição à discussão quando menciona que é uma relação de continuidade, uma vez que preserva as conquistas obtidas, no entanto, é também uma relação de rutura no que diz respeito a alguns impasses que se verificam e que se consubstanciam em reclamações da própria categoria profissional. Um dos maiores desafios para o Serviço Social diz respeito à forma como contrapõe as modificações da questão social, quer seja no campo da formação ou no próprio campo do trabalho. A base da fundação do Serviço Social, enquanto especialização do trabalho, encontra-se na questão social. Esta é "apreendida enquanto o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade". No campo do trabalho, propriamente dito, o assistente social depara-se com condições desfavoráveis devido a transformações societárias e alterações político – institucionais.

Conforme Netto (1999) menciona, toda esta situação ocorre por várias razões: porque "inseguros pelas fragilidades da sua formação (ou por causa de uma formação que não responde

à realidade em que se inserem), porque desmotivados pelas baixas remunerações, porque pressionados pela concorrência de outros profissionais (aparentemente mais "seguros", mais "legitimados"), porque condicionados ainda por um lastro conservador em relação aos seus papéis e atribuições – por isso e muito mais, é frequente uma atitude defensiva e pouco ousada dos Assistentes Sociais devido aos novos desafios sociais o que implica a perda de possibilidades de ampliação do espaço profissional". Um projeto de formação profissional em Serviço Social deve sintetizar as discussões acerca do perfil profissional exigido devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como na categoria profissional.

Netto (1999), traz importantes contributos relacionados com o perfil profissional dos assistentes sociais. O autor (1999) aponta que a questão que se coloca é a do perfil que se pretende garantir: "um técnico treinado para intervir num campo de ação determinado com a máxima eficácia operativa ou um intelectual que, habilitado para operar numa área particular, compreende o sentido social da operação e a significância da área no conjunto da problemática social". O autor (1999) remete então para dois "perfis" profissionais: o técnico e o intelectual. O profissional técnico "bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho tal como elas se apresentam". Já o profissional "intelectual que com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir da sua compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada".

Com relação aos perfis profissionais dos assistentes sociais, Braga da Cruz (2004) refere que, existem perfis mais técnicos e outros mais científicos, existindo deste modo uma distinção entre cientistas sociais e técnicos sociais. Os cientistas sociais pressupõem desempenhos que estejam baseados na "capacidade para funções de diagnóstico e conceção, não se limitando a meras atividades de intervenção". Os técnicos sociais "são profissionais com formação aplicada e desempenho mais centrado na intervenção social, com menos atividades de análise ou de estudo de estruturas e situações sociais". Deste modo, os técnicos sociais necessitam de uma formação mais curta e de cariz politécnico, enquanto, os cientistas sociais necessitam de uma formação científica mais ampla e de cariz universitário. O autor considera que a formação universitária de cientistas sociais e a formação politécnica de técnicos de intervenção social implica formações distintas. Mediante isto, a formação universitária de cientistas sociais "deve contemplar e harmonizar, na formação académica básica, uma sólida preparação teórica científica e uma indispensável preparação metodológica e técnica, na formação avançada e nos níveis de especialização sectorial". Já a formação politécnica de intervenção social "deve facultar uma boa compreensão básica da realidade social, e proporcionar um adestramento prático das Metodologias e técnicas de intervenção". Inicialmente a profissão de assistente

social estava muito ligada à mera atividade de intervenção, porém, atualmente, a profissão evoluiu para atividades de "análise e diagnóstico de estruturas e situações sociais, e de conceção e aplicação de medidas de política social". Para além destas capacidades, a formação de assistentes sociais requer também uma formação específica. Qualquer tipo de perfil profissional tem subjacente um determinado modelo de articulação entre educação e trabalho/ emprego. Neste sentido, a relação entre Ensino Superior e vida profissional assume maior visibilidade, existindo uma grande diversidade de posições perante esta matéria. Torna-se proveitoso abordar dois modelos relativos à preparação para a vida profissional no Ensino Superior. Neste contexto, os modelos funcionalistas e académicos são duas abordagens contraditórias, sendo encarados como dois pólos opostos que concedem uma multiplicidade de posições intermédias. Alves (2007) afirma que a "abordagem funcionalista é dominante ao nível dos debates públicos" e de acordo com esta perspetiva "a preparação profissional, no Ensino Superior, deve ser um dos seus principais objetivos e deve ser orientada pelas necessidades expressas pelos empregadores e mundo do trabalho, devendo ser promovida uma formação profissionalizante e especializada que privilegie formas de conhecimento pragmáticas e direcionadas para a ação que permitam a melhoria da competitividade e eficácia económicas".

Uma importante reflexão acerca dos elementos constitutivos da profissionalização contemporânea é realizada por Netto (1986) que aponta quatro elementos: "uma demanda social reconhecida; uma formação institucional específica e regulamentada; a organização profissional; e a regulamentação profissional". O primeiro elemento chamado pelo autor de "demanda social" pressupõe que uma vez "reconhecida, acaba por requisitar um certo tipo de intervenção profissional". O autor considera o segundo elemento, formação institucional específica e regulamentada, imprescindível, uma vez que, "não basta a existência de requerimentos, de requisições para uma intervenção profissional se, simultaneamente, não houver um sistema institucional que forme e que dê legitimidade à ação de certos quadros profissionais". Este autor considera que após a conquista, por parte dos assistentes sociais portugueses, do grau de Licenciatura, mestre e doutor, é absolutamente impensável pensar a formação profissional em nível académico sem reunir três dimensões, sendo elas: ensino; pesquisa/ investigação; extensão. No que diz respeito à dimensão do ensino, segundo este autor "nós temos um *know-how*, um património, um acervo de saberes, e mais do que isto temos uma relação com as Ciências Sociais que nos dão um quadro de referências que é transmissível que é comunicável, esta é a dimensão específica do ensino, que não é o único constitutivo da formação profissional."

Relativamente ao Serviço Social português, Martins & Santos (2016) mencionam que o projeto profissional:

> pressupõe uma clara definição da intencionalidade e do sentido a dar à profissão, o que requer uma ampla mobilização de todos os AS, das suas organizações, incluindo o movimento estudantil, que nos anos 90 contribuiu para as conquistas obtidas para a profissão (p.326).

Se o trabalho desenvolvido na área social é complexo e variável, (*i.e* no Serviço Social, de acordo com a cultura organizacional, contextos sociais e económicos dos seus intervenientes), compreendê-lo exige conhecimento e compreensão efetiva desses contextos atrás referenciados, sendo que as teorias utilizadas deverão e segundo Payne (2005) ser produto dos contextos em que surgem.

> *First, the social work usually includes helping people who are experiencing continuities, evolutions and changes and having difficulties about it, so understanding the changes and continuities that are affecting them is an important feature of social work practice. Second, social workers operate in a complex social environment, which also changes, evolves and continues, so they need to be able to analyse what is going on in their social, political and organisational environment. This helps to use resources effectively. For example, care management, used in British social services mainly to organise packages of care for adults in need of long-term help and support, has its origins in social work practices such as a cycle of assessment, planning, implementation and evaluation, and an American technique originated to deal with certain problems in the American social care system. It also incorporates certain major changes, such as the idea of creating a package of care services. By understanding both the origins and the changes, we can see better how they offer possibilities for effective practice and how the changes might hinder practice.*
> *The third reason for understanding continuities and changes in social work is to secure confidence in what we are doing. Social work often seems to be in constant change, even crisis, outside our control. Clarity about what is significant, about continuities and changes in their economic, historical, political and social context can help us to welcome appropriate change and recognise continuing values and practices* (Payne, 2005, p.4)

Cada profissional, indivíduo e contexto institucional são, eles próprios, construídos pela sociedade da qual fazem parte, sendo que tudo o que é feito é formado pelas expectativas criadas pela própria sociedade. Assim pessoas em contextos sociais diferentes criam uma realidade diferente e, consequentemente, respostas e ações diferentes ao nível social. Desta forma, em função das atividades e objetivos da ação e do que vai sendo construindo diariamente com a população alvo de intervenção, em contexto institucional, as teorias são selecionadas e utilizadas na prática.

Segundo Amaro (2008), não se pode falar de teoria do Serviço Social, mas de teorias que auxiliam a delimitação de distintos espaços problemáticos nos quais o Serviço Social atua, nomeadamente, as teorias do envelhecimento e as de exclusão social, entre outras. Por vezes o que acontece, citando Payne (2002) é que nos referimos à (s) teoria (s) do Serviço Social quando o que se pretende abordar são os modelos de intervenção, havendo uma aparente confusão entre

aquilo que são os modelos de intervenção do Serviço Social (clássico (tripartido) /alternativo (integrado)), nos quais se desenrola a intervenção/investigação do Serviço Social, e o que são efetivamente as teorias. Foram vários os autores, alguns já citados que, na análise desta questão, propõem uma distinção, porventura demasiado simplista, entre o chamado "paradigma clássico" e o "paradigma alternativo". Pelo contrário, o paradigma alternativo propunha uma postura profissional pautada por valores como o da participação das populações, do empowerment, da mobilização, da criatividade, e da não estandardização de respostas. Assim, segundo Silva (2008), neste enquadramento, a prática profissional é assumidamente não-neutra e comprometida com as populações/utentes no desígnio do desenvolvimento das suas potencialidades. Considerando o autor que:

> (…) o Serviço Social não pode resignar-se a ser simples espectador e aguardar pelo final do jogo, "ou seja, que este assume um papel central, decisivo no contexto de mudança social, no paradigma do conhecimento científico e da sua própria intervenção (Silva, 2008, p.76).

Este paradigma designado de alternativo apresenta-se com uma abordagem mais próxima do indivíduo, tendo como objetivo produzir mudanças na sociedade e não apenas no indivíduo, uma abordagem que se insere para propostas teóricas inscritas no estruturalismo (Amaro, 2008). O Serviço Social estrutural tem como propósito dar ênfase ao contexto de trabalho em que o assistente social opera, ou seja, o espaço institucional. Este é um primeiro nível de justificação da designação desta corrente como estrutural ao apelar para o facto do profissional se inserir em estruturas institucionais que o moldam e o condicionam na sua capacidade de agir (Payne, 2002). Nesta perspetiva, a análise feita do Serviço Social, sustentado na corrente marxista e estruturalista, é de nível macro. Assim tendo por base este cenário, ocorre disputa de interesses entre classes exploradas e que exploram, tendo como interventores: divergentes grupos sociais (Iamamoto, 2004). Embora esta perspetiva do Serviço Social tenha muitas vezes sido desvalorizada, "como expressão de modelos conservadores e ultrapassados" e alterada "pelos artefactos da cultura pós-moderna", continua a manifestar-se como uma área viva da produção de conhecimento e reflexão. Neste sentido, se preocupa em pensar, olhar para o Serviço Social como estando vinculado às classes trabalhadoras/oprimidas e com um projeto político para a sociedade (Netto, 2009).

Segundo Heran (1982): "é por via da consciencialização e da identificação da categoria social que o Serviço Social pretende alcançar a emancipação dos setores oprimidos da sociedade. Esta emancipação dá-se pelo combate à "falsa consciência" dos indivíduos e seu direcionamento para o reconhecimento dos mecanismos estruturais opressores responsáveis pela sua condição".

> o Serviço Social visa promover uma mudança que o distancie do status quo. o Serviço Social Estrutural pode ser caracterizado por duas tendências fundamentais: uma positiva, que consiste no projeto coletivista de mudança, e até revolução, social; e uma negativa, que rejeita o estabelecimento de relações ritualizadas com os clientes, vendo-as como formas de controlo da sua auto- determinação (Heran,1982, pp. 21-23).

O foco do pensamento e da ação profissional visa a totalidade social, vista como sendo dotada de uma ordem e de um sentido neste caso, a racionalidade capitalista que urge alterar. O assistente social é confrontado com a necessidade de fazer uma de duas opções possíveis: ser instrumento de repressão ou promover a emancipação das massas oprimidas, sendo que o projeto da corrente estrutural é aquele no qual se insere esta abordagem. Para Adams et al. (1998):

> Ao longo do tempo, este desígnio de emancipação das massas oprimidas tem evoluído desde a clássica ideia da luta de classes, até à emancipação da mulher e às visões anti-racistas, culminando com a prática anti-opressiva direcionada para a condição feminina, a negritude/etnicidade, a homossexualidade, a deficiência, o envelhecimento, etc. Trata-se, portanto, de Assistentes Sociais vinculados a uma prática progressista que toma partido por aqueles que foram subjugados por desigualdades estruturais como a pobreza, o sexismo e o racismo e que almeja assisti-los no seu desejo de reverter as posições em que se encontram, ou seja, caminhar em direções emancipatórias (pp.4-5).

Esta reversão de situações alcança-se, fundamentalmente, através da mudança das estruturas sociais, objetivo último desta corrente do Serviço Social. Esta abordagem teórica do Serviço Social considera que a transformação das condições sociais, nomeadamente de opressão, ocorre sempre ao nível da estrutura, mas que para isso é imperativo que o assistente social esteja atento a todas as novas formas de que esta opressão se reveste. Por isso é relevante que se tenha a noção de que não passam apenas pelo capitalismo, mas também pelo sistema patriarcal, pelo racismo, bem como por todas as outras situações geradoras de desigualdade social e económica (Amaro, 2008).

No que diz respeito ao Serviço Social crítico esta corrente destacou-se, sobretudo, no Canadá e na Austrália a partir da segunda metade dos anos noventa (século XX), sendo que esta abordagem reassume axiomas do marxismo e do feminismo e relaciona-os com os contributos mais recentes da teoria social crítica e das perspetivas da pós-modernidade. Neste âmbito, o Serviço Social está constantemente inquieto assumindo, por isso, uma análise estrutural dos problemas pessoais da sua população alvo, bem como se posiciona de modo atento e crítico sobre as funções de controlo social da profissão e do sistema de bem-esta, tendo como objetivos centrais da sua intervenção a emancipação pessoal e mudança social.

O Serviço Social crítico aspira, sobretudo, ser uma opção ao descomedido determinismo em que, por vezes, a abordagem estruturalista se reveste. De facto, esta abordagem pretende devolver ao indivíduo poder de ação sobre a sua história de vida, contextos nos quais se

movimenta, neste sentido, opera-se como sendo um Serviço Social ativista pós-marxista e pós-estruturalista, segundo Healy (2001):

> A reconstrução das práticas críticas de que fala Healy, uma das autoras mais reconhecidas nesta corrente, passa por questionar e repensar algumas das categorias clássicas do estruturalismo como o material e o simbólico, a dominação e a opressão, o sujeito e a estrutura. (Healy, 2001, pp. 155- 182).

Fook (2002) refere que ao acreditar na capacidade transformadora do indivíduo, esta corrente do Serviço Social é voluntarista, pois encontra na ação social capacidades ilimitadas de transformação e emancipação (Fook, 2002, p.124). Nitidamente com uma interferência foucaultiana, nesta perspetiva o tema do poder é percecionado, não apenas no nível da coação desempenhada pela estrutura sobre o indivíduo, mas também como uma categoria presente nas relações interpessoais quotidianas e no interior de cada indivíduo. Não obstante será essencial no trabalho social, incidindo nas relações de poder que se conheça a "microfísica do poder" de modo a efetivamente mudar os paradigmas sociais vigentes.

Assim Howe (1987), nesta linha, Healy chama a atenção para o facto de nas sociedades contemporâneas o poder e o saber estarem profundamente associados, e o próprio assistente social tem que se libertar da relação de poder que exerce sobre o seu cliente: "na posição de perito, os assistentes sociais categorizam e objectivam os utentes do serviço, estendendo assim sobre eles a disciplina e a vigilância (Howe cit. in Healy, 2001, p.164).

Deste modo, o processo de consciencialização deve ter como ponto de partida o próprio assistente social como estratégia para que o seu conhecimento seja realmente aplicado ao serviço do bem-estar e justiça social. Segundo este eixo, torna-se fundamental contrariar a tendência para a reificação dos construtos sociais e não perder de vista que o tecido social é maleável, construído e em permanente reconstrução pelos diversos atores sociais. Neste ponto, o Serviço Social Crítico colhe influência das correntes construtivistas da teoria social, podendo mesmo centralizar as suas compreensões neste atributo. Será neste eixo que se constitui o Serviço Social construtivista, assim e de acordo Parton & Marshall (1998):

> desenvolve-se, neste âmbito, a prática reflexiva que, mais do que visar a constituição de um conhecimento estabilizado, pretende o desenvolvimento das capacidades de reflexividade e de ação, tendo em vista a articulação entre "as nossas 'verdades', 'histórias' e 'construções' e as dos outros (Parton & Marshall., 1998, p.248).

Ao mesmo tempo que tenta atenuar as clivagens de poder entre si e o indivíduo e que atua de modo a conferir ao último, consciência das suas potencialidades e das suas faculdades de transformação, o assistente social deve estar ciente de que o desfecho do seu trabalho e reflexão, mesmo quando parte de uma relação de igualdade com o utente, não é a verdade, mas uma verdade entre outras possíveis para trabalhar no sentido da mudança social (Healy, 2001).

Indo ao encontro desta ótica, na crítica que faz à forma de conhecimento positivista, o Serviço Social Crítico propõe-se à inclusão de outras formas de conhecimento (com especial enfoque para as que provêm da análise discursiva) às quais atribui o mesmo valor heurístico. Portanto considera-se, nesta dimensão que as realidades são instáveis, complexas e desconexas, propondo-se como corolário de uma prática que seja anti utópica e anti- dogmática. O desígnio coletivista do estruturalismo faculta lugar a uma lógica mais casuísta, demarcada pelos propósitos do *empowerment* da consciencialização (Healy, 2001).

Perante o impedimento de apresentar projetos coletivos que não sejam utópicos nem que comprometam a individualidade de cada pessoa, o Serviço Social Crítico apresenta-se, também, como um argumento pragmático para a atuação do Serviço Social. Com uma "crítica à política do sujeito" Faleiros (2007) propõe uma visão teórica para o Serviço Social que supere as limitações das abordagens estrutural e crítica, encarando o Serviço Social como uma mediação entre atores e estruturas, num jogo de forças e poderes em que o assistente social deve tomar partido pelo lado mais fraco, mais vulnerável, mais oprimido, deste modo a abordagem teórica proposta pelo autor é a teoria da correlação de forças.

A Teoria da Correlação de Forças surge como uma opção para o exercício profissional no mundo contemporâneo, partindo do desígnio de que existem na sociedade forças em conflito, que o profissional deve apossar-se como mediador dessa conflitualidade, mas, ao contrário do que era reproduzido na racionalidade instrumental moderna, nesta mediação o assistente social não se posiciona como um agente neutro, mas como alguém que está ao lado da defesa dos interesses dos mais vulneráveis e que insiste num ideal de equidade e de justiça social. O assistente social acentua, assim, o seu papel de protagonista político na ação/reflexão sobre a sociedade, esta é a proposta contida nas análises de Faleiros (1985), que remetem também para a rejeição de um pensamento único sobre as sociedades e para o incentivo ao desenvolvimento de uma perspetiva crítica no seio do Serviço Social.

O Serviço Social, nesta aliança com os mais vulneráveis, visa um processo de fortalecimento e empowerment em torno da identidade, autonomia e cidadania das suas populações, mantendo presente o caráter estrutural dos problemas sociais, esta teoria não encerra um projeto de emancipação coletiva das massas, mas sugere um enfoque na capacitação individual dos indivíduos na sua relação com as estruturas sociais opressoras, segundo Faleiros (1985):

> Assim, as relações instituídas pela estruturação conflituosas, pois opõem interesses económicos, poderes, raças, etnias, géneros, disciplinas e ideologias, abrindo por via do conflito espaço para relações de mudança instituintes de novos modos de produzir a vida, os bens e os seres humanos. O trabalho deve ser desenvolvido em espiral no sentido do indivíduo para o coletivo/a

> sociedade, uma vez que se considera ser fundamental que, por meio de práticas de coletivização, se faça com que os indivíduos rompam com a compreensão individualizada dos problemas (Faleiros, 1985, pp.21-24).

Neste sentido, a análise de Faleiros (1985) inspira-se no construtivismo estruturalista de Bourdieu (1988) que combina uma noção de exterioridade da estrutura com o reconhecimento da existência de uma génese social nos esquemas de perceção, pensamento e ação individuais. O papel do Serviço Social insere-se, assim, nas relações de força do capitalismo e na mediação do processo de fragilização ou fortalecimento dos seus públicos-alvo. Deste modo nos seus percursos os indivíduos devem ser auxiliados a consolidar os seus patrimónios e a incrementarem trajetórias de metamorfose nas suas vidas que possam instituir mudanças na estrutura social. É essencial destacar que o contemplar da Teoria da Correlação de Forças direciona-se para os indivíduos e não para os problemas, compreendendo que as singularidades de cada caso confinam aspetos da generalidade. Nesta relação complexa da estrutura com o indivíduo, um princípio fundamental é a da radicalidade da crítica e do realismo da ação, e outro debate que preocupa ao Serviço Social é a do conflito versus ordem. A perspetiva do conflito confronta a sociedade como uma incessante causa de contradições e confronto, sendo que esse devir e o esforço de superação das contradições são condição para a evolução social. Deste prisma, uma sociedade sã seria aquela em que o conflito e confronto de interesses estariam presentes, por seu turno, na ótica da ordem e da coesão a sociedade é percecionada como uma estrutura/sistema com um equilíbrio próprio tendente para a estabilidade. Sendo que a desordem, o conflito e, em última instância, a mudança, são encaradas como indícios de disfuncionalidade ou, se quisermos utilizar o conceito de Émile Durkheim, de anomia social. Estas questões abriram fendas na teoria social e contrapuseram autores como Karl Marx (1849), Herbert Spencer (1862), Émile Durkheim (1895), Max Weber (1904), Wright Mills (1959). No que concerne ao Serviço Social, o seu posicionamento em termos teóricos tem uma profunda interferência na forma como se pensa o agir e como se determinam as finalidades da profissão.

Circunscrevendo-se no grupo das Ciência Sociais, o Serviço Social não é nem pode ser indiferente às correntes de pensamento que as transpõem, nem aos dilemas que opõem divergentes propostas teóricas, porque propõem diferentes ontologias e diferentes epistemologias. Efetivamente, o Serviço Social não está nem pode estar distanciado dos debates e correntes de pensamento que transpõem as Ciências Sociais, não obstante, não pode ficar refém ou enfraquecer-se perdendo especificidade, deste nível de discussão. Reflexo da ideia atrás referenciada, o *Collins Dictionary of Social Work* (1999 [1995]) distingue três níveis de teoria no Serviço Social: as teorias das Ciências Sociais; as teorias sociais sobre o bem, e as

teorias utilizadas pelos que trabalham em Serviço Social e áreas afins (1999 [1995]). Segundo Amaro (2008) os dois primeiros níveis assumem-se como referencial teórico no qual este campo disciplinar incide e utiliza, bem como que é no último nível que reside a singularidade do conhecimento sobre e do Serviço Social. Segundo Howe (1987) a teoria do Serviço Social deriva tanto da Sociologia como da Psicologia, apesar de ser inegável que estas duas ciências constituem sustentáculos essenciais da constituição desta área disciplinar, não ficando totalmente esclarecido porque é que o autor exclui deste patamar a filosofia, economia e antropologia. Assim a filosofia limitada à filosofia da ação e da ética, é fundamental para o Serviço Social pois segundo Robertis (2011) irá permitir ao assistente social a interrogação sobre os valores, sobre a sua universalidade e sobre a ética, sendo que a deontologia resulta como resposta construída a partir dessas reflexões.

No que diz respeito à economia o contributo desta ciência sobre a investigação/ação do Serviço Social prende-se com o facto de permitir não só contextualizar a situação socioeconómica dos utentes, mas também de a compreender na sua relação com dados globais, nomeadamente emprego. A antropologia permite "um olhar sobre a alteridade e sobre o outro considerado simultaneamente como semelhante e diferente". Portanto os saberes provenientes das variadas disciplinas e ciências são imprescindíveis para a ação/investigação-prática/teoria em Serviço Social, no entanto, devem ser dispostos tendo em conta a especificidade e singularidade de cada ação/investigação. (Robertis, 2011). Os desafios apresentados ao Serviço Social são vários:

- A resistência ao estado "de inclusão" precária e repressão;
- A articulação do TIC com a intervenção social emancipatória;
- A valorização da dimensão local, de redes e de proximidade articulada com o questionamento mundial;
- O aprofundamento da democracia participativa e da cidadania coletiva;
- A articulação do Serviço Social com os movimentos sociais existentes;
- A realização de confrontos de poder;
- A articulação das bio-vias com a desconstrução e construção de poderes;
- A defesa do público e a sobrevivência no emprego;
- A reinterpretação das demandas e a produção de conhecimento crítico;
- A combinação de benefícios e prestações sociais com o processo de autonomia e independência do sujeito, num imaginário do contrato e da solidariedade;
- A politização da ação numa era de descartabilidade da política,

- A articulação de redes, território, cultura, informação e protagonismo do público na dinâmica da democracia e da cidadania.

A prática profissional muitas vezes reflete aquilo que ainda é (Paradigma Clássico) e não aquilo que deveria ser (Paradigma Alternativo), estando longe de trazer um contributo substantivo para clarificar o que são e quais são as teorias do Serviço Social. Esta forma de colocar as questões vem fortalecer a ideia da carência de teoria específica do Serviço Social ou de que esta se designa como algo disseminado e demasiado aportado em variáveis de caráter contextual.

É certo, como tem vindo a ser exposto por vários autores, nomeadamente Batista, (2001), que a produção de conhecimento e, portanto, as teorias do Serviço Social não podem estar desanexadas do sentido histórico, político e contextual que esses mesmos conhecimentos encerram. Contudo, torna-se manifesta a necessidade de contrariar a presença de um certo "propósito empirista" de que o Serviço Social parece estar profundamente imbuído, no entanto a cientificidade da ação interventiva, como propõe Batista (2001), não deve ser entendida como uma menorização da capacidade teórico-concetual do Assistente Social, mas como uma visão alternativa do que também é ciência e do caminho para chegar ao conhecimento científico (Ferreira, 2014).

2.2 A construção de um conhecimento profissional na formação inicial dos assistentes sociais: As estratégias políticas e os planos de estudo.

A formação académica em Serviço Social desenvolve-se até ao século XXI, exclusivamente no ensino particular universitário, contrariamente ao que se passa em geral nos restantes países europeus. De acordo com Magalhães (2004) Portugal teve uma expansão acelerada do Ensino Superior devido à expansão do sector privado, visto que os estudantes que, não conseguiam entrar no ensino público ingressavam no ensino privado fazendo com que a procura social de Ensino Superior aumentasse.

Todo o processo de crescimento, desenvolvimento e qualidade da formação em Serviço Social foi iniciado pelo ensino particular universitário e posteriormente pelo ensino público. Neste sentido, a Licenciatura em Serviço Social após Bolonha encontra-se em 17 IES, sendo dez do ensino público, cinco do ensino particular e cooperativo e duas do Ensino Concordatário. Das dez IES públicas, cinco são de natureza universitária (UTAD, U. Açores, UCoimbra, ISCTE e ISCSP) e outros tantos politécnicos (IP. Castelo Branco, IP. Viseu, IP. Beja, IP. Leiria, IP. Portalegre). Quanto às sete IES particulares e cooperativas, cinco instituições são de natureza universitária (ISMT, U. Lusíada, ULusófona Lisboa e Porto, ISSSPorto). Por fim, as três instituições do Ensino Concordatário são a UCatólica Lisboa e a UCatólica Braga.

Relativamente à formação em Serviço Social, nos planos curriculares de cada escola são descritas as competências que os estudantes devem atingir no final do curso e que estão formalizadas de acordo com as diretivas emanadas pela União Europeia (77/452/CEE, 77/453/CEE e 89/48/CEE).

Estas, foram substituídas pela diretiva 2005/36/CE e perspetivam que, no final do curso, cada estudante deve estar preparado para exercer a profissão de acordo com o referencial de competências emanadas pela OE e que devem estar de acordo com o estabelecido pela diretiva 2005/36/CE relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais.

A nova orientação para o ensino universitário advém da Estratégia de Lisboa (2000) e dos seus grandes objetivos estratégicos, nomeadamente a economia baseada no conhecimento, na competitividade, na coesão social e no crescimento sustentável, aliando a modernização e a inovação nos processos de trabalho, gestão e emprego. Esta dinâmica confere um novo papel aos sistemas de formação e educação, orientados para a criação de centros de excelência, de investigação e de produção de conhecimento, destacando-se alguns instrumentos que pese embora sejam anteriores à Estratégia de Lisboa, influenciaram na mudança de paradidgma, tais como a Declaração de Sorbone e a Declaração de Bolonha.

A Declaração de Sorbonne, a 25 de maio de 1988, que foi sustentada por estas considerações, sublinhou o papel fundamental das IES no desenvolvimento das dimensões culturais europeias. Acentuou a criação do espaço europeu do Ensino Superior como a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, para além do desenvolvimento geral de todo o Espaço Europeu.

A Declaração de Bolonha assinada, a 19 de junho de 1999, por 29 países, surgiu como uma iniciativa de unificar o sistema de Ensino Superior em todo o bloco europeu, com o objetivo de "harmonizar da estrutura do Ensino Superior no sistema Europeu" vem estabelecer os objetivos gerais para a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010 (Ferreira, 2009).

> O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o Ensino Superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do Ensino Superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

Numa revisão à legislação podemos verificar que na sequência dos compromissos assumidos no âmbito do Processo de Bolonha, foi publicado o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro que aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, nomeadamente no que concerne ao Suplemento ao Diploma.

Posteriormente, surge a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que corresponde à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e a primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, nomeadamente:

> a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de Ensino Superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional;
> a adopção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos;
> a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências;
> a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS—European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes.

O Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos.

Posteriormente, surge o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, relativo ao novo modelo de organização do Ensino Superior, que está na base da adequação dos cursos de Ensino Superior em Portugal, no âmbito do Processo de Bolonha.

O Ensino Superior é organizado em três ciclos de formação (conducentes, respectivamente, ao grau de licenciado, Mestre e doutor), que já existiam anteriormente ao processo de Bolonha. A duração do 1.º ciclo (grau de licenciado) e 2.º ciclo (grau de Mestre) deve completar cinco anos e o 3.º ciclo (grau de doutor) três anos. "A diferença reside no encurtamento de formações, na redução a efectuar na formação do ciclo inicial. Deste modo, a duração de uma Licenciatura de 5 anos, no sistema anterior, pode variar hoje entre uma formação de 1.º ciclo e 2.º ciclo, consoante se trate ou não de uma profissão regulamentada no espaço europeu", em que o Processo de Bolonha não obriga a qualquer alteração do sistema de graus nacional, mas sim na sua duração.

Relativamente ao sistema de créditos nacional, este distancia-se das tendências europeias pois baseia-se em horas de contacto e numa tipologia dificilmente interpretável em imensas áreas do conhecimento. Quanto aos ECTS estes baseiam-se essencialmente na carga de trabalho. Para Portugal e grande parte dos países europeus a implementação de créditos ECTS implica uma alteração dos paradigmas educacionais, tais como:

> O processo de formação deixa de ser centrado no ensino e passa a ser centrado na aprendizagem, ou seja, no estudante e a carga de trabalho dos estudantes neste sistema, consiste no tempo requerido para completar todas as actividades de aprendizagem planeadas tal como aulas teóricas, seminários, estudo individual, preparação de projectos, exames, etc.;
> As Metodologias de aprendizagem devem propiciar o desenvolvimento não só de competências específicas, mas também ter capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a prender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança, etc.;

> O papel do professor vai além do espaço físico da aula e passa a assumir funções de orientador, de apoio e de suporte;
> As áreas das instituições tais como bibliotecas, laboratórios, etc. são considerados espaços de aprendizagem;
> Torna relevante o acesso à informação – escrita, oral, Internet - a capacidade de a seleccionar, de a organizar e de a sintetizar;
> Permite flexibilizar os percursos formativos (DGES. «ECTS: European Credit Transfer System (Sistema europeu de transferência de créditos).

Carvalho, Bracons, Garcia & Veiga (2013) sobre o processo de Bolonha referem:

> vem valorizar a investigação e o conhecimento adquirido por meio do "aprender fazendo" e também do "aprender com os outros". Este conhecimento, implícito na formação e na profissão do Serviço Social, ganhou uma visibilidade até então nunca experimentada. Apesar dessa melhoria quantitativa e qualitativa neste domínio, verifica-se que a pesquisa ainda fica aquém do desejado e quepredominam práticas pouco sustentadas em nível teórico - research-oriented. Nesta linha de análise Branco (2008), enuncia algumas dificuldades para o desenvolvimento da investigação em Serviço Social em Portugal i) Peso das atribuições sócio-institucionais do Serviço Social; ii) a cultura e habitus profissional, pautados pelo predomínio da acção em detrimento do conhecimento, em boa parte resultado da socialização profissional gerada pelo processo sócio-histórico de desenvolvimento e exercício profissional, consolidar-se-ia em traços identitários como o pragmatismo e a acomodação e por último a iii) insuficiente formação de pesquisadores (Carvalho, Bracons, Garcia & Veiga 2013, p.209)

Branco & Rodrigues (2008) afirma que para que a formação em Serviço Social se desenvolva "à luz do processo de bolonha" terá que existir a articulação de um conjunto de condições, principalmente de natureza sócio-institucional, para o desenvolvimento académico do Serviço Social, com base no reconhecimento universitário da formação e da investigação, na criação e implementação da formação pós-graduada, em nível de Mestrado e Doutoramento, e na melhoria do ensino e da formação para a investigação no quadro da formação-base e pós-graduada.

Ferreira (2009) entende que este processo apresenta vantagens e desvantagens na formação em Serviço Social, sendo elas:

> Tem vantagens na integração da formação em Serviço Social no sistema de Ensino Superior no Espaço Europeu, garantindo-lhe um reconhecimento e um espaço académico igual, no que respeita aos diferentes ciclos de formação (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), um debate científico no domínio das ciências sociais e Humanas através não só da sua relação de coabitação no sistema universitário, mas essencialmente através da investigação aplicada e estudos comparados.
> Tem desvantagens, relativamente a sua tradição no sistema universitário e relação de coabitação (monoformação), comparado com as restantes áreas Científicas das ciências sociais e humanas (Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Direito) (Ferreira, 2009, p.362).

O autor, Ferreira (2009) refere que os princípios e fundamentos teórico-metodológicos para o Serviço Social na atualidade encontram sustentação nas orientações da Declaração de

Bolonha, quando esta propõe como aquisição de competências profissionais ao nivel dos seguintes ciclos de estudos:

Quadro 7. Competências Profissionais nos três ciclos da formação em Serviço Social

1º Ciclo Licenciatura	2º Ciclo Licenciatura	3º Ciclo
1.Conhecimento e compreensão num determinado campo de estudo quer a nível teórico, quer a nível prático (conhecimento da actividade do seu campo de estudo) **2.**Aplicar os seus conhecimentos e compreensão a um nível profissional e que demonstrem as suas competências através da resolução de problemas dentro do seu campo de estudo. **3.**Capacidade para recolher e interpretar informação relevante e efectuar analyses capazes de serem usadas na resolução de problemas sociais, científicos ou éticos. **4.** Transmitir informação, ideias, problemas e soluções quer a um público especialista, quer a um público não-especialista. **5**. Capacidade de aprendizagem necessária para continuarem a estudar com um elevado grau de autonomia.	**1.**Conhecimento e compreensão de matérias que complementem e acrescentem algo mais ao tipo de conceitos associados ao primeiro ciclo, e que forneçam a base e originalidade necessárias para o desenvolvimento de aplicação de ideias num contexto de pesquisa. **2.**Aplicar o seu conhecimento e compreensão e capacidade de resolução de problemas em ambientes novos ou pouco familiares em contextos mais abrangentes. **3.**Capacidade para integrar conhecimento e lidar com a complexidade de forma a formular conclusões com informação limitada ou incompleta, mas que incluam reflexões ao nível das responsabilidades sociais e éticas. **4.**Transmitir as suas conclusões tal como os conhecimentos e argumentos que estão na base de tais conclusões quer a uma audiência de especialistas, quer a uma audiência de não especialistas, e de uma forma perfeitamente clara. **5**. Capacidade de aprendizagem necessária para continuarem a estudar de uma forma dirigida a ele próprio (estudante) ou autónoma	**1.**Compreensão sistemática de um campo de estudo, e dominem totalmente as técnicas e métodos de pesquisa associados a esse campo. **2**.Habilidade para conceber, projectar, implementar e adaptar um processo de pesquisa. **3.**Contribuição através de uma pesquisa original que tenha desenvolvido um corpo de trabalho considerável, algum do qual tenha sido alvo de reconhecimento mérito nacional e internacional. **4.**Efectuar análises críticas, avaliação e síntese de ideias novas e complexas. **5.**Comunicar com os seus colegas, com o corpo académico e com a sociedade em geral sobre a sua área de trabalho. **6.** Promover no contexto académico e profissional, avanços tecnológicos, sociais e culturais numa sociedade baseada no conhecimento.

Fonte: Ferreira, J. (2008). Pensar a formação em Serviço Social no quadro da Globalização e do Espaço Único Europeu. Comunicação no congresso de Serviço Social "O Serviço Social no Séc.XXI: Desafios e Oportunidades", 6,7 e 8 novembro 2008

Num estudo realizado por Duarte (2009) com o título" Formação de 1º Ciclo em Serviço Social após adequação ao Processo de Bolonha em Portugal" todos os cursos apresentavam um perfil de formação generalista, não existindo especializações neste nível de formação. No que se refere às dimensões: teórica/ analítica, metodológica, operativa/ prática, investigativa, ética, política, averiguou-se que as dimensões expressas na definição dos objetivos variam de curso para curso, não existindo uniformização na seleção das mesmas. Regista-se que só as IES do ensino particular universitário (ISMT, U. Lusíada, U. Lusófona) apresentam as mesmas dimensões e perfil profissional. Neste sentido, e de acordo a autora, as IES do ensino particular universitário, tendo em conta os objetivos dos cursos, apontam para um perfil profissional com pendor mais científico/intelectual, incorporando as dimensões: teórica/ analítica; metodológica; investigativa; e ético-política. Face à construção das seguintes componentes (UC introdutórias

ao Serviço Social; teoria/ Metodologia; administração/ gestão/ planeamento/ avaliação; ética (e deontologia); investigação; política social; Direitos humanos; género, diversidade cultural, étnica e sexual, estágio, seminários, UC opcionais, outras UC da área científica de Serviço Social) constata-se na definição dos objetivos não existe uniformização na seleção das componentes, pois estas variam de curso para curso. Neste mesmo estudo, que diz respeito à definição dos objetivos dos cursos expressarem relação com outras áreas científicas, verifica-se que acontece em cinco IES, sendo três do ensino público (uma IES universitário - UTL e duas IES politécnico – IP. Viseu e IP. Portalegre) e duas do ensino particular universitário (ISMT e U. Lusíada). Na análise realizada por Duarte (2009) constatou que a definição dos objetivos dos cursos que orientam para um perfil mais técnico (UTL, U. Madeira, IP. Leiria, IP. Portalegre, IP. Gaya) também demonstram uma relação preponderante com o mercado de trabalho e neste sentido direcionam-se para uma abordagem mais funcionalista acerca da relação entre Ensino Superior e vida profissional, na conceção de Mariana Alves (2007).

No que se refere às saídas profissionais, neste estudo, consta-se que as quinze IES mencionam as áreas que privilegiam, não existindo uniformização e até alguma incoerência entre as áreas de saída profissional e os objetivos do curso, nomeadamente no que diz respeito à investigação (U. Coimbra, UTAD, Universidade Técnica de Lisboa (UTL)). Algumas IES apontam as saídas profissionais para os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, outras IES remetem para a população-alvo de trabalho e por fim para as carreiras profissionais. Sobre a estruturação dos planos de estudo por áreas científicas, relativamente à área científica de Serviço Social, pela análise realizada por Duarte (2009) a oito planos de estudos verifica-se que não existe igualdade na designação desta área. A autora menciona que a proposta da APSS de alterar as designações para que houvesse transparência na designação dos cursos foi alcançada, contudo, as designações das áreas científicas que eram diferentes de Serviço Social mantiveram-se iguais, permanecendo assim designações de "Trabalho Social" e "Trabalho Social e Orientação". Em relação à área de Serviço Social face ao total de ECTS do curso, a autora refere que dois planos de estudo de dois cursos (U. Coimbra e UTL) apresentam uma percentagem inferior a 50% do total de ECTS do curso. Desta forma apresentam um plano de estudos em que a área de Serviço Social não é estruturante. No que diz respeito à análise, realizadda por Duarte (2009) neste estudo, das componentes da área de Serviço Social e partindo das designações das UC, reconhece-se a inexistência de certas componentes em algumas IES. As inexistentes identificadas neste estudo de 2009, foram a componente de Ética (e Deontologia) não demonstra estar presente nos planos de estudo da UTL e da U. Madeira embora o documento realizado pela AIESS e FIAS contemple padrões referentes aos valores e

códigos éticos de conduta do Serviço Social e padrões referentes ao Programa curricular básico, nomeadamente na componente prática, onde realçam a importância da ética enquanto componente indispensável da profissão. Quanto à componente de Investigação na área de Serviço Social, não consta dos planos de estudo da U. Coimbra, da UTL, da UFP e do IP. Viseu, porém, o documento realizado pela AIESS e FIAS contempla padrões referentes ao Programa curricular básico, nomeadamente na componente pratica e padrões referentes ao programa curricular, incluindo o estágio que refletem a conveniência da componente de investigação. No que diz respeito à componente de Política Social, Segundo este estudo esta não se encontra presente no plano de estudos da U. Coimbra. Duarte (2009) refere que a UTL insere esta componente na área específica de Política Social. Sobre esta questão o documento realizado pela AIESS e FIAS contém padrões referentes ao Programa curricular básico, nomeadamente no domínio do Serviço Social onde remetem para as políticas sociais e deste modo constata-se que é uma componente importante na formação dos assistentes sociais. A componente de Direitos Humanos somente está contemplada no plano de estudos do ISMT. Embora esta componente seja contemplada num plano de estudos é de notar que esta é referenciada no documento realizado pela AIESS e FIAS nomeadamente nos padrões referentes à diversidade cultural, étnica e inclusão de género, onde remetem para a importância de formar Assistentes Social dentro de um enfoque de Direitos humanos básicos. Quanto à componente de Género, diversidade cultural, étnica e sexual, esta só se encontra presente no plano de estudos do ISMT e na vertente do multiculturalismo. Embora só presente num plano de estudos é de extrema importância porque é mencionado pelo documento realizado pela AIESS e FIAS nomeadamente nos padrões referentes ao programa curricular básico, mais precisamente no domínio do Assistente Social e nos padrões referentes à diversidade cultural, étnica e inclusão de género. A componente de Estágio está presente em todos os planos de estudo analisados com a exceção de um (IP. Viseu) que não possui UC designadas por estágio, mas sim 1 UC designada por "Projeto – Trabalho Final". Neste âmbito, constata-se que ainda existe um IES que não contempla formação através de estágios curriculares supervisionados, embora o documento realizado pela AIESS e FIAS manifeste a sua importância através de padrões referentes ao programa curricular, incluindo o estágio e nos padrões referentes ao programa curricular básico, mais precisamente na componente prática. No que diz respeito às outras áreas científicas verifica-se que não existe uniformização das áreas incluídas nos planos de estudo. Das oito IES analisadas, a maioria das (seis) dá mais importância à Sociologia (U. Coimbra, UTL, U. Açores, IP. Beja, ISMT e UFP) e duas IES (U. Madeira e IP. Viseu) que dão mais importância à Psicologia, logo a seguir à área de Serviço Social. Constata-se que a área de Sociologia está

presente na maioria dos planos de estudo analisados (sete), a exceção verifica-se numa IES público politécnico (IP. Viseu) que não apresenta esta área no elenco das áreas científicas, no entanto possui UC designadas por Sociologia inseridas na área de Ciências Sociais. O mesmo se verifica na área de Psicologia e Direito. Só esta IES as engloba na área de Ciências Sociais. A área de Economia está presente em seis IES, e as exceções encontram-se em duas IES, uma pertencente ao Ensino Superior Público Universitário (U. Açores) e outra ao ensino particular universitário (UFP). A área de Estatística/ Matemática encontra-se presente em cinco IES e as exceções verificam-se num IES público universitário (UTL), num IES público politécnico (IP. Viseu) e num IES particular universitário (UFP). As áreas de Informática, Línguas Estrangeiras, Ciências Sociais, Ciências Educação, Demografia, Ciência Política, Antropologia, História e Metodologia são consideradas áreas residuais pois se encontram em menos de metade dos planos de estudo analisados. No que diz respeito à área de Informática encontra-se somente em três IES, duas pertencem ao Ensino Superior Público Politécnico (IP. Viseu e IP. Beja) e a outra é do Ensino Superior Público Universitário (U. Coimbra). Quanto à área de Línguas Estrangeiras somente está presente em três IES, em duas IES público politécnico (IP. Viseu e IP. Beja) e um IES particular universitário (UFP).

A área de Ciências Sociais encontra-se somente nos planos de estudo de duas IES, uma do ensino público politécnico (IP. Viseu) e outra do ensino particular universitário (UFP). A área de Ciências Educação também está presente somente em duas IES sendo elas: uma do ensino público politécnico (IP. Beja) e uma do ensino público universitário (U. Coimbra). A área de Demografia está presente em dois planos de estudo de duas IES público universitário (UTL e U. Açores). A área de Ciência Política somente é contemplada em três planos de estudos, nomeadamente em duas IES particular universitário (ISMT e UFP) e outra do ensino público universitário (UTL). Quanto á área de Antropologia, constata-se a sua existência em dois planos de estudo, numa IES público universitário (UTL) e numa IES particular universitário (ISMT). As áreas de História e de Metodologia somente se encontram em uma IES cada uma delas, respetivamente no plano de estudos do ISMT e no plano de estudos da UTL. Através da análise entre os objetivos, as saídas profissionais e os planos de estudo de oito IES constataram-se que a maioria (sete) não possuiu concordância entre estes aspetos, independentemente do tipo de ensino a que pertencem, a exceção encontra-se num IES particular (ISMT). A autora referee m jeito de conclusão que todo o processo de reestruturação dos cursos para adequação a Bolonha foi efetivado pelas IES com uma grande autonomia, pois não existiam diretrizes comuns mínimas para a definição dos planos de estudo, pese embora já existisse documentação de referência para a formação em Serviço Social produzida por

organizações internacionais, nomeadamente pela AIESS e FIAS relativo aos padrões globais para a formação em Serviço Social, assim como ao nível da Europa existia o documento Livro Branco, estes documentos não foram tidos em conta por todas as IES para reestruturarem os seus cursos. Concluí ainda aautora que face a todas estas questões coloca-se na agenda do Serviço Social a necessidade de serem estabelecidas formas de regulação da formação, da construção de padrões comuns mínimos para os cursos de 1.º ciclo em Serviço Social, considera ainda que que será relevante relevante a criação de uma Ordem Profissional que possa exercer o papel de interlocutor da profissão com o Estado nos domínios da regulação do exercício profissional e da formação e que a formação é imprescindível para o reconhecimento profissional, mencionando os elementos constitutivos da profissionalização.

Ferreira (2009) considera que o plano de estudos da Licenciatura em Serviço Social, deve ter como alicerce na sua construção, alguns instrumentos (nacionais e internacionais) tais como:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Declaração sobre progresso e desenvolvimento social de 11/12/1969 da Assembleia-geral das Nações Unidas;
- *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (general Assemblies* of IASSW and IFSW, Adelaide, Austrália, 2004);
- Estudo Mundial sobre os problemas e prioridades sobre o Bem-estar Social para o Desenvolvimento realizados desde 1968 pelo departamento de Assuntos Económicos e Sociais Internacionais das Naçõees Unidas/ /Nova York (1986);
- Carta Social Europeia dos Direitos Fundamentais, pontos 3 «igualdade» e 4 «solidariedade»
- Resolução da Assembleia-geral das Nações Unidas n.Q 32/130 de dezembro de 1977 «Direitos Humanos e liberdades fundamentais>>
- Deliberações do Grupo de Trabalho da Comissão de Direitos Humanos sobre um protocolo Opcional ao Convénio Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (ICESCR), ano 2007 e 2008;
- Resolução 67/16 sobre funções, formação e estatuto dos Assistentes Sociais do Comité de Ministros do Conselho da Europa;
- Recomendação de 2001, da Comissão de Ministros do Conselho da Europa para os Estados Membros sobre funções e atribuições dos Assistentes Sociais;
- Código de Ética dos Assistentes Sociais - princípios e critérios, da Federação Internacional dos Assistentes Sociais de 1976;
- Tratados da União Europeia - Amsterdam (1999), Nice (2001), Lisboa (2007). 0 Plano Tecnológico e a Sociedade de Informação. - IBSA- *Indicators, Benchmarks, Scoping and Assessment*. (Ferreira, 2014, p.363)

Desde a sua génese, que o Serviço Social tem sido uma profissão de defesa dos direitos humanos, tendo por princípio base o valor intrínseco de cada ser humano e a promoção de

estruturas sociais equitativas, capazes de oferecerem às pessoas segurança, bem estar e dignidade, princípios estes que encontramos em vários instrumentos, tal como acima apresentados por Ferreira (2009) nomeadamente: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração sobre progresso e desenvolvimento social de 11/12/1969 da Assembleia-geral das Nações Unidas; Estudo Mundial sobre os problemas e prioridades sobre o Bem-estar Social para o Desenvolvimento realizados desde 1968 pelo departamento de Assuntos Económicos e Sociais Internacionais das Naçõees Unidas/ /Nova York (1986); Carta Social Europeia dos Direitos Fundamentais, pontos 3 «igualdade» e 4 «solidariedade»; Resolução da Assembleia-geral das Nações Unidas n.Q 32/130 de Dezembro de 1977 «Direitos Humanos e liberdades fundamentais» e Deliberações do Grupo de Trabalho da Comissão de Direitos Humanos sobre um protocolo Opcional ao Convénio Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (ICESCR), ano 2007 e 2008.

O plano de estudos é um forte instrumento de cultura profissional pois, através dele pode-se instituir os conhecimentos e os perfis de profissionais que se deseja para a sociedade. Longe de se constituir uma simples justaposição de conteúdos programáticos, é a expressão de um conjunto de conceções, é a explicitação de tendências políticas, teóricas e metodológicas que são inerentes à direção social que se deseja imprimir a um projeto de formação profissional. O conhecimento e a compreensão da proposta curricular de um curso são fundamentais para uma atuação profissional, atuação exercida de modo consciente, reflexivo e integrado, uma vez que o plano de estudo é um meio articulado e intencional de formação, e a organização do plano de estudos precisa ser continuamente confrontada com os objetivos pedagógicos.

Os planos de estudos são a face mais visível das opções relativas aos projetos e perfis delineados na formação dos futuros profissionais, assumindo por isso, uma natureza dinâmica e influenciada por múltiplos fatores verifica-se que, ao longo dos anos, os planos de estudos têm sido alvo de diversas transformações "condicionados pelo contexto político, social e educativo" (Ferreira, 2014, p.179).

Segundo Branco (2009):

> as propostas formativas configuram um mosaico com tipificações diversas" com diferenças respeitantes às atribuições nas áreas disciplinares das unidades curriculares, à duração dos estágios curriculares bem como no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito do processo de investigação (Branco, 2009, p.73)

Ferreira (2014), considera que o conteúdo do plano de estudos deve fundamentar-se na aprendizagem e no aperfeiçoamento de competências "identificadas com o saber ser nas suas

dimensões pessoais, interpessoais e sociais relacionadas com as atitudes e os valores essenciais da profissão de serviço social" (p.179)

> Respeito pelos direitos humanos; Domínio e assunção dos valores éticos e filosóficos no marco da intervenção profissional e da resolução de conflitos pessoais; Saber manusear da complexa relação entre a justiça social para a igualdade social da pessoa; • Capacidade de estabelecer relações de entre - ajuda e de cooperação com todos os participantes no processo de intervenção; Estabelecimento da atitude positiva, em relação com o usuário, a equipa e o serviço Capacidade para intervir sem prejuízos (Ferreira, 2014, p.179).

Nenhuma proposta curricular é aplicada no abstrato, mas sim construída quotidianamente, no processo de formação académica, nas relações que se estabelecem nos espaços institucionais, inclusive, e principalmente, na sala de aula.

É principalmente na sala de aula que se desenvolvem e se confrontam tensões que derivam das representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, e se expressam visões e concepções de mundo, de homem, de educação e da Universidade. É nela também, que se manifestam as expectativas e as necessidades tanto dos professores, como dos estudantes e que se põe em curso o projecto de formação profissional de Serviço Social.

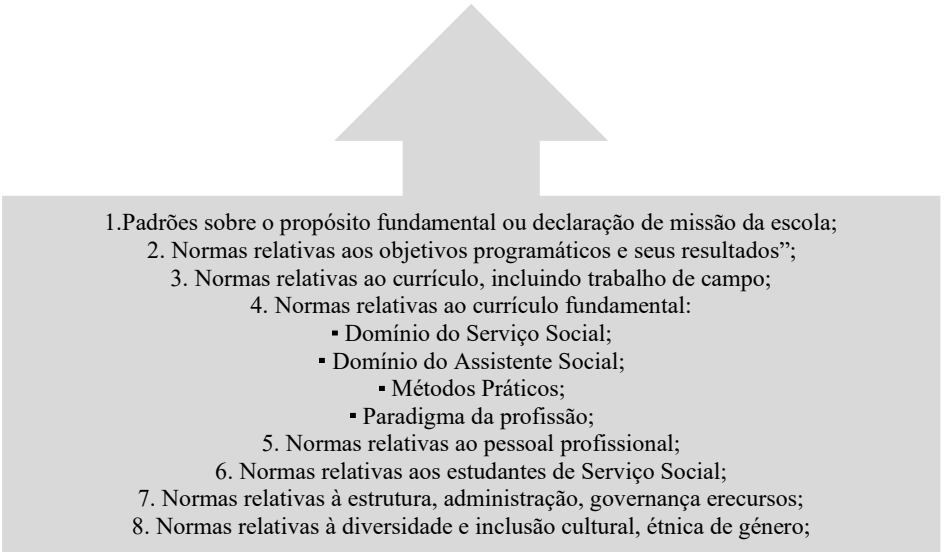
Neste sentido, a sala de aula é um espaço de possibilidade para repensar o ensino e o agir professional, uma vez que é nela se configuram os saberes da profissão, as tensões entre o particular e o universal, abarcando o plano da diversidade e da heterogeneidade.

A autora Costa (1990) realça que "o currículo hoje em vigor permite situar a decisão de colocar o assistente social, como outrora, em contato com múltiplas áreas do conhecimento sobre o social (Filosofia, Economia, Sociologia, Antropologia, História, Política, Psicologia etc., só que agora com abordagens críticas impensáveis em outras décadas), através de conteúdos organizados segundo conjuntos teóricos próprios a essas disciplinas". Com relação ao possível ecletismo do currículo, a autora (1990) menciona que "atribuir o ecletismo do currículo à falta de uma "direção social" do curso, entendida como a direção marxista, localiza mais uma falsa questão. Há sempre razões históricas para a existência de uma dada cultura profissional".

O instrumento *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession* (também mencionado por Ferreira) surge em 2004, em Adelaide na Austrália pela Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (AIESS) e a Federação Internacional dos Assistentes Sociais (FIAS), como grande referência para formação académica em Serviço Social. A Associação Internacional de Escolas de Serviço Social e a Federação Internacional de Assistentes Sociais organizaram-se no sentido de conseguir lidar com os múltiplos desafios que se colocam ao Serviço Social ao nível local, nacional e internacional, no final dos anos

noventa. O objectivo principal do documento é eleger um conjunto de padrões que assegurassem a formação de alta qualidade "*The document is incomplete and will remain so, as it must be reviewed regularly, amended to take into account new developments and requirements, and changed in the light of experiences gained with its application*." (*Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*). Este documento detalha nove conjuntos de padrões sendo eles:

Quadro 8. Padrões Globais para a Educação e Formação em Serviço Social



Fonte: Padrões Globais para a Educação e Formação em Serviço Social (2019)

O referido documento não é prescritivo, mas sim facilitador, tornando-se tão importante como o resultado. Deste modo, "*provides a framework that can be adapted to local conditions and contexts, ensuring local applicability, but retaining guidelines that identify standards that we believe should be recognized internationally*."

Ainda e sobre outros três instrumentos mencionados por Ferreira (2009) e que igualmente assumem pertinência na formação em Serviço Social, que são a Resolução 67/16 sobre funções, formação e estatuto dos Assistentes Sociais do Comité de Ministros do Conselho da Europa, a Recomendação de 2001, da Comissão de Ministros do Conselho da Europa para os Estados Membros sobre funções e atribuições dos Assistentes Sociais e o Código de Ética dos Assistentes Sociais - princípios e critérios, da Federação Internacional dos Assistentes Sociais de 1976 (Código Deontológico, em Portugal desde 2018) instrumentos imprescindíveis, considerando a natureza da profissão, baseada em valores que se concretizam em relações de

confiança estabelecidas de forma direta e/ou indireta entre os profissionais e as pessoas, destinatárias da sua intervenção social (APSS,2018).

Consideramos que a formação terá de ser sólida e de qualidade para que os Assistentes Sociais, desempenhem a sua profissão de forma ainda mais competente e responsável, evitando assim, a sua perda de legitimidade. É importante realçar que se tem a clareza de que esta investigação se constitui como uma primeira aproximação à análise dos planos de estudo após adequação ao Processo de Bolonha, sendo necessário o aprofundamento desta temática face a sua extrema importância no âmbito da formação em Serviço Social.

2.3 A Ética e a Deontologia no Serviço Social:Os constructos de uma prática reflexiva numa sociedade mundializada

O Serviço Social é uma área de conhecimento científico que tem os seus fundamentos éticos nas questões dos direitos das pessoas, da dignidade, da justiça social e da autodeterminação humana (Banks & Nørh, 2008).

Etimologicamente a palavra ética provém do grego *Ethos*, que significa hábito ou costume, referindo-se ao domínio da filosofia que está encarregue pela investigação dos princípios que norteiam o comportamento humano, assim para Fortin, Grenier e Nadeau, (2003) cit in Carvalho (2016):

> a ética preocupa-se com o saber que orienta a ação isto é a deliberação da ação humana. A ética responde à pergunta: "Como viver dignamente?" e possibilita a reflexão, a análise e a crítica das regras e dos fins que guiam a ação humana (moral) isto é os juízos de apreciação sobre os atos qualificados de bons ou de maus para o ser humano (Fortin, Grenier e Nadeau, 2003 cit por Carvalho, 2016, p.46).

Embora conceitos distintos, ética e moral, a ética envolve a moral, ou seja, falar em moral corresponde ao conjunto de normas reconhecidas por um determinado grupo social, ou religião (Oliveira, 2013, pp.26-35 cit por Carvalho, 2016, p.46), princípios estes nos quais a ética se centra, articulando normas/regras gerais e universais com a especificidade das situações, permitindo aos indivíduos uma decisão consciente e axiologicamente exigente (Banks & Nørh, 2008)**.**

A ética tem como intuito aprimorar o homem através da ação e por isso procura que as suas ações se movam segundo a integridade, harmonizando as ações com a verdade ou o bem. Poder-se-á entender a ética como uma práxis que racionaliza a conduta humana, e faculta princípios, normas e valores para a ação, que homem irá utilizar, de uma forma progressiva e questionando em permanência quais serão as "soluções" mais adequadas para os dilemas que se lhe colocam.

> Utilizamos o termo ética como estudo das normas de comportamento num sentido muito amplo. Não estamos unicamente preocupados com a aplicação de princípios gerais éticos ou com a utilização de argumentos para tomarmos decisões ou justificarmos ações profissionais (enquanto abordagem à ética segundo os seus princípios fundamentais). Preocupamo-nos também com o papel desempenhado pelas emoções, em saber de que modo os profissionais consideram os detalhes das situações complexas, e qual o papel desempenhado por qualidades morais tais como o cuidado, a compaixão e a atenção (enquanto uma abordagem à ética "baseada na relação e no carácter") (Banks & Nørh, 2008, p.12).

De acordo com as autoras Banks & Nørh (2008, p.43) existem algumas perspetivas diferentes das éticas profissionais, nomeadamente, a ética da virtude; ética do dever; ética utilitária; ética contratual ou da justiça social e a ética do cuidado (Banks & Nørh, 2008, pp. 12-17).

A ética baseada em princípios gerais (Ética Kantiana e Ética Utilitarista) preocupa-se com questões como dever, razão, justiça, utilidade, bem-estar, felicidade, respeito, liberdade (autonomia). No que concerne à ética baseada no caracter e nas relações (Ética da virtude e Ética do cuidado) incide em questões referentes à honestidade, compaixão, integridade, cuidado, atenção e responsabilidade, bem como empatia e sensibilidade/raciocínio moral (Carvalho, 2016).

Para Richmond (1956) a eficácia da intervenção incide no pressuposto da pessoa enquanto sujeito ativo, que participa na construção do seu projeto de vida.

O conceito de *empowerment* enquanto abordagem que irá conferir aos indivíduos poder de decisão e ação sobre as suas próprias vidas, através da redução do efeito de bloqueios sociais ou pessoais ao exercício do poder existente, aumentando assim a capacidade e a autoconfiança para utilizar o poder e transferir assim poder para os indivíduos (Payne, 2002).

Para Townsend (1998) o *empowerment* traduz-se num processo participativo de aprendizagem da crítica e da metamorfose de sentimentos, pensamentos e ações individuais, bem como da organização da sociedade, de modo que o poder e os recursos sejam distribuídos de modo equitativo pelos indivíduos.

De acordo com Rees & Wallace (1982) o objetivo fundamental da capacitação é a justiça social, conferindo aos indivíduos, através do auxílio mútuo e de aprendizagem partilhada, construídos de acordo com os ritmos, características de cada um, uma maior segurança, equidade social.

Os sujeitos de intervenção, o utilizador de serviços deverá ser valorizado enquanto ser único, respeitado na sua singularidade, diferença, bem como ter a possibilidade de expressar os seus sentimentos, a sua vontade/opinião juntos dos profissionais que o acompanham no âmbito da intervenção social sem juízo de valores, e que atue tendo como principais princípios:

individualização, expressão de sentimentos, envolvimento emocional controlado, aceitação, não julgamento, autodeterminação e confidencialidade (Silva, Freitas & Lereno, 2014).

Compete aos assistentes sociais desenvolver uma prática em parte orientada para a ética, ou seja, para o reencontro do lugar das pessoas na sociedade. Uma intervenção que devolva às pessoas, à sociedade, o sentido do valor da vida humana, respeito por si próprio, pelo "outro", aspetos estes que reforçam a pertinência de competências científicas, técnicas – operativas bem como de competências relacionais, sendo que e tal como refere Ander-Egg (1985) é fundamental na intervenção junto de pessoas as qualidades humanas:

> a mística e vocação para o serviço, a convicção e confiança em que as pessoas têm capacidade para se levantarem da sua situação e terem um papel na sua própria promoção e capacidade para motivar, capacidade de escuta, bom humor, facilidade de comunicação, abertura e disponibilidade para os outros, maturidade emocional e capacidade para vencer dificuldades (Ander-Egg, 1985, pp.197-199).

O autor sublinha ainda que as qualidades humanas são mais importantes do que as condições intelectuais porque, para Ander-Egg (1985):

> (…) a uma pessoa com muitos conhecimentos e capacidades técnicas, pode ser muito difícil «proporcionar-lhe» ou «ensinar-lhe» um sentido de serviço e missão. Ao contrário, uma pessoa com qualidades pessoais (…) estará sempre fortemente interessada em adquirir habilidades técnicas para servir melhor. (…) Uma pessoa solidária procurará capacitar-se para ser mais eficaz no seu trabalho, em função do serviço que oferece; nunca poupará esforços para adquirir uma melhor formação para servir melhor (…) (Ander-Egg, 1985, p.197).

Não se pretende com isto dizer que um bom profissional é aquele que será somente uma "boa pessoa" será imprescindível que o profissional aja de acordo com aquilo que são valores e princípios que alicerçam a profissão (deontologia), ou seja, de acordo com Banks & Nørh (2008, p.56): "o respeito e a promoção dos direitos dos indivíduos; a promoção do bem-estar; a igualdade e a justiça distributiva" que saiba agir à luz dos seus conhecimentos de modo reflexivo e crítico." É neste contexto, que a ética se torna imprescindível, na medida em que funciona como a consciência crítica dos limites da dignidade humana, dos limites profissionais.

Os assistentes sociais respondem a problemas que resultam das dinâmicas dos contextos socioeconómicos, políticos, mas que afetam trajetórias, contextos de vida não apenas individuais, mas também coletivos. Esta intervenção pressupõe uma formação que desenvolva a componente reflexiva e analítica, a interação permanente entre a teoria, a realidade social e a prática profissional (Pena, 2012).

Para que este saber agir se mantenha dentro daquilo que é ser assistente social, para além de competências científicas, técnicas – operativas, será fundamental que detenha de competências ético relacionais, seja emocionalmente inteligente (Pena, 2012) de modo que

consiga gerir os seus sentimentos e os dos outros (Howe, 2008) ou de acordo com Ander-Egg (1985):

> a convicção e confiança em que as pessoas têm capacidade para se levantarem da sua situação e terem um papel na sua própria promoção e capacidade para motivar, capacidade de escuta, facilidade de comunicação, abertura e disponibilidade para os outros, maturidade emocional e capacidade para vencer dificuldades (Ander-Egg, 1985, pp.197-199)

Porque o assistente social intervém junto de pessoas e o que o sustenta, confere validade e reconhecimento a esta intervenção, é precisamente a relação que estabelece com as pessoas nas quais intervém, e que em conjunto constrói e reconstrói os projetos de vida dessas pessoas, numa perspetiva de interdisciplinaridade e de horizonte temporal, assente na capacitação por oposição a ações assistencialistas ou paternalistas, torna-se fulcral a reflexividade da ação, de modo permanente e contínuo, seja esta realizada de modo individual ou coletivo, assumindo a formação contínua e a própria supervisão um papel de "auxílio" a esta reflexividade do pensamento e da intervenção no assistente social.

De acordo com o Código Deontológico dos assistentes sociais em Portugal (2018)

> Assistente Social é um profissional da intervenção social com uma prática inter e transdisciplinar, que atua com e para as pessoas, numa lógica de cooperação. Os assistentes sociais utilizam no seu desempenho público, um conjunto de competências específicas, complementares entre si, a saber:
> a) Políticas – exercer influência no sistema político e na opinião pública, visando a definição de políticas públicas, consciencializar e mobilizar pessoas e grupos para a defesa dos seus direitos;
> b) Relacionais – criar relações de respeito, confiança, empatia e cooperação para as mudanças necessárias, incluindo a construção de redes e parcerias;
> c) Psicossociais – desenvolver processos de ajuda, capacitação e acompanhamento social e suporte sociopedagógico;
> d) Assistenciais –responder a necessidades básicas das pessoas;
> e) Técnico-operativas e reflexivas – saber comunicar, mediar, diagnosticar, planear, executar e avaliar no quadro de uma abordagem de base científica, multidisciplinar e interdisciplinar (p.6)

Para intervir na realidade social o assistente social necessita de conhecer e para isso terá de investigar, analisar, refletir, colocar em prática a sua dimensão mais teorizante da profissão, numa ótica de interdisciplinaridade e de não subalternidade no que concerne à sua relação com as ciências sociais (Ferreira, 2014). Se o trabalho desenvolvido na área social é complexo e variável, nomeadamente no Serviço Social, de acordo com a cultura, contextos sociais e económicos dos seus intervenientes, compreendê-lo exige conhecimento e compreensão efetiva desses contextos (Payne 2002).

A leitura da prática é feita com base em orientações teóricas, embora com um objetivo comum, encontrar hipóteses que expliquem certos tipos de intervenção e que visam obter determinados resultados ao nível da pessoa, do comportamento, da rede social e outras. É uma

forma de organização «mental» do conhecimento que posteriormente define e orienta os métodos e técnicas a utilizar pelo assistente social (Stepney, 2000, p. 21). Deste modo o papel das teorias no Serviço Social são o de "orientar, procurar e construir conhecimentos crítica e reflexivamente, que permitam a construção epistemológica do que lhe é próprio e específico" (Restrepo, 2003, pp. 21-45).

Também Stepney refere «prática-teórica» um aspeto central da profissão de assistente social. Parton (2004) tal como acontece com Fook (1993) defendem que a construção de um novo projeto para o Serviço Social implica a assunção de três aspetos, nomeadamente:

- o formativo (a formação em Serviço Social);
- a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em contexto formativo (que aliam o aspeto formativo à prática profissional, num processo de retroalimentação)
-as estratégias metodológicas de intervenção profissional (que permitem a construção do conhecimento através do processo reflexivo do profissional numa avaliação da sua prática, transformando-a em produtos teóricos e em produtos políticos).

Segundo Sheppard, (1995) cit in Ferreira (2014), quando valoramos a importância de um determinado conhecimento para o Serviço Social, não podemos ter apenas em conta a sua validade teórica, segundo a qual um conhecimento é válido em termos epistemológicos e metodológicos, mas deve-se ter também em conta a sua validade prática, referindo-se à consistência e satisfação do objetivo e dos propósitos do Serviço Social. Para Fook (2002) o conhecimento empírico em Serviço Social é imprescindível para o entendimento da forma como as estruturas sociais regulam a vida individual.

Os estudos sobre a identidade do Serviço Social têm vindo a caracterizá-lo como uma profissão socialmente construída, multidimensional nas suas práticas e nos objetos da sua prática e ainda, segmentada. Segmentada em termos de saberes teóricos e segmentada em termos das suas práticas quotidianas. As práticas profissionais que se encontram, por vezes, enraizadas nas particularidades do seu campo de intervenção e nas características da organização onde o profissional se encontra legal e juridicamente enquadrado, sem se construir num todo organizado do foro metodológico e operativo (Santos, 2014).

Sem esta identidade assumida o assistente social paralisa, desresponsabiliza-se, perde a autonomia própria de que precisa para se afirmar como tal.

Destarte o que confere especificidade à intervenção dos profissionais que intervêm nas relações sociais é o conhecimento construído que tem como finalidade não apenas a compreensão e explicação do real, mas a instrumentação de um determinado tipo de ação sobre esse real, o que exige reflexividade, crítica teórica, social. O desenvolvimento de um ensino

prático reflexivo pode facultar novas formas de pesquisa sobre a prática profissional e de educação para essa prática, criando um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio entre professor e estudante (Schön, 1987).

Wilson (2008) cit in Pena (2012) menciona que a prática reflexiva surge como um meio dos assistentes sociais sustentarem a prática baseada na relação, "envolvendo o pensamento holístico, que integra factos e sentimentos, compreensão artística e científica, assim como a perspetiva subjetiva e objetiva" atendendo "às necessidades únicas e específicas do indivíduo". A reflexão tem adquirido um profundo reconhecimento na prática do Serviço Social, não só para sustentar e apoiar os assistentes sociais na identificação das suas forças e fraquezas, mas de modo a superar o hiato existente, por vezes, entre a teoria e a prática profissional e a ampliar o corpo de conhecimento do Serviço Social integrados na prática profissional.

O grande desafio centra-se na urgência de um (re) posicionamento do Serviço Social erigido num pensamento e ação ético político e reflexivo, no sentido de se convocar sinergias que produzam uma verdadeira consciência humana e social. Atendendo à diversidade de problemas complexos com os quais os assistentes sociais se deparam no seu quotidiano profissional, tal implica a apropriação de metodologias críticas e reflexivas que lhes possibilitem a produção de conhecimento que, por um lado, coadjuve na compreensão e interpretação desses problemas e contribua para a capacitação dos assistentes sociais na dinamização de soluções e de respostas eficazes às problemáticas emergentes; por outro lado, recupere e consolide a identidade profissional, legitimando o seu lugar (Baptista, 2001) e consequentemente, reconstrua e amplie os seus contextos de ação de forma competente e útil nas situações práticas o que implica pensar teoricamente. Se não o fizer a intervenção social converte-se numa forma de puzzle desorganizado de experiências, que tem como resultado, uma prática espontânea (Viscarret, 2008, p. 20).

Esta intervenção traz imposições novas e dita a necessidade de saberes diferentes, novas competências e de equipas multidisciplinares, o que implica, reflexão, consciência crítica, sensibilidade/raciocínio/motivação moral, por parte de quem tem como propósito da ação, o bem-estar, a dignidade dos sujeitos de ação.

CAPÍTULO 3. AS ESTRATÉGIAS POLÍTICAS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DE UMA CONCEÇÃO SOCIAL A UMA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

3.1 O sistema de Ensino Superior em Portugal: entre conceitos e políticas educativas

Com base nos trabalhos de Kast & Rosenzweig (1972) Birnbaum (1983) o sistema de Ensino Superior é definido como um sistema formado por instituições individuais e inserido num suprassistema que inclui o ambiente social, político e económico. De modo muito semelhante, Kast & Rosenzweig (1972) definem o sistema de Ensino Superior como um sistema constituído por organizações de Ensino Superior individuais, inseridas num ambiente que inclui as condições sociais, políticas e económicas em que aquelas organizações têm de operar. Teichler (2004) refere-se às instituições de Ensino Superior como subunidades do sistema, mas não as reconhece como autossustentáveis. Estas entidades são consideradas por Teichler (2004) como integradas em quadros de expectativas sociais, em quadros de regulação e em relações de cooperação ou competição, acentuando ainda mais o papel do contexto social e político na caracterização do sistema.

A noção de hierarquia e complexidade estrutural permite compreender como um dado elemento estrutural de um sistema, como uma organização, pode ser, ele mesmo, um sistema formado por outros elementos de menor dimensão ou complexidade (Boulding, 1956 cit in Birnbaum, 1983). A abordagem dos sistemas segundo uma hierarquia de complexidade permite a ideia de agregados de elementos internos com características comuns e entre os quais se estabelecem inter-relações, formando subsistemas (Kast & Rosenzweig, 1972 cit in Birnbaum,1983).

No caso do sistema de Ensino Superior, os seus elementos de constituição são organizações sociais, as Instituições de Ensino Superior. Um dos aspetos mais significativos destas instituições e do sistema é a sua capacidade de se manterem "vivas" e prosseguir uma missão essencial, mesmo que tenham de mudar a forma, de reformular os objetivos estratégicos e de se ajustar a ambientes diferentes. No mesmo contexto, reserva-se o termo subsistema para agregados de instituições que partilham características que definem a natureza da formação ministrada, ou seja, a determinação operacional do subsistema decorre de finalidades de ordem pedagógica e socioprofissional da educação. A ideia de complexidade diferenciada dos sistemas e a possibilidade de estabelecimento de uma hierarquia de complexidade crescente obrigam a uma grande objetividade ao determinar o sistema em estudo e o nível de análise, sem saltar de forma indiscriminada ou arbitrária entre níveis de análise, como meio para reduzir a ambiguidade das análises (Kast & Rosenzweig, 1972 cit in Birnbaum,1983).

Sem prejuízo da visão global sobre o sistema, obriga a um esforço para ser exato na

definição e preciso nas abordagens em cada estudo aceitando a ideia de os sistemas poderem ser classificados com base em propriedades comuns e a crença de que os sistemas de cada nível possuem não apenas as propriedades comuns a esse nível, mas também incorporam propriedades dos subsistemas de nível inferior (Ashmos & Huber, 1987).

Birnbaum (1983) acerca do sistema de Ensino Superior, assim como Kast & Rosenzweig (1972) apontam três níveis de análise:

- o subsistema (neste caso entendido como cada Instituição de Ensino Superior considerada individualmente);
- o sistema (a que corresponde o sistema nacional que engloba desde sistema ao ambiente político)
- um suprassistema que engloba o ambiente onde se insere o sistema.

Se adotarmos de modo complementar a perspetiva de agregados de complexidade crescente, podemos ainda pensar num macro sistema internacional (Eidelson, 1997). Nas condições atuais de organização e gestão do Ensino Superior na Europa, este macro sistema poderá ser identificado como o "Espaço Europeu de Ensino Superior".

Uma perspetiva de autores revistos por Machado-Taylor (2011) refere-se a um hiper-sistema resultante da interação daqueles três níveis sistémicos. Outra perspetiva sobre a posição do sistema de Ensino Superior, numa sequência de complexidade crescente e numa teia de relações entre múltiplas entidades, é revista a partir de outros autores por Magalhães (2004) ao considerar o Ensino Superior como um subsistema do sistema educativo nacional, que engloba as instituições educativas de outros níveis de ensino. A atenção dada ao ambiente ou contexto, por Birnbaum (1983) salienta a característica de sistema aberto do Ensino Superior. Como tal, é sensível ao ambiente, do qual recebe *inputs* na forma de estudantes, docentes e investigadores, financiamento e outros recursos, e é reativo, na medida em que transforma os recursos em produtos, *outputs*, que devolve ao ambiente na forma de diplomados, resultados de investigação e apoio consultivo. Na tentativa de estabelecer uma definição operacional de sistema de Ensino Superior Clark (1983) alterna entre um sentido mais restrito e um sentido mais amplo. No primeiro caso, refere-se a um agregado de entidades formais, incluindo as instituições que operacionalizam o ensino e a investigação e as entidades e mecanismos formais de coordenação (como os órgãos do Estado com tutela sobre o Ensino Superior).

Num sentido mais amplo, o sistema de Ensino Superior inclui todos os outros elementos, mesmo externos às Instituições, não permanentes e não diretamente envolvidos nos processos de ensino e investigação, mas cuja ação tenha influência no Ensino Superior. Clark

(1983) também faz notar como os limites do sistema se podem contrair ou expandir ao longo do tempo e em função das situações em análise. Esta visão permite aceitar como partes do próprio sistema todos aqueles indivíduos e entidades que se dividem entre uma participação limitada no Ensino Superior e a dedicação a outros assuntos e sectores da sociedade. Ao mesmo tempo, permite acomodar melhor as particularidades das tarefas e do trabalho académico e institucional em análise (Clark, 1983).

Birnbaum (1983) argumenta que um sistema pouco coeso é mais sensível à diversidade dos problemas e necessidades das instituições e das sociedades e mais capaz de encontrar na sua própria diversidade uma resposta específica para esses problemas. A estabilidade manifestada pelo sistema como um todo (nível macro) resulta de uma multiplicidade de dinâmicas que ocorrem em cada momento entre os seus elementos (nível micro), pelo que, embora cada elemento aja de acordo com o seu interesse, o sistema desloca-se coletivamente num dado sentido (Dooley,1997; Eidelson,1997).

Gera-se uma estrutura cujas partes podem reagir de modo distinto às pressões externas, podendo absorver uma pressão externa elevada numas partes, enquanto outras partes são facilmente alteradas por efeito de pequenas pressões externas (Eidelson, 1997).

A estabilidade não significa imutabilidade absoluta, ou seja, um sistema complexo como o Ensino Superior pode adotar comportamentos que assegurem maior possibilidade de sobrevivência, face a mudanças no seu ambiente que possam reduzir a eficiência do sistema. Essa adaptação pode envolver mudança interna no sistema ou atuação sobre o seu ambiente, modificando-o (Eidelson, 1997).

À medida que as mudanças vão acontecendo nos níveis micro do sistema o sistema é "empurrado" num dado sentido, e o sistema mantém as suas características e desintegra-se ou reorganiza-se e muda emergindo novas propriedades (Eidelson, 1997). Os sistemas revelam a capacidade de recolher e guardar conhecimento que depois aplicam nos processos de auto-reorganização e de adaptação, a capacidade de aprender (Dooley, 1997; Eidelson, 1997).

Birnbaum (1983) afirma que um sistema de Ensino Superior requer dois mecanismos essenciais:

- Coordenação do todo;
- Diferenciação das partes.

Neste sentido, tem de existir um processo de coordenação dos elementos constituintes do sistema, o que pode ocorrer de modo formal e estruturado através do Estado ou de modo mais informal, por exemplo através da influência de associações profissionais. Como segunda

condição, um sistema só existe se as partes forem de algum modo distintas entre si, especializadas em determinadas atividades e capazes de responder a necessidades específicas da própria instituição e da sociedade, o que se manifesta na diversidade institucional. A diversidade institucional, traduzida na pluralidade de instituições no seio do sistema, um grande número de instituições diferentes e interdependentes, é vista por Birnbaum (1983) como fundamental para dar resposta a problemas e necessidades das instituições e das sociedades, e como garantia de integridade e estabilidade do sistema.

A ideia de Ensino Superior como sistema é um aspeto fundamental para a compreensão e avaliação do modo como se estrutura e interage o conjunto das entidades que lhe dão corpo, bem como os agentes que as habitam. Aquelas entidades manifestam características que fazem delas instituições, que não são imutáveis e não são indiferentes aos contextos sociais, políticos, económicos e culturais. Ocorrem mudanças na perceção sobre a missão das instituições e as suas funções na sociedade, bem como mudanças no modo como se organiza a educação e formação académica decorrentes de múltiplas influências e contextos.

As instituições têm uma estrutura com limites físicos e funcionais e estabelecem relações com outras entidades semelhantes e que desempenham funções do mesmo tipo, com entidades com outros níveis de complexidade mas que também desempenham funções justificadas e direcionadas para os mesmos beneficiários (por exemplo, estruturas de coordenação sectorial), e com entidades cuja missão primordial é independente do Ensino Superior, mas com as quais há troca de influências e partilha de interesses e recursos (como a indústria). As relações criam uma rede tridimensional que assegura a integração do funcionamento das entidades, as quais funcionam como nós dessa rede, ou como aglomerados ou regiões de nós da rede. Nessa cartografia funcional e de partilha de características é possível identificar grupos de instituições que constituem sectores ou sistemas dentro do sistema nacional. Por sua vez, este não existe isolado na comunidade internacional e, por isso, integra-se numa comunidade mundial que partilha valores, missões, objetivos, recursos e métodos.

Quanto à forma estrutural e legal do sistema, Scott (1995) desenvolveu uma classificação que contempla quatro tipos fundamentais de sistemas:

1. Sistema dual – Há uma separação formal entre Universidades e outras formas de ensino pós-secundário e vocacional, tendo as Universidades geralmente um estatuto académico superior;
2. Sistema binário – Há uma separação formal entre um subsistema universitário e um subsistema com carácter mais profissionalizante, mas os dois têm um estatuto legal do mesmo nível, dentro do sistema de Ensino Superior;
3. Sistema unitário ou unificado – Todo o Ensino Superior está integrado, embora as instituições

possam estar orientadas para tipos de ensino e atividades profissionais distintas;

4. Sistema estratificado – Sistema integrado, mas em que as instituições estão organizadas de forma clara segundo uma hierarquia baseada em critérios definidos.

A partir da análise histórica de vários sistemas nacionais Scott (1995) mostra como aqueles quatro tipos são intermutáveis, quer do ponto de vista formal, por meio de disposição legais, sobretudo em resposta a mudanças nas condições externas que forçam a reorganização de um sistema, quer em termos das condições internas do sistema, que conduzem a um ajustamento na relação entre as instituições.

O conceito de sistema deixa em aberto a possibilidade de múltiplas perspetivas quanto aos seus limites, o que permite diversas operacionalizações na sua leitura e investigação. Assumindo-se o Ensino Superior como um sistema, há dois interesses fundamentais na sua análise. Desde logo, a procura de um quadro de características das organizações e do conjunto integrado que permitam a sua identificação como sistema em cada momento de observação. Ao mesmo tempo, procura-se encontrar características comuns às diversas formas que aquelas organizações e o sistema possam ir assumindo ao longo do tempo histórico, ou seja, que permitam ter uma perceção da sua sequência evolutiva mantendo, no entanto, a sua identidade. Outro interesse centra-se na identificação de fatores que condicionam a forma original e que, depois, determinam o modo como essas organizações e o sistema evoluem. A necessidade de compreender os processos de desenvolvimento interno e as dinâmicas relacionais das organizações permite a existência de vários modelos teóricos que recorrem a metáforas como instrumentos de pensamento e análise da realidade, ou seja, como uma forma de ampliar a capacidade de análise crítica das organizações e em última instância, do sistema em que essas organizações se inserem (Morgan, 1986). Para a análise é útil e frequente na literatura o recurso a metáforas inspiradas no mundo físico-químico, no mundo biológico ou mesmo na mitologia. Porém, é preciso um extremo cuidado no sentido de evitar a transformação de metáforas em "realidades" sociais. O mesmo se passa com a utilização de esquemas interpretativos, que são formas de auxiliar a nossa perceção e visualização de um quadro de elementos e relações, mas que reduzem a realidade a uma síntese. Morgan (1986) descreve várias metáforas, mas destacamos duas:

- a abordagem da organização tendo por base a metáfora biológica, o que envolve a noção de "espécie" organizacional, o efeito do ambiente sobre cada organização e a evolução da estrutura populacional de organizações num dado domínio; e Ensino Superior: do sistema ao ambiente político;
- a metáfora do sistema político, que considera que perante um conjunto mais ou menos diverso

de interesses das pessoas, a política é um meio de a sociedade providenciar e reconciliar as diferenças através da negociação e uma parte essencial da vida das organizações, que permite o reconhecimento dos vários interesses e a sobrevivência da organização.

As Instituições de Ensino Superior são organizações e, como tal, sistemas complexos, com elementos internos em permanente interação entre si e com o ambiente, no entanto são, também, entidades geradas sob a influência de quadros de valores e normas que são integrados no seu normal funcionamento, o que faz delas instituições legitimadas no contexto social. O funcionamento conjunto e integrado destas instituições gera uma nova realidade: o sistema de Ensino Superior. A forma e o modo como funciona este sistema resultam da conjugação de pelo menos três elementos: as instituições, (pelo menos) um elemento de controlo ou regulação (que pode estar mais ou menos dispersa entre o Estado e o mercado), e outros elementos externos ou ambientais, que podem exercer influência por via técnica, política ou económica.

O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal segue a marcha dos diferentes acontecimentos sociais e políticos que marcaram a evolução da sociedade portuguesa em particular no decurso da segunda metade do século XX. Pode marcar-se o início do Ensino Superior em Portugal em 1290, ano da fundação da Universidade Portuguesa em Lisboa, onde eram ministrados os cursos de Artes, Direito Canónico, Direito Civil, Medicina e Teologia. A mesma foi transferida para Coimbra no ano de 1308, tendo oscilado entre Lisboa e Coimbra até 1537, ano em que se fixou definitivamente em Coimbra, já no reinado de D. João III (Carvalho, 1996, pp. 39-40).

No século XVI, instala-se em Portugal a Companhia de Jesus que, contando com o apoio da corte, dedica-se à expansão do ensino, fundando-se, em 1559, a Universidade de Évora. Esta companhia alarga a atividade pedagógica às principais cidades portuguesas: Bragança (1561); Funchal (1570); Ponta Delgada (1591); Faro (1599); Portalegre (1605); Santarém (1621); Porto (1630); Setúbal (1655); Beja (1670) entre outras. Anos mais tarde, com as reformas do Marquês de Pombal, em 1759, é decretada a expulsão da Companhia de Jesus do nosso território, o que provocou o caos no Ensino Superior em Portugal, pois a Companhia de Jesus era a única rede escolar estável no país. A título de exemplo, a Universidade de Évora é extinta em 1759 (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, pp. 38-39). Ainda durante o governo do Marquês de Pombal, dá-se uma reforma política no ensino, passando o Estado a controlar a educação através de uma administração centralizada (Lima L. C., 1992, p. 36), originando, em 1772, uma reforma profunda da Universidade (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, pp. 38-39). Após a Revolução Liberal de 1820 é elaborada a Constituição Política da Monarquia Portuguesa, a qual dedica apenas os seus quatro últimos artigos às questões da educação, o que demonstra o reduzido

interesse em relação ao tema.

Em 1836, é publicada uma reforma do ensino, onde são definidos os seguintes graus ou níveis, primário, secundário liceal, superior e, a partir de 1852, o técnico profissional. Estes graus ou níveis mantém-se até ao fim do Estado Novo. O regime liberal introduz ainda o ensino obrigatório, que correspondia aos três primeiros anos do ensino primário, sendo em 1856 alargado para os quatro primeiros anos para os estudantes do sexo masculino. O alargamento do ensino obrigatório para os quatro primeiros anos, para os estudantes do sexo feminino dá-se apenas em 1960. Em termos históricos, é importante referir que, em 1837, são criadas as primeiras escolas politécnicas em Lisboa e no Porto. Em 1859, Fontes Pereira de Melo cria a Direcção-Geral de Instrução, sob a tutela do Ministério do Reino, o que fez com que a gestão do ensino deixasse de pertencer à Universidade de Coimbra (Grácio, 1986, p. 158).

Após a instauração da República em 1910, o Governo lançou uma nova reforma no sistema de ensino, sobretudo no primário e no universitário. O Decreto-Lei de 22 de março de 1911, a criação de novas Universidades além da de Coimbra, uma com sede em Lisboa e outra no Porto. Em abril de 1911, é publicada legislação que procede à reforma da Universidade de Coimbra e estabelece as bases de funcionamento das Universidades portuguesas. Em 1916, a Lei nº 616 define as bases da autonomia universitária.

Em 1926, com o surgimento da Ditadura Nacional (1926-1933) assiste-se a um retrocesso em termos de ensino, contrariando as realizações e projetos da I República (Monteiro, 1975, p. 143).

O Estado assume uma política anti cultura, extinguindo o ensino primário e superior nos termos definidos e projetados pela I República. Durante o período de vigência da Ditadura Nacional assiste-se ainda a uma constante preocupação em centralizar e controlar a educação, o que justifica, entre outras medidas, a intensificação da ação fiscalizadora do Estado ao nível do ensino, tal política conduziu a uma baixa taxa de alfabetização (Cortesão, 1988).

Ainda durante o período do Estado Novo, a legislação produzida impôs a uniformização da Universidade e a limitação da sua independência. Nesse período é instaurado o sistema de cátedra (onde o professor catedrático possui a propriedade de várias disciplinas). Apesar disso, é importante referir que as Universidades passaram a ter em consideração a necessidade do progresso económico e social do país. Nos anos 70, é dada maior atenção à educação quando esta pasta foi assumida pelo ministro Veiga Simão, que expandiu e diversificou o Ensino Superior ao criar Universidades e institutos politécnicos. Implementou também o regime de concessão de equivalência ao grau de doutor adquirido no estrangeiro e aprovou, ainda, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973 (Conceição, Durão, Heitor, & Santos, 1998).

Com o aumento do número de Universidades e de institutos politécnicos e com a melhoria das condições económicas da pequena burguesia, assiste-se a uma maior procura das instituições de Ensino Superior que se viram na necessidade de contratar novos docentes e assistentes. Em 1973, surgem os primeiros indícios de transformação no Ensino Superior, não só com a publicação do novo quadro legislativo do sistema de Ensino Superior, mas também bem com a deliberação de constituir novas Universidades públicas e institutos politécnicos. Contudo, estas decisões foram contestadas logo após a revolução e, por isso, foi só ao longo da primeira década da democracia que surgiram transformações que alteraram totalmente o Ensino Superior.

A Lei n.º 5/73, geralmente conhecida pela reforma 'Veiga Simão', que nos seus princípios fundamentais defendia o direito à educação a todos os portugueses, a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a liberdade de ensino em todas as suas modalidades. Estes princípios influenciaram decisivamente as medidas da política educativa depois da revolução de abril de 1974 e em particular após a promulgação da Constituição da República Portuguesa (em 1976) que consagra o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar a toda a população. Depois destas datas, com as medidas relativas à abertura do sistema educativo a estudantes das diferentes classes sociais o acréscimo da população estudantil no Ensino Superior foi ainda mais significativo. Tal facto, justifica-se não só por razões de natureza política que permitiram o alargamento da rede de estabelecimentos de ensino, mas também por razões de natureza socioeconómica e cultural que conduziram à enorme procura da educação em todos os níveis epor «efeito de onda» esta tendência levou ao aumento significativo de estudantes no Ensino Superior. O acréscimo desta população escolar anda associado à criação de novos estabelecimentos de ensino e em particular à publicação do Decreto-Lei n.º. 513-T/79 que criou o Ensino Superior Politécnico.

Amaral et al. (2002) mencionam que a decisão política de criar o ensino politécnico se deveu ao facto de haver uma grande carência de mão-de-obra de nível intermédio, imprescindível para o tecido industrial do país. Eram necessários trabalhadores qualificados com competências para realizar trabalhos específicos e as Universidades não formavam este tipo de quadros, pelo que entre 1977 e 1981 a política seguida foi a de criar uma rede de Ensino Superior politécnico. Com o subsistema de ensino politécnico pretendia-se que o país beneficiasse de cursos de formação mais curta e profissionalizante que permitissem articular e estreitar as relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo.

A partir de 1975, o acesso ao Ensino Superior foi totalmente liberalizado, em que apenas era indispensável a conclusão do ensino secundário, portanto aliberalização no ingresso ficou a

dever-se ao desejo de uma maior democratização do Ensino Superior, indispensável ao funcionamento de um regime democrático.

No Ensino Politécnico, havia um sistema de preferência para os candidatos oriundos da área de influência regional e para os candidatos provenientes dos cursos tecnológicos e técnico profissionais do ensino secundário, cursos da via profissionalizante do 12.º ano e cursos das escolas profissionais que demonstram e acentuam o carácter de implantação regional e profissionalizante do ensino politécnico (Direcção-Geral do Ensino Superior, 1999).

Nos dois governos socialistas de Mário Soares, de 1976 a 1978 (I e II Governos Constitucionais) cujo ministro da Educação foi o professor de Filosofia Mário de Sottomayor Cardia (Magalhães, 2004), verificou-se a saída de legislação reformista de grande significado, sobretudo no que toca ao Ensino Superior, no âmbito das mudanças curriculares e da gestão democrática das faculdades (Decreto-Lei n.º 781/76, de 28 de Outubro), que foi posta em prática, pondo termo à nomeação de conselhos diretivos nomeados *ad hoc*. No entanto, apesar de se ter verificado uma mudança de reitores tendente ao afastamento de personalidades em certos casos próximas de uma ideologia política de tipo «marxista de sistema», o certo é que a lei de autonomia das Universidades, conhecida por «Magna Carta das Universidades Portuguesas», que ditou a eleição democrática dos reitores e de toda a organização universitária de gestão, só saiu da Assembleia da República em 1988 (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), no tempo do governo do PPD gerido por Aníbal Cavaco Silva, sendo Presidente da República Mário Soares. Entretanto, foram sendo fundadas diversas Universidades do Estado: a Universidade dos Açores, no arquipélago com o mesmo nome e distribuída por três ilhas e três cidades (Ponta Delgada na ilha de São Miguel, Angra do Heroísmo na ilha Terceira e Horta na ilha do Faial), foi criada em 1976 como «instituto universitário», só sendo promovida a «Universidade» em 1980. O mesmo sucedeu com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, distribuída inicialmente por três cidades do interior norte (Vila Real, Chaves e Miranda do Douro), embora recentemente tivesse sido extinto o pólo de Miranda: foi fundada em 1979, mas só convertida em «Universidade» em 1986. Também em 1979 foi fundada a Universidade do Algarve, em Faro, no litoral sul.

No final da década de 80, registou-se uma grande procura pelo Ensino Superior devido ao grande número de jovens que concluiu o secundário e às necessidades do mercado de trabalho. Não obstante o desenvolvimento feito no setor público, a verdade é que o mesmo não dava resposta à procura. Por isso, foram criadas condições para que o ensino privado pudesse ministrar oferta formativa de Ensino Superior (Direcção-Geral do Ensino Superior, 1999).

Em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde está contemplado o sistema

binário do Ensino Superior, podendo as instituições de Ensino Superior ser públicas ou privadas. De referir que, foi também em 1986 que Portugal aderiu à então Comunidade Económica Europeia, facto que será muito relevante em termos de Ensino Superior, sobretudo a partir de 1999, com a assinatura da Declaração de Bolonha. A partir da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo verifica-se a expansão do Ensino Superior. Em 1986 surgiu a Universidade da Beira Interior (UBI), situada na Covilhã, cidade de tradições industriais, no centro interior. Finalmente, em 1988 foram estabelecidas a Universidade Aberta, sediada em Lisboa, vocacionada para o ensino à distância, e a Universidade da Madeira, na ilha do mesmo nome.

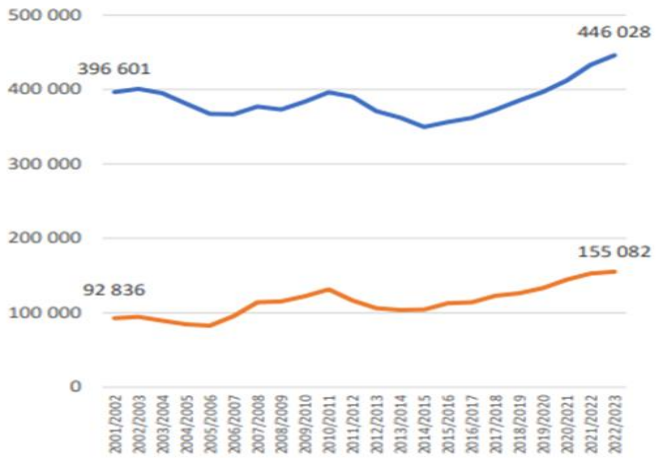
De acordo com a Direcção-Geral do Ensino Superior (1999) tal ficou a dever-se ao desenvolvimento do ensino universitário público e da constituição e crescimento do ensino politécnico público e privado.

As Universidades e Institutos de Ensino Superior particulares, que em Portugal quase não existiam até aos anos 80 e que começaram a aparecer nessa década, deram o tom a um sistema que veio a confirmar-se com uma gestão de tipo empresarial aplicada pela Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, conhecida legalmente como «Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior» (RJIES), confirmada pela Assembleia da República durante o governo socialista de José Sócrates e a presidência da República de Cavaco Silva. Esta Lei pôs termo à gestão democrática da Lei de Autonomia das Universidades atrás citada, que supunha a afirmação de uma gestão participativa de professores, estudantes e funcionários, passando, a existir uma gestão democrática formal, para-empresarial e burocratizada,entretanto, surgira um outro ramo do Ensino Superior: o ensino politécnico. Já previsto na Lei de Bases da Educação Nacional de 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), do governo de Marcello Caetano e durante o ministério de Veiga Simão (Casulo, 1988), que pretendia aproveitar e transformar as escolas existentes de «ensino médio» de educação, agrícola, industrial e comercial, e criar outras. Mas na verdade, o «Ensino Superior de curta duração» –como inicialmente se veio a chamar– só veio a ser criado em 1977, pela legislação de Sottomayor Cardia (Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de outubro de 1977), passando a designar-se por «Ensino Superior Politécnico em 1979» (Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro). Inicialmente este tipo de ensino só concedia o grau de «bacharel», mas o sistema foi-se transformando, passando a conceder o grau de «licenciado» e, depois, de «mestre» (grau criado, com os respetivos cursos, nos inícios dos anos 80). Além disso vieram a multiplicar-se estes institutos pelas várias regiões do país, dificilmente se distinguindo das Universidades, numa organização de Ensino Superior «binário», mesmo quando a legislação o pretendeu distinguir, como sucedeu com a chamada RJIES, já citada.

3.1.1 O Ensino Superior em números

O recente relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) intitulado *"Resourcing Higher Education in Portugal"* revela, de resto, uma evolução bastante positiva de Portugal na generalidade dos indicadores, destacando a OCDE o elevado crescimento verificado entre 2015 e 2021 na percentagem de jovens entre os 25 e os 34 anos que concluíram o Ensino Superior (de 33% para 44%), bem como a significativa diminuição dos que não tinham qualificações de nível secundário (16 pontos percentuais, de 33% para 17%), ao passo que a percentagem de jovens entre os 25 e os 34 anos com qualificações de nível secundário aumentou 5 pontos percentuais, sobretudo em resultado do aumento da percentagem de jovens com qualificações de nível secundário profissional (de 14% para 20%).

Figura 1.Evolução do nº de inscritos no 1º ano 2001/2002 a 2021/2022



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024)

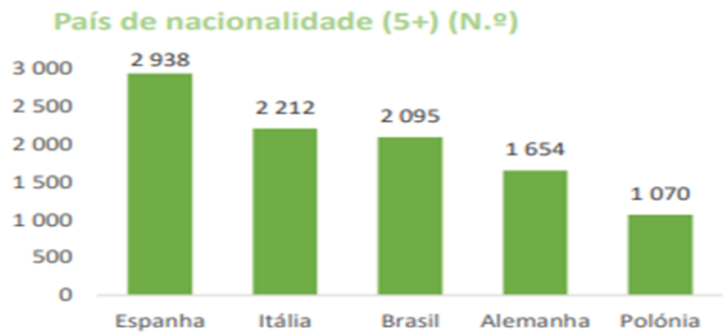
No ano letivo 2022/23 de acordo com os dados da Direção Geral de Estatística e Ciência, Portugal atingiu um recorde no número de inscritos em Universidades e politécnicos com 446 028 inscritos. Este valor representa um acréscimo de 12 811 inscritos, face ao ano letivo anterior, e traduz um aumento de 3%.

O número de inscritos no Ensino Superior nacional tem vindo a aumentar sucessivamente, desde que atingiu um mínimo de 358 450 em 2015/16, tendo crescido 24% desde então.

74 597 dos inscritos são estudantes estrangeiros que escolheram Portugal para adquirir uma formação superior, seja em grau ou em mobilidade, representando 17% do total de inscritos.

Nos estabelecimentos de Ensino Superior encontravam-se inscritos 17 822 estudantes, ao abrigo de programas de mobilidade internacional de crédito (exemplo o Programa Erasmus), o que vem confirmar a tendência de crescimento registada nos últimos anos pós-pandemia.
No caso dos estudantes inscritos para a frequência de um ciclo de estudos integralmente em Portugal, estes são maioritariamente originários do Brasil (17 028), da Guiné-Bissau (6910), de Cabo Verde (6449), de Angola (5292) e de França (3406).

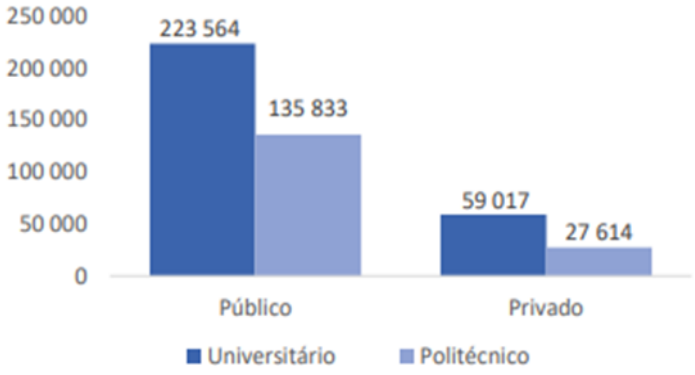
Figura 2. País de nacionalidade (5+) (Nº)



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024)

Os dados divulgados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) para o ano letivo de 2022/2023 revelam que inscreveram-se 446 028 estudantes em instituições de Ensino Superior, dos quais 359 397 no Ensino Superior público e 86 631 no Ensino Superior privado, e no Ensino Superior público, estavam inscritos 223 564 estudantes em estabelecimentos de Ensino Superior universitário e 135 833 estudantes em estabelecimentos de Ensino Superior politécnico, estes dados apresentamos de seguida na Figura 3.

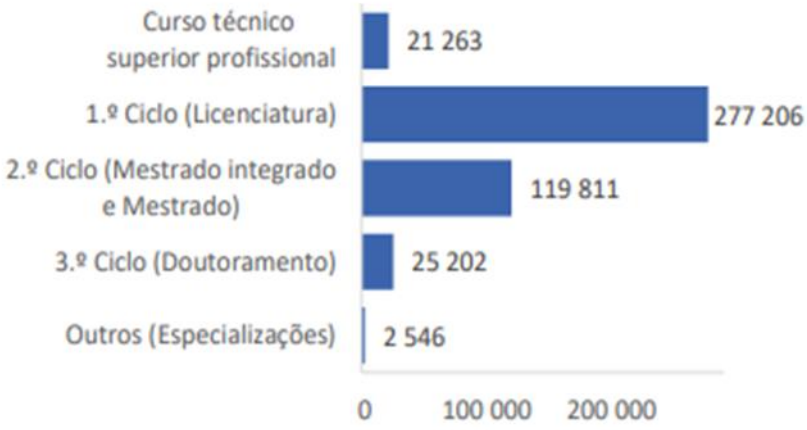
Figura 3. Natureza institucional e tipo de ensino (Nº)



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024).

75% dos estudantes estavam inscritos em ciclos de estudos de formação inicial, distribuídos por 21 263 em cursos técnicos superiores profissionais, 277 206 em Licenciaturas e 37 201 em Mestrados integrados, e existe um crescimento nos 2.º e 3.º ciclos, com 82 610 inscritos em Mestrados e 25 202 inscritos em Doutoramentos, tal como se pode constatar na figura 4 seguinte.

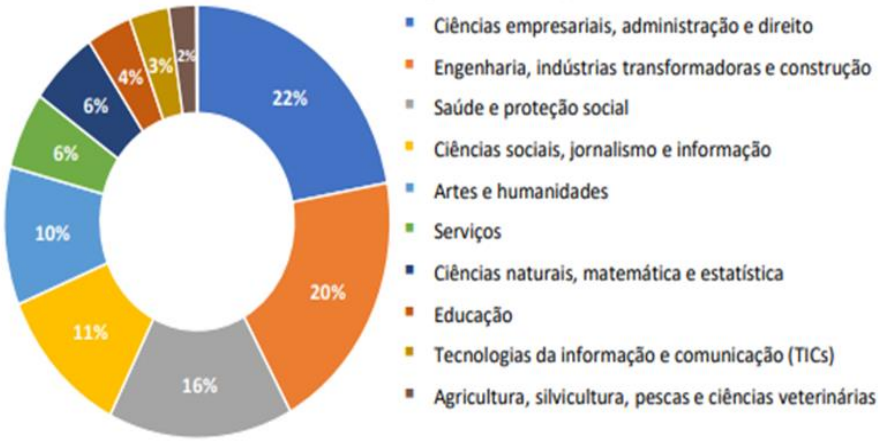
Figura 4. Ciclo de Estudos (Nº)



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024).

Relativamente às áreas de educação e formação que tiveram uma maior procura, inscrição por parte dos estudantes, no ano letivo 2022/23 "Ciências empresariais, administração e direito", "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" e "Saúde e proteção social" apresentaram a maior expressão com, respetivamente, 98 723 (22%), 88 550 (20%) e 68 941 (16%) estudantes, tal como se apresenta na figura que se segue.

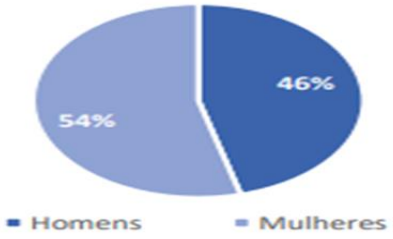
Figura 5. Áreas de Educação e Formação (%)



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024).

De acordo com dados da DGEEC entre os mais de 446 mil inscritos, 155 082 inscreveram-se pela primeira vez no 1º ano. nos inscritos pela primeira vez no 1º ano, os dados revelam uma presença de mais mulheres do que homens em quase todas as áreas de educação e formação, sendo a sua presença mais expressiva em "Educação", "Artes e humanidades", "Ciências sociais, jornalismo e informação", "Ciências empresariais, administração e direito", "Ciências naturais, matemática e estatística", "Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias" e "Saúde e proteção social".

Figura 6. Identificação dos estudantes consoante o género



Fonte: Direção Geral de Estatística Educação e Ciência (2024).

Os estudantes do sexo masculino assumem maior representatividade nas áreas de "Tecnologias de informação e comunicação", "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" e "Serviços". A representação de estudantes do sexo feminino, em estabelecimentos de Ensino Superior, continua a rondar os 54% face aos 46% do sexo masculino.

3.1.2 O financiamento no Ensino Superior

Nos termos da legislação em vigor, Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior- LBFES) o financiamento do Ensino Superior processa-se de acordo com, critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores no quadro de uma relação tripartida entre:

a) O Estado e as instituições de Ensino Superior;

b) Os estudantes e as instituições de Ensino Superior;

c) O Estado e os estudantes (Lei nº Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto).

Desde a entrada em vigor da LBFES, foram emitidas sucessivamente as Portarias nºs1174/2003, de 6 de outubro, e 147/2005, de 19 de janeiro, que aprovaram as fórmulas a aplicar em 2004 e 2005, respetivamente. Em 2006, através da Portaria n.º 231/2006, de 18 de janeiro (2.ª série), que a presente portaria substitui, foi aprovada a fórmula de cálculo do orçamento de referência para financiamento das instituições de Ensino Superior, fórmula que teve aplicações anuais até ao final dessa década.

Podem ser distinguidos três métodos de financiamento das IES, que afetam o nível de fundos atribuídos (Conraria et al, 2022).

Figura 7. Esquema síntese método de financiamento



Fonte: Conraria et al (2022).

O primeiro fundamenta-se numa base histórica, pelo que o montante atribuído se baseia no montante de financiamento que foi concedido em anos anteriores. O financiamento de base histórica, apesar de assegurar um grau de estabilidade financeira para as instituições ao longo do tempo, reduz o dinamismo do sistema, uma vez que favorece as instituições existentes e dificulta o crescimento de instituições mais novas, igualmente ou mais importante, não fornece incentivos para a melhoria do desempenho (OCDE, 2020).

O segundo pode denominar-se por negociações entre o governo e as instituições de Ensino Superior. O montante atribuído é uma quantia acordada negociada entre o governo e as instituições de Ensino Superior, que pode ser estabelecido em acordos de desempenho ou de financiamento. O financiamento com base em negociações tem custos de transação elevados, mas permite que a autoridade orçamental incentive a melhoria do desempenho e defina claramente as direções em que pretende que a instituição se concentre. Este método é bastante utilizado em combinação com outros mecanismos. No entanto, a utilização de vários mecanismos de financiamento pode reduzir a transparência e aumentar os custos de transação, para além de consequências não intencionais no comportamento das instituições (OCDE, 2020). Por fim, de acordo com o financiamento por fórmula, o montante atribuído é calculado através de uma ou mais fórmulas baseadas num conjunto de parâmetros e indicadores pré-definidos, em que o financiamento por fórmula recompensa o desempenho passado e pode motivar a melhoria (OCDE, 2020).

Em dezembro de 2022 foi apresentado o relatório *Resourcing Higher Education in* Portugal da OCDE, que analisou o modelo de financiamento do Ensino Superior nacional e inclui um conjunto extenso de recomendações, constituindo-se num elemento essencial para a revisão do modelo de financiamento do Ensino Superior vigente.

Este novo modelo de financiamento, a ser introduzido de forma progressiva ao longo de quatro anos e prevendo o apoio às instituições de Ensino Superior que necessitem de maior reestruturação, tem como componente principal as dotações do orçamento de funcionamento base, em receitas de impostos, calculadas através da fórmula de financiamento aprovada pela presente portaria, sem prejuízo de outras componentes como a contratualização — em particular através de contratos de estabilidade e de contratos-programa de desenvolvimento — ou o apoio à ação social, designadamente através de indicadores de atividade nos apoios efetivos aos estudantes.

O cálculo do financiamento de cada instituição de Ensino Superior toma como referência o número de estudantes inscritos ponderados de acordo com as suas áreas de formação, como melhor indicador-síntese que incorpora as várias dimensões relevantes para efeitos de financiamento-base do funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES), representando uma relação direta, via recursos humanos (docentes e não docentes), com os custos relativos das atividades associadas às diferentes áreas de missão e, em especial, com o ensino e a investigação. A autonomia e flexibilidade necessárias para que as IES tomem decisões quanto à melhor aplicação do financiamento que lhes é afeto são asseguradas pela consagração do princípio de financiamento por «orçamento-envelope», que vigora desde 1986, e que melhor traduz a garantia constitucional da sua autonomia.

O modelo releva todas as formações consideradas estruturantes no sistema de Ensino Superior português que não sejam financiadas por outras fontes de financiamento. Deste modo, o modelo mantém o financiamento das formações que já eram cobertas pela fórmula anteriormente vigente — ciclos de estudos conducentes à obtenção dos graus de licenciado e de mestre —, preconizando a progressiva inclusão dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) face ao papel crescentemente relevante destas formações para o alargamento do acesso ao Ensino Superior e para a qualificação da população portuguesa; no que se refere aos ciclos de estudos conducentes à obtenção do grau de doutor, a nova fórmula passa a contabilizar estes estudantes, como forma de valorizar a formação avançada e a missão de investigação das IES, situação já contemplada no ano de 2024.

Em relação às áreas de formação, opta-se por uma abordagem de ponderadores que contemple proporcionalidade entre áreas disciplinares. Em termos comparativos internacionais, essa proporcionalidade constitui a regra, adotada por vários sistemas de Ensino Superior europeus, documentada no referido relatório da OCDE. O modelo proposto procura simplificar a classificação das áreas disciplinares, em linha com o padrão europeu, acolhendo recomendação da OCDE nesse sentido: passa-se, assim, de 11 para 4 grupos de áreas

disciplinares no subsistema universitário e de 10 para 5 no subsistema politécnico.

O financiamento de cada um destes grupos de áreas disciplinares segue uma regra de proporcionalidade que valoriza mais intensamente as áreas com uma forte componente clínica ou associadas às artes performativas, pela sua intensidade de recursos docentes decorrentes do seu modelo de ensino-aprendizagem-avaliação. Seguidamente é considerado um grande grupo de áreas das artes, ciências e tecnologias com recurso intensivo a laboratórios, equipamentos e recursos docentes, em virtude do modelo prevalecente de ensino-aprendizagem-avaliação. Finalmente, é considerado um grupo de áreas disciplinares sem componente laboratorial ou clínica. A fórmula considera ainda 1 nível intermédio no subsistema universitário e 2 no subsistema politécnico para formações que tenham especificidades que não sejam subsumíveis em algum dos grupos anteriores. A agregação destas áreas e a proporcionalidade de financiamento por estudante em cada uma delas segue proximamente o padrão de outros sistemas de Ensino Superior europeus. A classificação dos ciclos de estudo por categorias de financiamento far-se-á doravante de acordo com a classificação CITE-F/2013 (CNAEF atualizada para efeitos estatísticos), por forma a minimizar inconsistências e subjetividade que no passado se detetaram na alocação dos mesmos.

No que concerne à diferenciação entre subsistemas, sendo essa a regra nos sistemas binários na Europa, tal diferenciação justifica-se pelas diferenças nos modelos de ensino-aprendizagem, no perfil docente e respetivos custos, e nas diferenças nos perfis e missões institucionais. Reconhecendo, todavia, que ao longo da última década e meia houve uma aproximação do perfil dos docentes entre subsistemas, o novo modelo, embora mantendo a diferenciação, procede a uma redução dessas diferenças comparativamente com a realidade europeia.

O novo modelo elimina a diferenciação entre ciclos conducentes à atribuição de graus, revalorizando-se a formação inicial em termos relativos face à formação de segundo ciclo, em linha com os objetivos de qualidade e inovação no Ensino Superior, e sinalizando-se a necessidade de promover uma maior racionalização da oferta de Mestrados e da sua escala de funcionamento.

De qualquer modo, atendendo à flexibilidade de gestão da dotação pelas IES, caber-lhes-á a opção de repercutir ou não internamente esta aproximação dos níveis de financiamento dos diferentes ciclos de estudo — autonomia que resulta da aplicação do referido princípio de «orçamento-envelope».

No que diz respeito aos estudantes em formações CTeSP, o financiamento segue as respetivas áreas de ensino e formação, embora com um financiamento proporcionalmente mais

baixo, atendendo ao perfil docente e ao modelo de ensino-aprendizagem-avaliação destas formações. A fórmula diferencia os cursos CTeSP de acordo com a sua área disciplinar, por forma a refletir diferenças nos equipamentos e outros custos necessários ao desenvolvimento de formações em determinadas áreas disciplinares.

Os estudantes inscritos nestas formações não são, para já, contabilizados no cálculo da distribuição das dotações de cada IES, por forma a evitar problemas de duplo financiamento, atendendo a que uma parte significativa destas formações se encontra a ser financiada através de fundos europeus. No entanto, o modelo prevê, desde já, os ponderadores a atribuir a estes cursos, correspondendo a dois terços do ponderador dos cursos conferentes de grau das mesmas áreas de educação e formação, assim permitindo contabilizar estes estudantes na fórmula, logo que tal seja adequado, garantindo a continuidade destes cursos.

No caso dos estudantes inscritos apenas em estágio final, trabalho de projeto e dissertação (ETD), os ponderadores correspondem a 50 % do ponderador da área em que se insere a formação em causa, por se considerar que os recursos requeridos por estes estudantes não correspondem aos de estudantes que se encontram a frequentar o ciclo de estudos e que estão inscritos a todas as unidades curriculares correspondentes a cada ano do mesmo. A fórmula que a presente portaria aprova aplica também, exclusivamente para efeitos de financiamento, o regime de prescrições previsto no artigo 5.º da LBFES e respetiva tabela anexa, concretizando assim, desde já, a dimensão de eficiência formativa e de eficácia no uso dos recursos públicos. Prevê-se, finalmente, um período transitório, entre 2024 e 2027, período no qual uma parte correspondente a 70 % da dotação-base global é distribuída por todas as IES com base na aplicação da nova fórmula e o remanescente (30 %) é distribuído pelas IES cuja dotação histórica seja inferior à dotação de referência proporcionalmente ao seu peso no desequilíbrio (Artigo 8.º Convergência 1 — É estabelecida uma metodologia de convergência com vista a corrigir os desequilíbrios históricos acumulados por algumas instituições de Ensino Superior face à sua dotação de referência)

Nos últimos anos, houve um crescimento da dotação para as instituições de Ensino Superior públicas portuguesas, o Orçamento do Estado para 2024 prevê um aumento de 5,3% face à dotação ajustada de 2022.

Portugal gasta menos 33% por estudante do que a média dos países da OCDE (USD $12 104 versus USD $18 105 por estudante), em paridade do poder de compra (PPP). O MCTES considera esta desproporção, de cerca de um terço, significativamente mais expressiva do que aquela que se verifica para os restantes níveis de ensino.

A crescente procura do Ensino Superior aliada ao aumento dos custos por aluno e as restrições orçamentais que muitos governos enfrentam, desencadeou um debate sobre a repartição de custos no Ensino Superior. Esta partilha reflete a transferência de pelo menos parte dos custos do Ensino Superior dos governos para as famílias e os estudantes. Abrange a introdução (ou aumentos acentuados) das propinas dos estudantes e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos para estudar (Jongbloed, 2020).

Deste modo, as propinas pagas pelos estudantes têm tido um papel cada vez maior nos sistemas de educação superior. Isto incentivou as instituições a melhorarem vários aspetos, entre eles as suas infraestruturas e comodidades, uma vez que a influência destes fatores na escolha dos estudantes tem crescido. As propinas permitem reduzir a despesa pública no setor. Alguns governos também consideram que as instituições que recebem uma elevada proporção das suas receitas dos estudantes se tornarão mais centradas no estudante e mais recetivas às suas necessidades, melhorando potencialmente a aprendizagem (OCDE, 2020).

O grau de autonomia na fixação de propinas das instituições de Ensino Superior varia consoante o país. Na Suíça, as propinas estão sujeitas a negociação, enquanto noutros sistemas europeus de Ensino Superior, os governos estabelecem um limite máximo sob o qual as Universidades podem aumentar as propinas (Itália, Reino Unido, Portugal e Roménia). Pelo contrário, a França, Espanha, Irlanda e Holanda determinam as propinas a nível central e não é permitido às instituições qualquer tipo de descrição no preço das do 1º ciclo. Noutros países, como na Nova Zelândia, os governos podem optar por regular o nível máximo de aumento das propinas, em vez da propina em si (OCDE, 2020). A figura 8 apresenta a política de fixação de propinas de cada país.

Figura 8. Propinas para estudantes nacionais/UE de 1º ciclo

Fixação de Propinas	Países
As universidades são livres de fixar o nível das propinas	Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Sérvia
Universidades e uma autoridade externa cooperam na fixação do nível das propinas	Suíça
As universidades podem fixar o nível das propinas abaixo de um limite máximo fixado por uma autoridade externa	Hungria, Islândia, Itália, Portugal, Reino Unido
Apenas uma autoridade externa é autorizada a definir o nível das propinas	Croácia, Flandres, França, Valónia, Irlanda, Países Baixos, Espanha
Não há propinas	Áustria, Brandemburgo, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Hesse, Renânia do Norte-Vestefália, Noruega, Polónia, Eslováquia, Eslovénia, Suécia

Fonte: *European University Association* (2020)

O Programa Orçamental Ciência, Tecnologia e Ensino Superior é financiado principalmente por transferências do Orçamento do Estado (58,9 %), bem como por receitas próprias.

Das receitas próprias (41,1 %) destacam-se as propinas pagas pelos estudantes, os fundos europeus relativos a projetos cofinanciados, doações e serviços prestados.

Uma das conclusões do relatório "*Resourcing Higher Education in Portugal"* da OCDE (2022) é a defesa de que as propinas dos estudantes do Ensino Superior devam ser diferenciadas consoante o rendimento dos estudantes, com os bolseiros a pagar o valor mais baixo, estudantes com rendimentos mais baixos a pagarem um nível intermédio e os outros a pagarem uma quantia mais elevada.

As principais linhas de atuação do Programa Orçamental Ciência, Tecnologia e Ensino Superior pontuam-se pela melhoria e alargamento do acesso ao Ensino Superior, nomeadamente através de uma melhor estruturação da rede e da oferta das IES com alargamento da base social de recrutamento, contribuindo para elevar os níveis de formação superior da população portuguesa, estimulando também a competitividade internacional da comunidade científica e garantindo melhores resultados no âmbito da transferência de conhecimento científico e tecnológico entre os centros de investigação e desenvolvimento e o tecido empresarial.

A progressiva incorporação no modelo de financiamento de indicadores de desempenho, bem como contratos de estabilidade e contratos-programa de desenvolvimento, também permitirá fortalecer o papel das IES no desenvolvimento do território e desenvolver políticas em várias áreas de atuação, desde o combate à precariedade dos professores e investigadores até à requalificação de edifícios, infraestruturas, equipamentos e laboratórios.

3.2 A política e o Ensino Superior: Modelos de governação

Um dos modelos de governação no Ensino Superior, reconhecido por Baldridge (1971) é o modelo político, um modelo de análise das instituições de Ensino Superior desenvolvido em finais dos anos 60, do século XX. Clark (1983) considera que a autoridade política é uma forma legítima de poder, dentro e no contexto envolvente do Ensino Superior. Esta visão política dos processos relacionais que estão implícitos ao funcionamento interno e à governação das instituições tem continuidade, em termos sistémicos, com o quadro de relações que se estabelecem entre as instituições e entre elas e o poder político do Estado. Deste modo, do

modelo político de governação das instituições podemos passar para a visão do sistema como elemento de interesse político para a sociedade e para os seus agentes de governo. Clark (1983) faz notar como o Ensino Superior é uma matéria a que é reconhecido grande interesse nas políticas públicas nacionais e na governação.

O modo como os partidos políticos se posicionam quanto a um tema de interesse público como a educação em geral, e o Ensino Superior em particular, pode ser olhado numa perspetiva mais dicotómica, de competição entre "direita" e "esquerda", ou numa perspetiva de consenso sobre aspetos fundamentais para um grande público, de interesse eleitoralista, comum a partidos dominantes da história e da cultura política de um Estado, os partidos convencionais ou mainstream (Busemeyer, Franzmann, & Garritzmann, 2013).

As diferenças na ação do Governo, sobretudo em matéria de financiamento público dirigido ao Ensino Superior, podem ser explicadas pelas opções ideológicas de acordo com as preferências das bases de eleitorado em termos de fatores de produção (Rauh, Kirchner, & Kappe, 2011).

Na sua forma mais simples, esta teoria assume que os partidos "de esquerda" representam os interesses dos grupos socioeconómicos mais baixos, e, por isso, esses partidos são mais favoráveis à redistribuição, enquanto os partidos "de direita", que têm a sua base eleitoral nos grupos socioeconómicos mais altos, se opõem às despesas públicas porque são sustentadas pela carga fiscal que lhes é mais onerosa (Busemeyer, 2009).

Esping-Andersen (1990) refere que a ideia das classes sociais como agentes políticos não deve ser reduzida a uma relação direta entre classes sociais e partidos. Para aquele autor, o poder depende dos recursos gerados pelos resultados eleitorais e pelos processos de negociação. O poder de mobilização da sociedade depende de vários fatores como a ação de agentes políticos, como os sindicatos, e de condições históricas como o padrão de alianças entre os representantes das diversas classes.

Assim, mais do que a tese da mobilização de classes, Esping-Andersen (1990) defende uma abordagem baseada nas coligações de classe. Esta abordagem considera que os partidos com posições diferentes no espetro político podem adotar programas e comportar-se de forma distinta quando formam Governo, porque as posições partidárias e as políticas públicas não são só influenciadas pelo sentido da representação de classes sociais, mas também resultam de decisões táticas tendo em vista a obtenção e consolidação do poder.

A lógica da ação dos partidos é sociológica, mas também política (Busemeyer, 2009), não há apenas uma preocupação ideológica e de resposta a interesses de classe social, mas também se verifica um calculismo em abono da capacidade efetiva de obtenção do poder. Esta

perspetiva considera, ainda, que a universalização do ensino básico e secundário e o processo de expansão do Ensino Superior, contribuíram para alterar as expectativas educacionais do eleitorado de base dos partidos "de esquerda".

Jakobi (2011) considera que parte da análise sobre o discurso partidário e a educação, no âmbito dos processos eleitorais, é feita sob a perspetiva de que o apoio para a educação compete com outras áreas de política dentro do Estado-social e não depende só de aspetos ideológicos e de interesse eleitoralista, mas também de mudanças contextuais na economia e no tipo de competências que é necessário gerar através da educação e da formação profissional.

Ao estudar manifestos eleitorais Jakobi (2011) nota que, apesar de alguma quebra nos anos 70 do século XX, associa à crise financeira mundial, o apoio à ideia de expansão da educação tem sido um aspeto sempre muito valorizado e que, especialmente a partir dos anos 80, se verifica franca redução da diferença entre os sectores partidários e convergência no sentido do maior apoio à educação. Jakobi (2011) associa isto a dois fenómenos possíveis: um processo de institucionalização da ideia de valor da educação, adotada como elemento-chave no discurso eleitoral; e a eventual mudança no posicionamento ideológico interno dos partidos, mesmo que mantenham a sua denominação histórica. Sobre o papel do Ensino Superior na determinação do status quo social ou no incremento da mobilidade social, Estevez-Abe, Iversen & Soskice (2001) defendem a ideia de que apesar de haver habitualmente uma identificação dos níveis mais elevados de proteção social com Governos "de esquerda", a proteção do emprego e o sistema de suporte social podem ser instrumentos usados pelos empregadores (e pelos partidos pelos quais eles se sentem mais representados) para aumentar a dependência dos trabalhadores. O argumento é que a construção de uma ideia de segurança e rendimento elevado no emprego, é condição que motiva os trabalhadores a fazer formação para desenvolver competências especializadas, de que as empresas na realidade precisam para se manterem competitivas no mercado, em vez de formação de competências mais generalistas (Estevez-Abe, et al., 2001).

Jensen (2009) invoca a noção de desindustrialização para explicar a posição de defesa de políticas redistributivas por parte de partidos de "direita". A desindustrialização é descrita como um processo de transformação do sistema de produção de riqueza, com uma progressiva redução do peso relativo das indústrias, em favor de uma economia fortemente baseada nos serviços.

Como os grupos de rendimento mais elevado estão, em princípio, mais protegidos da redundância profissional, a desindustrialização começa por ter um efeito adverso sobre os grupos socioeconómicos mais frágeis, mas progressivamente vai atingindo os elementos da

"classe média", que formam a maioria das sociedades industrializadas, e mesmo os grupos de maior rendimento (Willemse & de Beer, 2012).

Embora seja reconhecida a importância de integrar a educação em geral na análise sobre políticas redistributivas dos regimes democráticos, não é evidente que este parâmetro permita uma distinção tão clara entre regimes como acontece com outros parâmetros sociais e económicos (Willemse & de Beer, 2012).

A partir de uma revisão da literatura, Rauh, Kirchner & Kappe (2011), fazem notar como, classicamente, o maior investimento nos vários níveis da educação é associado à "esquerda", traduzindo uma expetativa de aumento do capital humano entre o eleitorado tradicional de suporte, as "classes trabalhadoras", a distribuição de financiamento ao Ensino Superior não beneficia necessariamente mais o eleitorado de "esquerda". A maior estratificação social no Ensino Superior, em comparação com outros níveis educativos, a associação direta entre classe socioeconómica e probabilidade de acesso ao Ensino Superior, e o subsistema escolhido, fazem com que o investimento público no Ensino Superior acabe por ter um efeito redistributivo menor (Busemeyer, 2009; Busemeyer & Iversen, 2014; Jensen, 2009) ou mesmo inverso do esperado (Rauh, et al., 2011). Isto parece justificar a expetativa de os partidos de "direita" acabarem por apresentar uma disposição maior para o financiamento público do Ensino Superior (Rauh et al., 2011).

Acresce a sugestão de que a "direita" pode encontrar no investimento na educação um meio de manter a estratificação social, dado que a educação é um sector comparativamente pouco redistributivo, pois existem fatores anteriores que produzem um acesso diferenciado das classes sociais ao Ensino Superior (Busemeyer et al., 2013). Por fim, é importante a perceção de como o exercício governativo é influenciado por condições de contexto político, em particular a forma como as decisões sobre um sistema nacional Ensino Superior, podem ser afetadas por políticas decorrentes de acordos plurinacionais. Há uma tendência crescente para o desenvolvimento de políticas supranacionais em matéria de Ensino Superior, pelo que a análise de políticas de nível nacional sobre o Ensino Superior já não é suficiente para explicar muitas das transformações que os sistemas e as instituições têm vindo a experimentar (Watson, 2009).

Um regime político é um conceito que se refere aos esquemas de governação envolvidos na realização das políticas (Jochim & May, 2010; May & Jochim, 2013) e aos mecanismos de governação e instituições do Estado, bem como outras estruturas e processos, através dos quais se faz a interação com a sociedade (Heywood, 2007).

A ideia procura integrar de forma coordenada os elementos relevantes de várias áreas, de

modo a garantir a coesão dos esquemas de implementação das políticas e a coerência das atividades a realizar (Jochim & May, 2010). A ideia de regimes políticos não significa que existam tipos ideais ou puros na realidade. No entanto, é de esperar que cada regime, com o respetivo quadro de expetativas que lhe está associado, produza ações ou resultados diferentes dos outros regimes (Sloan & Tedin, 1987), mesmo com a salvaguarda de que há fatores contextuais que podem interferir na tomada de decisão em matéria de políticas públicas (Sloan & Tedin, 1987).

Atendendo ao ambiente político e ao discurso contemporâneo em matéria de expressão ideológica, há dois campos ideológicos sobre os quais convém produzir algum esclarecimento (social-democracia e neoliberalismo). A social-democracia é apresentada por Heywood (2000, 2007) como uma posição ideológica normalmente associada ao socialismo democrático, que defende uma reforma ou humanização do sistema capitalista. No centro desta perspetiva ideológica está a tentativa de conciliar e obter um equilíbrio entre o mercado e o Estado, entre o interesse do indivíduo e o interesse da comunidade, e um compromisso entre o capitalismo, tomado como o único mecanismo confiável de gerar riqueza, e o desejo de distribuir a riqueza de acordo com princípios morais, em vez da dependência exclusiva do mercado. Trata-se de uma crença na capacidade de reformar o próprio sistema capitalista, sustentada por uma preocupação social de proteção dos sectores mais frágeis e vulneráveis da sociedade.

O neoliberalismo é uma versão contemporânea do liberalismo centrada na decisão em matéria de política económica, aacentuando o valor do indivíduo e do mercado, pelo que procura conseguir o recuo da intervenção do Estado, sobretudo na economia. Contém a crença no poder do sistema capitalista com um mínimo de regulação para promover eficiência, crescimento e prosperidade económica alargada. O seu argumento central é a ideia de que a "mão invisível" do Estado enfraquece a iniciativa e desencoraja o empreendedorismo e que o Governo, mesmo que bem-intencionado, tem um efeito danoso sobre os interesses dos indivíduos. Isto resulta numa preferência pela privatização, ausência de regulação económica, diminuição dos impostos e da previdência social (Heywood, 2007).

É essencial considerar o papel das organizações internacionais, especialmente as que estão diretamente comprometidas no desenvolvimento e implementação de políticas no domínio da educação e da cultura, nomeadamente o Banco Mundial e a UNESCO. No âmbito dos constrangimentos económicos, a "atual crise" dos sistemas de Ensino Superior deve-se à dificuldade que estes apresentam, em responder, de forma adequada e oportuna, às novas solicitações que o aumento e diversificação da procura e a produção científica levantam. O Banco Mundial destaca orientações para maior eficiência, qualidade e equidade no Ensino

Superior, realçando a importância da redefinição do papel do Estado, associada a uma maior autonomia institucional, assim como, uma maior diversificação institucional nos sistemas de Ensino Superior, incluindo o desenvolvimento do sector privado. Por fim, são encaradas como fundamentais as reformas no financiamento e gestão do Ensino Superior, estimulando uma diversificação das fontes de financiamento e uma maior ligação deste com o desempenho das instituições.

O Banco Mundial segue as orientações do modelo neoliberal na educação, baseadas na redução do papel do Estado e fortalecimento do papel do mercado, associado a um processo de privatização dos sistemas educativos. Esta organização privilegia os ensinos básicos e secundários, não vê o Ensino Superior como área prioritária, porém, financeiramente apoia reformas nos sistemas de Ensino Superior tendo como objetivo aumentar a sua eficiência e reduzir as suas despesas públicas. A UNESCO aponta a forte expansão quantitativa, a diversificação institucional e a existência de importantes constrangimentos financeiros no Ensino Superior ao nível mundial.

Tanto o Banco Mundial como a UNESCO, perante a "crise" do Ensino Superior, realçam a necessidade de reformas tendo como objetivo aumentar os seus baixos níveis de eficiência interna e externa. Dada a diversidade e especificidade dos diferentes contextos nacionais, ambas as organizações afirmam desempenhar uma função de aconselhamento técnico e de orientação para a elaboração das políticas educativas nacionais. Declaram não pretender impor modelos ou diretivas rígidas, porém, o "Banco Mundial acaba por prescrever um "pacote" bem definido de medidas de política educativa para todos os países". O Banco Mundial tem como pressuposto a expansão do Ensino Superior, adequada às necessidades de mercado e ao menor custo público possível, é, pois, considerado um modelo basicamente economicista e baseado numa ideologia tecnocrática. A UNESCO realça a promoção de valores éticos e morais na sociedade e no desenvolvimento da personalidade, do sentido do cívico e da cidadania, no âmbito do Ensino Superior (visão humanista). O Banco Mundial encara o Ensino Superior como um problema atual, nomeadamente o Ensino Superior público, enquanto, a UNESCO encara-o como uma das formas de resolução de problemas na sociedade global atual. De acordo com Castro, Seixas, & Neto, 2010, para esta organização "o Ensino Superior tem de ser visto, pelo Estado e pela sociedade em geral, como um investimento nacional a longo termo, investimento social, económico, cultural e político, e não como uma despesa para as finanças públicas."

As condições de disseminação de ideias no quadro da globalização, permitiram a propagação de um modelo económico que enfatiza o mercado livre e conduz a uma agenda política que preconiza os "programas de ajustamento estrutural" e acordos internacionais de mercado livre (Steger & Roy, 2010).

Os desafios colocados pela globalização aos sistemas nacionais e às Instituições de Ensino Superior resulta na crescente semelhança das políticas sobre o sector, na crescente importância de entidades supranacionais na formação das políticas (Watson, 2009) e na crescente pressão sobre as instituições para incorporarem decisões políticas internacionais, legitimadas e que legitimam as instituições (Zha et al 2009).

Os sistemas de Ensino Superior na atualidade deparam-se com desafios de acordo com a estrutura institucional e os instrumentos políticos de que dispõem. Os diferentes arranjos institucionais traduzem-se em aspetos como a diversificação das instituições, a sua seletividade, a dimensão relativa do sistema privado, o investimento público, os instrumentos de financiamento e o tipo e extensão do suporte público aos estudantes (Triventi, 2014).

3. 3 A Massificação e democratização do ensino: dos investimentos estratégicos aos constrangimentos demográficos

Nas últimas décadas, a democratização do acesso ao Ensino Superior generalizou-se, refletindo a ideia de que o direito a uma educação de nível superior é elemento essencial na construção da sociedade, no fortalecimento dos valores democráticos, no desenvolvimento da cidadania e no crescimento económico e social das nações.

Nesse sentido, o processo de democratização do Ensino Superior insere-se nas políticas públicas que almejam a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária assente numa ampla e qualificada formação académica das pessoas. A esse respeito, a UNESCO (2009) tem reiterado a necessidade de se garantir o acesso igualitário e generalizado ao Ensino Superior. A democraticidade do acesso, associada também a fatores demográficos e económicos e à globalização das mobilidades tem levado públicos diferenciados ao Ensino Superior. Face a estas considerações, o Ensino Superior apresenta um crescimento quantitativo exponencial em todo o mundo, estando aberto a públicos não tradicionais e proporcionando no seu seio uma grande diversificação do perfil estudantil (OCDE, 2014; UNESCO, 2009). As mudanças de públicos, além de outras, trazidas pela presença de estudantes não tradicionais, são um teste à autonomia universitária, em sentido Kantiano, por provocarem a capacidade de superar a tradição e o conservadorismo, por serem fator determinante de destradicionalização,

enquadrada naquilo a que Giddens chamou a modernização reflexiva. A heterogeneidade dos públicos não tradicionais justifica a diversidade de problemáticas de transição, que já haviam sido trabalhadas por alguns dos participantes neste volume no projeto europeu LiTE. – *Lost in Transition in Europe* e cria ainda uma responsabilidade acrescida às instituições para a inclusão e integração destes estudantes e impõe o desenho de modelos de funcionamento aos níveis micro, meso e macro, ou seja, desde as relações pessoais, ao desenho curricular e sua concretização até à revisão organizacional e do próprio sistema. Tal não pode ser feito sem investigação de qualidade que claramente identifique as problemáticas emergentes neste campo de investigação.

Os processos de expansão e de democratização, entretanto, não podem limitar-se à criação de mais instituições, de mais cursos e de mais vagas ou à ampliação das oportunidades de acesso. É igualmente necessário garantir condições adequadas para a permanência, o sucesso e concretização das expectativas dos estudantes, referendados em critérios de qualidade científica e social (UNESCO, 2009). Por essa razão, cada vez mais a implantação e ampliação das políticas de democratização do acesso reacendem o debate acerca da relação entre democratização, massificação e qualidade. Surgem preocupações de que as políticas de maior abertura ao Ensino Superior e de democratização do acesso conduzam ao enfraquecimento dos padrões académicos de excelência (Gusmão, 2013; Morais; Almeida; Montenegro, 2006), associando a democratização à massificação e baixa qualidade. Por outras palavras, reconhecida a necessidade de aumentar as taxas populacionais com estudos de nível superior, receia-se uma massificação da IES e, com ela, uma deterioração da qualidade dessa formação. Por estes motivos, a preocupação com a qualidade tem sido intensificada, levando a implementação de sistemas de garantia de qualidade nas instituições, com mecanismos de regulação e de avaliação.

O primeiro momento de expansão das matrículas no Ensino Superior aconteceu efetivamente entre os anos de 1960 e 1970, período no qual foi possível verificar alguns picos de crescimento como no ano de 1963 e 1968, na primeira década e em 1975 e 1976 na segunda década. Na última metade da década de 1960 até meados da década de 1970 o crescente ingresso de mulheres no Ensino Superior teve um papel decisivo neste primeiro momento de expansão, crescendo sempre em proporção maior do que o ingresso dos homens.

No primeiro momento de retração do acesso, entre 1977 e 1979, o número das inscrições dos homens foi maior do que das mulheres, contudo, em 1986 o número de ingresso de mulheres superou, de forma irreversível, o número de acesso dos homens; no segundo momento de retração do acesso, os números do acesso das mulheres diminuíram mais do que os dos homens.

O período que compreende a década de 1960 foi efetivamente o marco inicial do processo de expansão, embora, predominantemente, circunscrito aos três polos urbanos – Lisboa, Porto e Coimbra (Nunes, 1970). Sem grandes restrições ao ingresso, comparados os números do acesso dos anos de 1960 e 1975 verifica-se um aumento percentual que se aproxima dos 200%. Contudo, essa expansão não pode desconsiderar que a participação no Ensino Superior atingia apenas 7% do total da população portuguesa, que possuía, de forma geral, qualificações muito baixas e taxas de analfabetismo elevadas (Peixoto, 1989). A ausência de barreiras formais ao acesso não desvaneceu o caráter restritivo e elitista do Ensino Superior naquele período.

Em 1970, Sedas Nunes afirmou que o número de estudantes universitários crescia ininterrupta e rapidamente, questionando: "Estar-se-á, pois, em presença de uma espontânea e progressiva «democratização» do acesso às Universidades?" (p. 651). O autor, com base num estudo sociológico que realizou, respondeu afirmando a "estreita relação do aparelho institucional universitário com a estrutura de classes do país" (Sedas Nunes, 1970, p. 706), ou seja, identificou o caráter não-democrático daquela expansão, constatando que o aumento da procura se limitava àqueles que já dispunham de outros privilégios sociais.

No referido período, em um contexto político ditatorial, as estratégias governamentais no sentido do isolamento do país (Cabrito, 2011) formaram um escudo pouco permeável ao otimismo pós-guerra que se refletia na maior parte dos países democráticos. Embora o período pós-guerra não tenha produzido imediatamente os mesmos efeitos, a sociedade portuguesa não ficou totalmente imune às mudanças e a estabilidade da qual o regime usufruía até então foi sendo abalada. No final da década de 1960, um conjunto de fatores contribuiu para a promoção do desenvolvimento de algum clima de otimismo social. A substituição do líder do regime e a consequente implementação da chamada "Primavera Marcelista" e o encaminhamento do final das guerras coloniais marcaram o período. No âmbito social, os grandes movimentos de emigração, a intensificação do comércio exterior e a disseminação da televisão foram fatores decisivos na produção de condições para o surgimento de novos comportamentos familiares, sociais e de trabalho (Baganha, 1994, Aguiar & Martins, 2004).

O referido período também foi palco de movimentos estudantis que, entre fluxos e refluxos, entre euforias e desânimos se foi consolidando (Garrido, 2008). Destaca-se a "crise de 1962" caracterizada pela postura reformista dos estudantes em prol da liberdade associativa, mas sem grandes conquistas; e a "crise de 1969", uma versão tardia do movimento "maio de 68", que ocorreu em França e que teve reflexos em muitos outros países (Varela & Santa, 2018), onde a mobilização estudantil teve uma conotação progressista no campo político e democratizante das estruturas socioeconómicas (Estanque & Bebiano, 2007). Esta última,

também impulsionada pela oposição à guerra colonial que mobilizava grandes gastos por parte do estado e pela exigência da incorporação de um grande número de jovens no serviço militar. O crescimento económico revelou o atraso do país no âmbito da qualificação dos recursos humanos (Campos, 2011).

Por outro lado, a consequente urbanização e a ampliação da classe burguesa, de certa forma, impeliu os jovens oriundos desta classe às Universidades, não obstante algumas iniciativas de investimento no ensino básico, o analfabetismo prevalecia e o Ensino Superior estava completamente isento de investimentos por parte do governo (Braga & Grilo, 1981). Porém, em meio ao dualismo social, em evolução, onde o rural convivia com o urbano, a Universidade teria sido uma forma de acesso à modernização (Estanque & Bebiano, 2007). Por outro lado, com escassas opções de formação em outras instâncias, as mulheres, maioritariamente, das classes privilegiadas, acedem ao Ensino Superior, predominantemente, nas faculdades de letras e de ciências (Cruzeiro, 1970 cit in Urbano, 2011). Estruturalmente e formalmente, a Universidade, no referido período, estava aberta a todos, contudo, estava munida de um conjunto de "mecanismos de exclusão" do acesso. Esses mecanismos estavam associados ao capital económico, ao capital cultural e a questões geográficas. Concentrado em três únicos polos (Coimbra, Évora, Lisboa e Porto), o acesso era restrito a quem tivesse condições de se deslocar; além disso a inexistência de apoios estatais deixava o ônus do investimento por conta exclusiva das famílias. No âmbito do capital cultural, os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas que vigoravam nas instituições de Ensino Superior, de cunho tradicional e elitista, eram fundamentados em códigos complexos para os que não tinham no seu meio social de origem referências escolares mobilizáveis (Vieira, 1995).

O período imediato que precedeu a revolução democrática, cujo marco foi o 25 de abril de 1974, foi caraterizado pela abertura do Ensino Superior, em termos institucionais, pela ampliação e pela diversificação. Foram criadas as Universidades Novas e implementadas as bases para a criação do sistema binário de ensino (universitário e politécnico), tendo sido alargadas as condições de acesso, em termos geográficos, e a partir dos cursos superiores de curta duração, bem como pela abertura à iniciativa privada com a implementação efetiva da Universidade Católica - foi a implementação de políticas do "Mais é Melhor" (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). O período revolucionário, que compreendeu os anos de 1974 a 1979, foi marcado vigorosamente por transformações institucionais e políticas internas que seriam as bases da nova democracia (Neves, 1994 cit in Dotta, Lopes & Leite 2019).

O aumento dos salários, os preços congelados, que comprometeram o desenvolvimento do setor privado, e a reforma agrária geraram confusões internas às quais se juntou a crise do

mercado mundial, a deterioração das contas externas e a descolonização dos territórios africanos. O desequilíbrio das contas externas impulsou a primeira intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) no país, em 1977, com efeitos sociais resultantes dos cortes nos salários, do aumento dos índices de desemprego, da quebra dos investimentos e gastos privados (Aguiar & Martins, 2004). No Ensino Superior, decorrente, também, do fenómeno do aumento das matrículas, surgiram políticas de restrição do acesso, como a imposição do cumprimento do ano cívico, a implementação do ano propedêutico e do sistema de numerus clausus. Tal panorama teve como resultado imediata uma retração drástica no acesso ao Ensino Superior entre os anos de 1977 e 1979 e os seus reflexos estenderam-se, pelo menos, até a segunda metade da década de 1980. Os primeiros anos de 1980 ainda foram, económica e institucionalmente, difíceis, em especial em função da crise internacional, a ponto de exigir uma segunda intervenção do FMI, em 1983. A partir de 1985, como reflexo das medidas internas implementadas e das condições internacionais favoráveis, de forma gradativa, foi-se instaurando a estabilidade económica e institucional. Neste quadro teve especial importância a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), que assinalou um período de forte reestruturação (Neves, 1994 cit in Dotta, Lopes & Leite 2019) e que, pelo menos nos primeiros quinze anos da adesão, resultou num grande otimismo económico e social (Pinto, 2011).

Na década de 1980 ocorreu a retoma do crescimento dos números do acesso, embora, de forma lenta, gradativa e com oscilações, mas com tendências crescentes, mais significativas no final desta década. No campo da Educação, a segunda metade da década de 1980 foi palco da criação de importantes dispositivos legais que prepararam um novo quadro com influência na expansão que foi verificada no período seguinte. Com a promulgação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo foi consolidado o processo de diversificação e expansão do Ensino Superior iniciado na década anterior e foram introduzidos os fundamentos de como são conhecidas atualmente. A afirmação de um sistema binário de Ensino Superior – ensino universitário e ensino politécnico - e o aumento da intervenção privada contribuíram para o alargamento desse sistema, especialmente em termos geográficos.

A criação das Universidades Novas e da Universidade Aberta também compuseram o quadro da diversificação e expansão. A reforma do Ensino Superior com novas diretrizes para o acesso e com a Lei da autonomia das Universidades, implementadas em 1988, completaram o cenário que deu sinais do início do segundo período de expansão do acesso ao Ensino Superior. A década de 1990, em termos globais, foi marcada pelo fim da guerra fria, pela consolidação dos regimes democráticos, do capitalismo e dos processos de globalização. No

contexto português a adesão ao Sistema Monetário Europeu, com a integração do Euro, a ampliação das privatizações, o aumento da população residente, especialmente por via do aumento da entrada de estrangeiros no país, a diminuição dos índices de desemprego, são alguns dos elementos que proporcionaram um clima de estabilidade económica e social (Aguiar-Conraria, Alexandre & Pinho, 2012).

Neste contexto, o Ensino Superior foi tomado por um claro processo de massificação. Entre os anos de 1989 e 1993 está situado o segundo momento de grande expansão dos números de acesso. Depois deste período os números tiveram crescimentos muito menos significativos, oscilantes e com uma gradativa tendência à diminuição. Alterações no sistema de acesso contribuíram significativamente para a ampliação dos números de ingresso, o que fez com que Portugal fosse o país membro da OCDE que, no período entre 1990 e 1996, registasse a maior taxa de variação positiva nesse nível de ensino. A consolidação e a ampliação da rede de ensino politécnico e a expansão do Ensino Superior privado, em termos institucionais, tiveram importante papel na ampliação do acesso no respetivo período, para além de transformações sociais e económicas tiveram impacto ainda as alterações nas formas de acesso, tais como a suspensão do carácter eliminatório das provas e da classificação mínima a ser exigida aos candidatos a este nível de ensino (Castro, Seixas & Neto, 2010).

Em Portugal, o acesso ao Ensino Superior era tradicionalmente difícil até meados da década de 2000, em que a frequência do Ensino Superior, para a classe trabalhadora de baixíssimas habilitações académicas, , era um sonho e o antigo sistema de acesso *ad hoc* servia apenas uma percentagem insignificante da população.

O próprio sistema educativo era, também, muito rígido na sua arquitetura global e poucas hipóteses dava aos que, por um motivo ou outro, abandonavam a escola prematuramente, dadas ascondições estruturais a que estava sujeita a nossa população, ambos os fatores eram cruciais para garantir uma maior democraticidade e justiça social no acesso a este nível de ensino.

As reformas entretanto realizadas a montante do Ensino Superior garantem, hoje, uma maior flexibilidade e a realização de trajetórias de aprendizagem não-lineares, ou seja,aumentaram as possibilidades de que estudantes não-tradicionais pudessem descobrir, no sistema educativo, alternativas que melhor se adaptassem às suas condições estruturais, sem que isso significasse, contudo, o abandono da ideia de estudar no Ensino Superior.

Apesar das mudanças verificadas no próprio sistema educativo, faltava pensar ou repensar a questão do acesso ao Ensino Superior, que continuava limitada, assim a publicação da lei que facilitou o acesso ao Ensino Superior aos estudantes maiores de 23 anos parece ter representado uma revolução silenciosa. O elevado número de candidatos a este concurso especial, logo a

partir do ano académico de 2006/07, mostrou, sem espaço para dúvidas, que a composição social nas IES poderia sofrer algumas alterações a breve trecho (Alexandre, Conraria & Bação, 2016).

O período de 2004 a 2015 foi o mais longo de retração dos números de acesso, em um movimento de decréscimo, com discretas reações nos anos de 2008, 2010 e 2011. Os anos de 2016 e 2017 também indicaram uma discreta reação positiva. Os movimentos do acesso ao Ensino Superior foram marcados por dois momentos de expansão, o primeiro do final da década de 1960 até 1976 e o segundo do final da década de 1980 até o final de 1990; são marcados por dois momentos de retração, o primeiro, mais curto, entre 1977 e 1979 e o segundo, mais longo e mais severo, entre 2003 e 2015. Os períodos intercalares aos referidos momentos foram de crescimento mais lento e controlado (Alexandre, Conraria & Bação, 2016).

Em contraste com o período anterior, os anos de 2000 até 2015, representam o período mais longo de estagnação, com momentos de recessão, em todos os âmbitos do contexto português. No campo económico e social, até 2007, a crise interna, provocada em grande medida pelos baixos índices de crescimento da economia e o consequente aumento das taxas de desemprego dá sinais de recuperação. Contudo, a crise financeira internacional que foi desencadeada a partir de 2008 vai-se configurar em uma das principais causas do acirramento da crise portuguesa que acabou por seguir o seu curso (Alexandre, Conraria & Bação, 2016).

A terceira intervenção do Fundo Monetário Internacional, em 2011, e as respetivas políticas de austeridade, configuram-se num remédio amargo que teve reflexos económicos e sociais imediatos pouco positivos (Cerdeira & Cabrito, 2018).

A quebra, e mesmo a redução do número de estudantes inscritos, verificada no início dos anos 2000, está associada à diminuição das taxas de natalidade, bem como aos altos índices de insucesso e de abandono do ensino secundário. Por outro lado, a recolocação da função eliminatória das provas de ingresso e de uma classificação mínima de acesso contribuíram para o abrandamento do número de estudantes que se candidatavam a este nível de ensino (Castro, Seixas, & Neto, 2010).

Nesse contexto, embora a tendência à diminuição das matrículas tenha sido registada de forma geral, foi no ensino privado que a diminuição foi sensivelmente mais significativa, conforme pode ser confirmado pelos dados apresentados. Ainda no final da década de 1990 iniciou-se o processo de consolidação do objetivo de construir o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), tendo como instrumento principal o Processo de Bolonha, que trouxe novas configurações ao Ensino Superior em Portugal.

Com os objetivos centrais de aumentar a competitividade e a atratividade do Ensino

Superior europeu, bem como a mobilidade e a empregabilidade dos estudantes, esse processo "teve um impacto enorme sobre a reformatação da arquitetura do Ensino Superior na Europa" (Robertson & Dale, 2017, p. 871).

Considerado como um processo complexo e multifacetado (Bianchetti & Magalhães, 2015), em Portugal, o Processo de Bolonha teve as suas diretrizes definidas a partir de 2005, por meio de princípios reguladores e de alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005).

Nos anos imediatamente seguintes, foram regulamentadas as alterações introduzidas pela LBSE e introduzidos novos dispositivos legais para consolidar o Ensino Superior português como integrante e cooperante do Espaço Europeu de Ensino Superior. Tais alterações, influenciadas fortemente pelo movimento global e regional associado às dinâmicas sociais e políticas, tiveram impacto nas condições do acesso e são reflexos das medidas implementadas a partir do Processo de Bolonha, que se consolidou a partir de 2009: as novas regras de acesso aos estudantes não tradicionais; a implementação dos cursos de especialização tecnológica, dando acesso ao Ensino Superior; a implementação de cursos pós-laborais, que contribuíram para uma reação positiva no aumento do número de matrículas entre 2009 e 2011 (Heitor & Horta, 2014).

Por outro lado, o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, o incentivo das vias profissionalizantes no ensino secundário e a redução dos níveis de insucesso escolar também se refletiram no aumento da procura do Ensino Superior (Castro, Seixas, & Neto, 2010).

Os movimentos de expansão, retração e de estagnação que configuraram o acesso ao Ensino Superior foram marcados, nos seus respetivos períodos, por fatores sociais, económicos e políticos, com características próprias e distintas, que produziram diferentes efeitos nos grupos sociais e nos indivíduos. Para alguns, principalmente nas últimas décadas onde o acesso tem caraterísticas sensivelmente mais democratizantes do que no primeiro conjunto de anos analisados, os momentos de crise podem ter causado uma aspiração maior ao ingresso no Ensino Superior, justamente como forma de minimizar os efeitos da crise. Para outros, numa via oposta, pode ter contribuído para a convicção de que o investimento no Ensino Superior "não compensa".

Com isso queremos dizer que as conjunturas políticas, económicas e sociais produzem efeitos inegáveis, como os movimentos do acesso assim indicam, contudo, não podem ser tomadas numa relação direta e linear.

As IES parecem deixar de ter o monopólio do saber que passa a ser partilhado, e até produzido, por uma panóplia de atores sociais (de que estudantes com larga experiência

profissional chegados por via do regime de maiores de 23 anos, são um exemplo) que o partilham de forma mais ou menos aberta e livre, que o transferem para a prática ou até que o produzem a partir dessa prática.

O *ethos* tradicional, disciplinar, frequentemente descontextualizado, que marca a distinção entre ciência e tecnologia, vê-se mudado em prol de especificidades transdisciplinares, sendo que a própria sociedade passa de objeto a sujeito da ciência.

3.4 A internacionalização do Ensino Superior na sociedade do conhecimento

A Convenção de Lisboa de 1997 reforçou o debate sobre a europeização do Ensino Superior, defendendo-se a criação de "espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social" (DGES).

Segundo a Direcção-Geral do Ensino Superior (1999), Portugal para desenvolver o seu sistema de Ensino Superior tinha de ter em consideração quatro aspetos: a qualidade, os novos públicos, a internacionalização e a organização do sistema.

A 9 de junho de 1999, surge a Declaração de Bolonha, assinada por 29 países da Europa, entre os quais Portugal, com o objetivo de "promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitiva face, sobretudo, aos Estados Unidos da América" (Lima, Azevedo, & Catani, 2008, p. 10).

O modelo unificado do Ensino Superior da União Europeia que vem sendo discutido a partir do Processo de Bolonha, pretende uma convergência dos modelos de formação do Ensino Superior da UE para facilitar a circulação de cidadãos entre as instituições e estimular a autonomia e aprendizagem a partir da "aquisição efetiva de competências, compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho num contexto nacional e internacional ao longo da vida" (Ramos et al, 2012, p. 5).

Para tal, era essencial que as IES trabalhassem de forma integrada, no sentido de haver uma harmonização generalizada das estruturas educativas que atestassem a formação superior na Europa. Para isso, os diversos sistemas de Ensino Superior careceriam de ter uma estrutura semelhante e ministrar cursos semelhantes, quer em termos de conteúdos, quer em termos de duração, para assim ser possível emitir diplomas que pudessem ser reconhecidos tanto ao nível académico como profissional. Os objetivos deste processo consistiam em aumentar a competitividade do Ensino Superior europeu e promover a empregabilidade e mobilidade dos diplomados na Europa. A implementação do processo de Bolonha em Portugal possibilitou a existência de um sistema de Ensino Superior com três ciclos: Licenciatura, Mestrado e

Doutoramento. Os três primeiros ciclos podem ser ministrados tanto no universitário como no politécnico. Em relação aos Doutoramentos, é importante realçar que só em 2023 é que foi aprovado as alterações à lei de bases do sistema educativo e do regime jurídico das instituições do Ensino Superior que alargaram aos institutos politécnicos a possibilidade de conferir o grau de doutor (Alves, 2009).

Em 2014, com a entrada em vigor dos CTeSP, foi introduzido em Portugal o ciclo de estudos curto, ministrado exclusivamente no ensino politécnico. A implementação destes ciclos consubstanciou-se também na redução da duração desses ciclos de estudo. Assim, as Licenciaturas e os Mestrados passaram a ser mais curtos e, muitos licenciados pré-Bolonha, viram-se incentivados a frequentar os cursos de Mestrado e Doutoramento, aumentando assim o nível de qualificação da população. A implementação da Declaração de Bolonha foi ainda relevante dada a premissa da qualidade que introduziu no Ensino Superior. Em Portugal, para dar cumprimento a esse quesito foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Na assinatura da Declaração de Bolonha, ficou expresso um espaço europeu coeso e coerente de Ensino Superior e, na Declaração de Barcelona, em 2002, reafirmaram-se estes princípios, ficando consagrado que, até 2010, deveria ser estabelecido o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). De acordo com o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, Portugal faz parte do conjunto dos cinco estados-membros que estão mais avançados na concretização dos seus pressupostos e que cumpriram a maior parte dos critérios estabelecidos internacionalmente para a sua execução (Alves, 2009), informação corroborada no relatório de implementação do Processo de Bolonha nos vários países aderentes (Comissão Europeia; EACEA; EURYDICE, 2015).

Para completar esta reformulação na gestão do ensino foi necessária uma articulação entre os países e representantes das Universidades no sentido de alcançar uma reforma no processo formativo (modelo de ciclos e estrutura curricular – sistema de créditos mais abrangente), que de acordo Iacobucci (2012):

> a questão da organização dos cursos era de natureza exclusivamente nacional e não havia qualquer esforço de convergência a nível continental, sendo consequência disso uma absoluta fragmentação e diversidade dos cursos oferecidos na Europa, com óbvias dificuldades na comparabilidade e recognição das qualificações (p.26)

Assim, influenciado pelos princípios da Declaração de Sorbonne e pelo Programa Erasmus - que já usava um sistema análogo de créditos para reconhecimento académico de estudantes estrangeiros no seu programa de mobilidade - é adotado progressivamente pelos países que aderiram ao Processo de Bolonha o sistema de créditos *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). O Sistema Europeu de Transferência de Créditos, criado em

1989, como um projeto-piloto no âmbito do Programa Erasmus, é um instrumento que estabelece as condições necessárias à similitude entre os sistemas de Ensino Superior, e cujo objetivo era facilitar o reconhecimento dos tempos de estudo realizados no estrangeiro pelos estudantes de mobilidade através da transferência de créditos. Na Declaração de Berlim, de 2003, foi definido que um ano curricular tem 60 ECTS e que ECTS corresponde a uma variação entre 25 e 28 horas de trabalho desenvolvido pelo estudante. A aplicação do ECTS cria transparência e facilita o reconhecimento dos resultados académicos dos estudantes, uma vez que utiliza uma unidade de medida que é compreendida por todos os sistemas nacionais de Ensino Superior. O ECTS assenta em três elementos de base: informação (sobre os programas de estudo e os resultados do estudante), acordo mútuo (entre os estabelecimentos parceiros e o estudante) e a utilização de valores comparáveis e transferíveis que indicam o volume de trabalho efetivo do estudante (Comissão Europeia, 1998).

Para consolidação deste Espaço Europeu de Ensino Superior, foi necessário também, a partir de 1998, elaborar o documento "Suplemento ao Diploma", criado pelo Conselho Europeu em conjunto com a UNESCO, que estabelece um conjunto de informações norteadoras para as instituições nos seus processos de reconhecimento. Porém, foi no encontro ministerial de Berlim, em 2003, que se determinou, com maior clareza, os princípios reguladores desse documento e ficou estipulado o prazo (até 2005) para difusão integral destas diretrizes em todas as Universidades europeias. O Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (2005) refere que "O Suplemento ao Diploma assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade uma vez que descreve a natureza e o conteúdo dos programas curriculares, o nível de qualificações e presta informação sobre o sistema do Ensino Superior" (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, p. 28).

Realça-se ainda o alargamento da iniciativa no âmbito do Programa Erasmus+ (redes das Universidades Europeias). Estas coligações pretendem promover fomentar e apoiar as IES europeias a tornarem-se mais competitivas através, da oferta de programas integrados e ministrados em campus "interuniversitários" centrados nos estudantes, mas também na mobilidade dos estudantes, docentes e investigadores. Os resultados apresentados pela Comissão referentes ao ano de 2023 contaram com sete novas alianças de Universidades europeias. Em Portugal, 5 novas IES encontram-se envolvidas, nomeadamente o Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Lisboa e a Universidade Católica, totalizando um total de 20 instituições nas alianças das Universidades europeias.

Nestes cursos em associação os estudantes e doutorandos candidatos realizam períodos de estudo noutras IES e, no fim, obtêm graus conjuntos, múltiplos ou duplos, assim, o desafio de criar cursos conjuntos tem sido um instrumento fundamental para a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior e no âmbito do Processo de Bolonha, nomeadamente nos casos em que são atribuídos diplomas/graus conjuntos.

Outra medida importante foi a criação de centros de estudo interculturais específicos. A maior parte destes centros foi criada com base nas relações privilegiadas de Portugal com os países africanos de língua oficial portuguesa (por exemplo, Centro de Estudos Africanos) ou com o Brasil e deu origem aos centros de estudos africanos ou luso-brasileiros. Para além destes, existem ainda os centros de estudos orientais (por exemplo, na Universidade do Minho), que têm em conta a ex-administração portuguesa no território de Macau, os centros de estudos ibéricos (por exemplo, Centro de Estudos Ibéricos) e até um centro de estudos judaicos (Universidade da Beira Interior).

No quadro da estratégia de internacionalização do Ensino Superior português, o Decreto-Lei n.º 36/2014, entretanto alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 113/2014, de 16 de julho e 62/2018 de 6 de agosto, vem regular o Estatuto do Estudante Internacional. Este diploma vem instituir um concurso especial de acesso e ingresso que permite às IES portuguesas criarem as condições adequadas para atraírem mais estudantes internacionais para a frequência de primeiros ciclos em Portugal. A captação de um maior número de estudantes internacionais possibilitará, ainda, aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições e potenciar novas receitas próprias, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado, criando um verdadeiro ambiente internacional.

Este novo regime não abrange nem estudantes oriundos da UE, que beneficiam das mesmas condições de acesso que os estudantes portugueses, nem os bolseiros de países africanos de língua portuguesa, que beneficiam também de regras de acesso especiais. Podem, assim, candidatar-se os estudantes que sejam titulares de um diploma que faculte o acesso ao Ensino Superior no país em que foi obtido, ou que tenham concluído o ensino secundário português ou um ciclo de estudos a ele equivalente.

Paralelamente, foi criada a Estratégia Europeia para as Universidades, visando reforçar as Universidades como impulsionadoras do papel e liderança global da Europa. Esta estratégia destina-se a apoiar as Universidades a tornarem-se mais abertas para o exterior e mais competitivas no cenário global, no sentido de aumentar a atratividade da Europa não apenas como destino de estudo, mas também como um parceiro global atraente para a cooperação em educação, investigação e inovação.

Para alcançar a transformação política, económica, cultural e educacional pretendida com Bolonha, foram necessários ajustes periódicos, como por exemplo, as reuniões intergovernamentais de Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005). No entanto, e apesar dos avanços até 2010, para efetivar plenamente os princípios do Processo de Bolonha (Pimentel, 2008) em 2011, poucos meses após assinatura do Tratado de Lisboa, foi publicada a Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010) que traçou os grandes objetivos a alcançar até 2020. Esta comunicação da União Europeia consistia numa agenda para a modernização dos sistemas de Ensino Superior da própria União Europeia. Em síntese, esta agenda definiu, as prioridades chave para o Ensino Superior, ou seja, os grandes objetivos que o Ensino Superior devia atingir, para contribuir de forma mais eficaz para que fossem cumpridos os objetivos da Estratégia Europa 2020 em matéria de crescimento.

Nela são estabelecidos cinco eixos prioritários fundamentais de ação que devem ser adotados pelos estados-membros da União Europeia e pelas IES, bem como as medidas de apoio que a UE irá adotar.

O primeiro eixo, versava em melhorar os níveis de habilitação da população, preconizando que 40% dos jovens, até 2020, deviam concluir com êxito o Ensino Superior. De acordo com as estimativas da UE, cerca de um milhão de vagas iriam exigir competências de investigação de alto nível, pelo que foi recomendação da UE:

- a redução do abandono escolar precoce para maior atração para o Ensino Superior;
- a melhoria das condições de investimento da indústria na investigação e inovação e uma mão-de-obra com mais competências de investigação;
- o desenvolvimento de vias de progressão claras do ensino profissional e outros tipos de ensino para o Ensino Superior.

O segundo eixo, consiste sobre a melhoria da qualidade do Ensino Superior e o aumento da sua relevância. Para tal, recomendou que os *curricula* (incluindo a formação de investigadores) respondessem não só às necessidades atuais, mas também a necessidades futuras do mercado de trabalho. No âmbito da qualidade e relevância do Ensino Superior, a agenda para a modernização do Ensino Superior insistia na melhoria das condições de trabalho nas IES, incluindo o desenvolvimento profissional contínuo, bem como a introdução de incentivos à excelência, para que as instituições mantenham e atraiam pessoal educativo e de investigação de alta qualidade.

O terceiro eixo, incidia na promoção da mobilidade e na cooperação internacional, tendo sido definida como meta que, até 2020, 20% dos estudantes deviam efetuar parte dos estudos no estrangeiro. Foi então recomendado que houvesse uma maior integração da mobilidade nos

currículos escolares e uma melhoria no reconhecimento dos diplomas (através da utilização do sistema de ECTS, Suplemento ao Diploma, e da uniformização dos Quadros Nacionais de Qualificações com o Quadro Europeu de Qualificações), assim como referia a melhoria do acesso, das condições de emprego e das oportunidades de progressão oferecidas aos estudantes, investigadores e professores de outros países.

O quarto eixo, consistia no reforçar o triângulo do conhecimento, abrangendo este triângulo na ligação entre ensino, investigação e inovação. Para este triângulo funcionar, seriam importantes a criação de políticas públicas em prol de parcerias entre as instituições de Ensino Superior e o tecido empresarial, a fim de estimular o desenvolvimento de competências empreendedoras, criativas e inovadoras. o que passaria por:

- incentivos ao desenvolvimento regional;
- cooperação entre organizações,
- redução de barreiras administrativas à criação de parcerias,
- integração, pelas instituições de Ensino Superior,
- resultados de investigação e inovação, na sua oferta formativa.

O quinto eixo prioritário versava na melhoria da governação e do financiamento. Deste modo, aconselhava-se um aumento de eficácia do investimento público no Ensino Superior, agregando o financiamento ao desempenho, à diversificação das fontes do financiamento, nomeadamente com recurso ao financiamento privado (situação muito recorrente nos Estados Unidos), o investimento na gestão profissional, e financiamento e governação mais flexível afim de facultar maior autonomia financeiras às instituições de Ensino Superior, para que estas possam delimitar a sua orientação estratégica. Em maio de 2017 a Comissão Europeia lançou a Comunicação "Uma Agenda Renovada da UE para o Ensino Superior", que surge como uma atualização da "Nova Agenda de Competências para a Europa" de 2011. A melhoria do Ensino Superior é uma das preocupações das políticas da União Europeia e um Ensino Superior eficaz, concorre decisivamente para o crescimento e para o emprego, promovendo assim sociedades mais abertas e justas. A necessidade de pessoas altamente qualificadas é cada vez maior na Europa, e até 2025, metade dos postos de trabalho exigiriam qualificações de nível superior para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais complexo, por efeito, nomeadamente das novas tecnologias. Esta complexidade requer, que se dotem as pessoas de capacidades "para se tornarem empreendedoras, gerir informações complexas, pensar de forma autónoma e criativa, utilizar recursos, incluindo digitais, de forma inteligente, comunicar de forma eficaz e ser resilientes e de pessoas com elevado desempenho que possam desenvolver tecnologias e

soluções de ponta" (Comissão Europeia, 2017).

A Comissão Europeia, no Livro Branco sobre Educação e Formação (Comissão Europeia, 1996), considera que a formação mais adequada ao emprego é constituída por três elementos fundamentais:

- um conhecimento básico, que deve refletir um bom equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam, uns e outros;
- a autoaprendizagem; conhecimento técnico, relacionado com uma ocupação específica;
- aptidões sociais relativas a competências interpessoais, onde se incluem a capacidade para cooperar e trabalhar em equipa, a criatividade e a busca da qualidade.

Estes elementos encaixam na lógica apresentada por Jacques Delors et al (1998), nomeadamente os quatros pilares essenciais da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Relatório da UNESCO).

O Memorando sobre o Ensino Superior na UE (Comissão Europeia, 1991) afirma que "um dos traços típicos das atuais carências em matéria de qualificações é a falta geral de habilitações genéricas importantes e de habilitações sociais, tais como as relativas à garantia de qualidade, à resolução de problemas, à flexibilidade e à comunicação". Encontra-se, nesta posição, uma crítica implícita à ênfase em conhecimentos especializados e à menor atenção dada às habilitações sociais (atitudes e valores pessoais e inter-pessoais). Harvey no seu trabalho *Employer Satisfaction* (1994), considera que a a desadequação de qualificações se deve aos seguintes factores:

- comunicação insuficiente entre as instituições de Ensino Superior e o mundo empresarial; menor atenção das instituições de Ensino Superior para a nova realidade da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, a exigir outras capacidades (designadamente, de natureza metodológica);
- indiferença e inconsistência dos empresários na identificação do que efetivamente pretendem;
- posições conservadoras em alguns sectores universitários, que veem o estabelecimento de laços mais estreitos com as empresas como uma possível ameaça à autonomia e liberdade académicas (cit in Harvey, 2024)

Em 1997, Raban publica um trabalho sobre o papel dos empregadores na orientação dos estudantes, realçando a importância de os próprios empregadores aceitarem que eles próprios, empregadores, têm também responsabilidades nesse processo, através de:

- qualidade da informação que os empregadores disponibilizam às instituições de Ensino

Superior e aos estudantes durante a sua formação académica, de modo a influenciar os percursos e opções de carreira;

- criação de oportunidades para os estudantes contactarem o mundo do trabalho;
- informação adequada na fase de recrutamento;
- investimento em formas de indução e treino que complementem e concretizem os conhecimentos e qualificações gerais que os graduados trazem das Universidades (Mas as Universidades detêm, também, uma responsabilidade inalienável, que tem sido reconhecida pelas suas entidades representativas).

Num estudo no âmbito do Eurobarómetro (Comissão Europeia, 1997) quando inquiridos sobre quais as três qualidades, de uma lista pré-definida, os próprios jovens consideram ser mais útil para encontrarem um bom emprego, beneficiarem de competências genéricas, tais como:

> conhecimento de línguas; boa educação geral, competências de comunicação e em tecnologias da informação, bom aspeto, ou capacidade de trabalho em equipa, ao invés de competências mais especializadas como, ter completado um curso de aprendizagem ou ter qualificações científicas (Comissão Europeia, 1997).

Os valores e as atitudes que se pretendem de um estudante no Ensino Superior como proposto por Harvey (1997) englobam dois tipos de qualidades:

a) qualidades pessoais, que incluem:

- intelecto, compreendendo capacidade de análise, de crítica, de síntese e de solução de problemas;
- conhecimento, em especial compreensão dos princípios básicos de um domínio científico, cultura geral, conhecimento da "cultura empresarial";
- vontade e capacidade de aprender e continuar a aprender ao longo da vida;
- flexibilidade e adaptabilidade para responder à mudança, antecipar a mudança e, em última análise, liderar a mudança;
- competências auto-regulatórias, como auto-disciplina, o cumprir prazos, a capacidade de lidar com o stress, a priorização, o planeamento e a capacidade de lidar com vários assuntos ao mesmo tempo;
- automotivação, resiliência, tenacidade e determinação;
- autoconfiança;

b) qualidades interactivas, importantes em empresas estratificadas e focalizadas por projectos, onde se requerem competências para: comunicar, formal e informalmente, com uma ampla gama de pessoas, tanto dentro como fora da empresa;

- relacionar-se e sentir-se confortável com pessoas a todos os níveis da organização e com parceiros externos, e ser capaz de criar e manter relações em ambiente de mutação;
- trabalhar em equipa, ou em equipas simultâneas, e ser capaz de reajustar funções de uma situação de projecto para outra em situações de trabalho sujeitas a mudança contínua.

Sobre a responsabilidade das Universidades para com os seus estudantes, a Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia (1998) concluiu que a melhor forma que as Universidades têm de demonstrar as suas responsabilidades pelos seus estudantes é providenciando um grau académico de elevada qualidade, que seja competitivo internacionalmente e providencie conhecimento suficiente sobre metodologias de investigação e sobre como aprender, permitindo-lhes tornar-se em "indivíduos competentes, estudiosos e desenvolvidos" de acordo com Raban (1997), assumindo a internacionalização, mais do que uma opção, uma responsabilidade de todas as instituições para todos os programas. por ampliar objetivos sociais e aumentar a competitividade global (Declaração da Unesco, 1998).

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

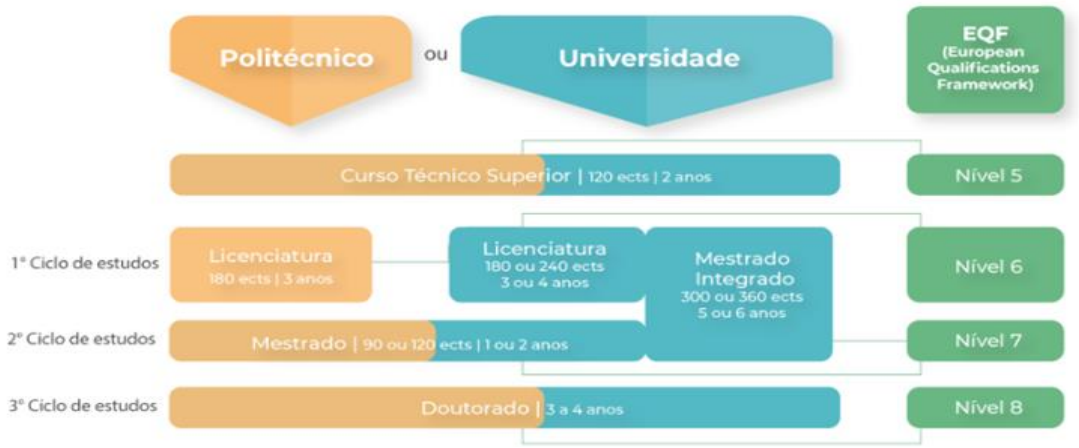
4.1 Campo Empírico

A pesquisa empírica tem como objetivo a obtenção de informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda de descobrir novos fenómenos ou as relações entre eles (Marconi & Lakatos, 2010).

Sendo o objeto de estudo desta investigação a Formação Inicial em Serviço Social em Portugal, optámos por realizar o estudo junto de todas as (17) Instituições de Ensino Superior onde é ministrada a Licenciatura em Serviço Social em Portugal com o objetivo de analisar os fundamentos teórico científicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior (sistema binário) em Portugal.Realça-se que apenas foi possível a participação de 16 IES, pois uma delas apesar da insistência dos vários contactos, não manifestou disponibilidade em participar.

O sistema binário integra Universidades e institutos politécnicos (Figura 9) com estruturas de organização e dimensão diversificadas e de natureza jurídica, com instituições públicas e instituições privadas.

Figura 9. Sistema de Ensino em Portugal



Fonte: DGES (2024).

A rede de Instituições de Ensino Superior em Portugal caracteriza-se por uma grande dispersão territorial, com oferta formativa em, pelo menos, todas as cidades sedes de distrito, ainda que o número de instituições, ciclos de estudos, vagas e estudantes, nas duas áreas

metropolitanas de Lisboa e Porto, seja muito maior e haja também maior oferta nas cidades intermédias relativamente às pequenas cidades das regiões mais periféricas.

As instituições públicas cobrem a totalidade do território nacional, apresentando um padrão mais disperso do que as privadas que se concentram nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e nas regiões com maior população.

Relativamente às Instituições de Ensino Superior em que é ministrada a Licenciatura em Serviço Social, as Universidades públicas encontram-se em 4 localizações (Açores, Coimbra, Lisboa e Vila Real) o que corresponde a 5 estabelecimentos de ensino nomeadamente: UTAD-Escola de Ciências Humanas e Sociais , Universidade dos Açores - Faculdade de Ciências e Sociais e Humanas, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa e ISCSP – Universidade de Lisboa.

O Ensino Superior privado (Serviço Social) também se encontra em 4 localizações, todas no litoral (Porto, Coimbra, Braga, Lisboa), mas corresponde a 7 instituições de Ensino Superior, nomeadamente: Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Instituto Superior Miguel Torga, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Lusíada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Universidade Lusófona do Porto.

No que concerne ao ensino politécnico regista-se em 5 localidades, estando a maior parte no interior, à exceção do Politécnico de Leiria, nomeadamente, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Portalegre e Instituto Politécnico de Viseu.

4. 2 Método e Natureza do Estudo

Ferreira (2011) diz-nos que, em Serviço Social, a construção do conhecimento passa essencialmente por um processo indutivo, baseado nos conhecimentos ontológicos do profissional. De natureza qualitativa, tendo, esta investigação, como objeto a formação inicial em Serviço Social em Portugal e como objetivo geral a análise aos fundamentos teórico metodológicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior, no ano em análise, foi aprofundado o conhecimento sobre este tema através da pesquisa de bibliografia, que incidisse no objeto de estudo deste trabalho, construindo deste modo não apenas um mapa concetual mas um cronograma de leitura, com a identificação dos conceitos chave, correlacionando-os com o(s) objetivo(s) desta investigação.

Com base nas discussões teóricas elaboradas nos capítulos anteriores, procurou-se delinear um quadro que possibilitasse a delimitação e análise do objeto de pesquisa, resultando na construção do modelo de análise apresentado a seguir:

Quadro 9. Matriz de Análise

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Competências Teorico-Metodológico Instrumentais (Saber ser, saber estar, saber ser, saber fazer)	Plano de Estudos	Revisão curricular de acordo com a A3ES Acreditação do curso Áreas Científicas (principais e secundárias) Intedisciplinariedade Estágio Padrões globais da formação Ética Investigação
	Referenciais teóricos	Autores Campos paradigmáticos (estruturalismo, humanismo, insterpativismo, funcionalismo (Amaro)) As teorias: Serviço Social Feminista; Serviço Social Crítico, Serviço Social Estruturalista; Multiculturalismo; Neoliberalismo e Pósmodernidade.
	Método de ensino -aprendizagem	Expositivo Ativo
	Perfil Formativo	Tecnico- Burocrata Humanista (Amaro) Indicadores
Estratégias Políticas	Mudanças/Desafios	Tecnologias de Informação/IA Massificação do Ensino/Público Heterogéneo (Geração Alpha) Bolonha Financiamento Corpo Docente

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Vários autores, entre os quais Marconi & Lakatos, 2010 (p. 157) destacam que toda a pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas.

A eleição da metodologia a ser utilizada na investigação social é um passo fulcral para a prática da investigação, e na própria construção do conhecimento científico. Assim, em consonância com os objetivos da presente pesquisa, privilegiamos no plano metodológico a investigação de natureza qualitativa uma vez uma vez que "dá voz aos sujeitos".

Utilizámos uma metodologia capaz de envolver os sujeitos da investigação e permitir aferir a relação dos planos de formação com a produção do conhecimento e ainda analisar os fundamentos teórico metodológicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior e as Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior, Decreto-lei nº 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Nesta investigação procuraremos aplicar o enfoque estrutural ao estudo da Formação Inicial ministrada em Serviço Socialtomando por base instrumentos de natureza Internacional,

Europeia e Nacional, nomeadamente os Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, para a Educação em Serviço Social publicados pela IFSS.

4.3 Amostra

Sendo o objeto de estudo desta investigação a formação inicial em Serviço Social em Portugal, define-se como universo, o conjunto das Instituições de Ensino Superior Público e Privado que prestam em Portugal Continental o 1º ciclo de estudos, o que corresponde a 17 instituições, tal como se pode verificar na Figura 5, com o objetivo de analisar os fundamentos teórico metodológicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior (sistema binário) em Portugal. Apenas uma IES não consta desta investigação, porque apesar de terem sido desenvolvidos vários contactos não manifestou disponibilidade em participar.

No que diz respeito aos critérios estabelecidos quanto ao universo neste estudo foram:

- a observação de objetivos que permitam analisar os fundamentos teórico metodológicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior (sistema binário) em Portugal;
- a acessibilidade aos dados e informações;
- a aceitação por parte das instituições e a disponibilidade dos coordenadores de curso em participar na pesquisa.

Relativamente à seleção da amostra, os critérios para elegibilidade estabelecidos neste estudo no que respeita aos inquiridos foram:

- lecionarem nas Instituições de Ensino Superior;
- disponibilidade em participar no estudo.

A amostra dos participantes foi constituída pelo coordenador do curso de Serviço Social das 17 IES, um total de 16 participantes (Portugal). Esta opção fundamentou-se no fato de considerarmos o coordenador como elemento privilegiado, porquanto é conhecedor das políticas, lógicas e práticas da formação inicial em Serviço Social, tal como de seguida se apresenta no quadro 10.

Quadro 10. Caracterização dos participantes

Entrevistado	Área de Formação	Tipo de Ensino/Subsistema
E1	Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em Serviço Social	Politécnico/Público
E2	Licenciatura em Política Social, Doutoramento em Ciências Sociais	Universitário/Público
E3	Licenciatura em Sociologia, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E4	Licenciatura em Serviço Social, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E5	Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em Serviço Social	Politécnico/Público
E6	Licenciatura em Serviço Social, Mestrado em Política e Economia Social, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Público
E7	Licenciatura em Serviço Social, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E8	Licenciatura em Serviço Social, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E9	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E10	Licenciatura em Serviço Social, Doutoramento em Sociologia	Politécnico/Público
E11	Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Público
E12	Licenciatura e Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E13	Licenciatura em Serviço Social, Doutoramento em Psicologia	Politécnico/Público
E14	Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em Serviço Social	Politécnico/Público
E15	Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em Serviço Social	Universitário/Privado
E16	Licenciatura Serviço Social, Doutoramento Psicologia	Universitário/Público

Fonte: Elaboração Própria (2024)

As entrevistas foram realizadas a dezasseis coordenadores/diretores da Licenciatura em Serviço Social. O grupo dos 16 coordenadores/diretores é constituído por professores adjuntos, catorze tem Licenciatura em Serviço Social e dois são licenciados em outras áreas, nomeadamente Sociologia (1) e Política Social (1). Doze são doutorados em Serviço Social e três em outras áreas, nomeadamente, Ciências Sociais (1), Sociologia (1) e Psicologia (2).

4.4 Técnicas de Recolha e Tratamento do Dados

No desenvolvimento desta investigação à pesquisa e análise documental e à entrevista abrangendo um total de 16 IES.

A pesquisa, incide e incidirá sobretudo na recolha e análise de fundamentos teórico científicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior. A entrevista foi aplicada aos coordenadores do curso de Licenciatura em Serviço Social. Segundo Moura (2004, p.203), a entrevista qualitativa é a técnica mais utilizada em investigação social. Trata-se de uma conversa intencionalmente solicitada e provocada pelo entrevistador, selecionando um conjunto de pessoas que respondem a determinadas características e que se inscrevem num plano de

investigação previamente definido. Esta conversa possuiu uma finalidade de tipo cognoscitivo, sendo dirigida por um entrevistador e norteada por um esquema flexível de questões. "As entrevistas adoptam a forma de um diálogo ou de uma interacção (…), e podem ter uma variedade de formas, desde as muito centradas às que são muito abertas é a entrevista semi-estruturada a qual é guiada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, mas em que nem a redacção exacta nem a ordem das perguntas está pré-determinada" (Erlandson, in Moura, 2004). A entrevista constituiu, "um processo de comunicação interpessoal, inscrito num contexto social e cultural mais amplo" (Moura, 2004, p.207), sendo que inclui também a combinação de três elementos internos à situação de entrevista (entrevistador, entrevistado e tema da pesquisa). Quanto aos elementos externos, aponta-se o contexto onde se realiza a entrevista (quadro institucional), a sociedade, a comunidade e a formação. A técnica da análise de conteúdo permitiu o uso de modelos sistemáticos de leitura que assentam no recurso a regras explícitas de análise e de interpretação de textos, a fim de chegar a inferências objetivas e válidas. Utilizámos um sistema de codificação que nos permitirá a constituição de um conjunto de categorias para extrair e compreender o significado exato do ponto de vista do (s) autor (es) que se encontram na origem do material analisado

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre junho e agosto de 2024, sendo que as realizadas em formato on-line, através da plataforma *ZOOM*, corresponderam a 16 entrevistas.

Estas entrevistas foram gravadas em áudio, tendo sido obtida autorização prévia, e tiveram uma duração média de 50 minutos, tendo sido integralmente transcritas no final da realização de todas as entrevistas. Uma vez transcritas as entrevistas, foi realizada uma leitura cuidadosa das mesmas Posteriormente, procedeu-se ao tratamento da informação, tendo a investigadora confrontado a informação com a teoria utilizada, ou seja, como é que os resultados observados se relacionam com o conhecimento acumulado.

4.4.1 As Entrevistas semiestruturadas

Optou-se pela modalidade de entrevista semidiretiva ou semiestruturada, através deum guião orientador da entrevista. Subjacente à utilização do instrumento produzido, há a noção de que este deverá ter uma natureza maleável e flexível, funcionando tão-somente como bússola norteadora que facilite "(…) tanto quanto possível, 'deixar andar' o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194).

Na preparação e realização das entrevistas tivémos em conta os requisitos metodológicos definidos pelos diferentes autores (Flick, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998; Bogdan & Biklen, 1994).

A primeira etapa consistiu na conceção do guião orientador da entrevista. Este foi estruturado, tendo por base os objetivos específicos, e as perguntas foram elaboradas de modo a permitir aos participantes de estes se expressarem de forma livre (Flick, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998; Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram marcadas segundo as disponibilidades dos participantes, a decorrerem a partir de junho de 2024. Explicitados os objetivos da entrevista, de forma a "(…) vencer a resistência natural ou a inércia dos indivíduos" (Quivy & Campenhoudt , 1998, p.183), foi entregue a declaração de consentimento informado e esclarecido, garantida a confidencialidade e o anonimato e, por fim, solicitada autorização para a realização da entrevista e a sua gravação. Tentámos, sempre que possível, conceder a palavra aos sujeitos, utilizando frequentes sinais verbais e não-verbais de reforço, estímulo, empatia e compreensão, evitando restringir a temática abordada, possibilitando o alargamento dos temas propostos e a informação espontânea sobre temas previstos no guião, mas ainda não abordados (Bogdan & Biklen, 1994) (Vide Apêndice 1 o guião das entrevistas).

4.5 Questões Éticas e Proteção de Dados

As questões éticas colocam-se em várias etapas da investigação. Estas questões surgem, principalmente, no processo de recolha e análise de dados, mas também podem emergir a propósito de opções sobre a utilização de dados protegidos ou na decisão sobre a utilização de informações sensíveis em que o interesse pessoal ou profissional do próprio investigador possa estar envolvido, ou por poderem ter determinadas implicações políticas controversas.

A investigação científica é uma atividade humana, de grande responsabilidade moral, pelas características que a definem. A procura da verdade que dá sentido a esta atividade exige rigor, isenção, persistência e humildade; investigar é, acima de tudo, tentar contribuir para a interpretação da condição humana, complexa na sua estrutura do cosmos. Fortin (2009) refere que a investigação aplicada a seres humanos pode por vezes, causar danos aos direitos e liberdades das pessoas. O estudo seguiu de perto os pressupostos deontológicos e éticos do ISCTE. A investigação envolve pessoas cuja dignidade pessoal, bem-estar, direitos e liberdades têm que ser respeitados, de acordo com os seguintes princípios referenciados por vários autores: a participação na investigação tem que ser voluntária; mesmo sendo voluntária, o investigador deve garantir que dela não resulta qualquer tipo de desconforto ou prejuízo para o participante;

também deve garantir o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações prestadas; por fim, a investigação não deve envolver processos enganosos ou de ocultação dos objetivos do investigador (Fortin,2009).

Um aspecto fundamental, relacionado com o carater voluntário da participação e com a proteção dos direitos dos participantes, é o de consentimento informado que Babbie define do seguinte modo: "*informed consent, a norm in which subjets base their voluntary participation in research projects on a full understanding of the possible risks involved*" (2010, p. 65). Realçamos, algumas ações que desenvolvemos com vista a assegurar o respeito pelos princípios éticos e deontológicos em todo o percurso de investigação.

As entrevistas semiestruturadas a informadores privilegiados foram alvo de um pedido formal de consentimento informado. Antecedendo o pedido de consentimento, os participantes foram informados sobre os objetivos gerais do estudo, procedimentos e contributos esperados da investigação, bem como sobre as caraterísticas da sua participação através do envio de um memorando que explicava os objetivos do estudo e receberam antecipadamente o guião de entrevista semiestruturada a realizar. Os participantes na investigação também foram informados do seu direito de recusa na participação na investigação em qualquer momento, dos eventuais riscos e situações de desconforto associadas à sua participação e ainda que o grau de confidencialidade das informações prestadas e os conteúdos que poderiam ser divulgados, seriam objeto de negociação e estariam dependentes do seu consentimento, de acordo com o Código de Conduta Ética na Investigação aprovado pelo ISCTE. Ainda de acordo com o Código, toda a informação prestada pelos participantes no contexto da investigação foi tratada confidencialmente e tivemos a preocupação de não ser identificável quando mencionada no contexto da investigação desenvolvida.

A proximidade da investigadora com o objeto de estudo colocou dois dilemas fundamentais. Por um lado, a necessidade de evitar possíveis enviesamentos da investigação decorrentes do conhecimento próximo de alguns dos participantes na mesma. Por outro lado, a necessidade de evitar os riscos de direcionar o estudo desenvolvido a partir de ideias pré-concebidas.

Para superar e lidar com estes dilemas bem como, preservar a cientificidade do estudo, a investigadora apoiou-se no conceito de reflexividade, avançado por Bourdieu (2004), enquanto ato de introspeção que permite ao investigador reavaliar constantemente as suas conceções prévias a respeito do objeto da investigação e basear as conclusões do estudo nas evidências resultantes da investigação e nas teorias que as explicam. Com estes pressupostos

em mente, a investigadora procurou seguir o conselho de Casa Nova et al (2012) quando refere que os investigadores devem aspirar a um elevado grau de objetividade e distanciamento e, por outro lado, serem transparentes quanto aos processos analíticos usados e abertos e frontais quanto às suas próprias posições. Neste contexto, a investigadora assumiu duas preocupações fundamentais. Em primeiro lugar, ser rigorosa e objetiva na recolha, tratamento e interpretação dos dados da investigação, cumprindo os pressupostos éticos consensualizados internacionalmente e protegendo a dignidade e o bem-estar dos participantes no processo de recolha de informação. Os dados utilizados foram armazenados e serão mantidos de forma segura e acessível para quem os quiser consultar, de acordo com as recomendações do Código de Conduta Ética do ISCTE.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos nas entrevistas efetuadas aos dezasseis diretores/coordenadores da Licenciatura em Serviço Social (Portugal) visaram responder às diferentes dimensões que resultaram da exploração teórica desta Tese.

De acordo com o guião de entrevista e tendo presente os objetivos da nossa investigação, foi possível construir uma grelha de análise para as entrevistas realizadas, a partir da qual foi estruturada a apresentação dos dados recolhidos, suportada por excertos com as respostas dos entrevistados em relação a cada um dos temas que de seguida se apresenta.

i. Modelo ensino aprendizagem;
ii. Referenciais Teóricos;
iii. Perfil Formativo;
iv. Mudanças e transformações na formação: O impacto na formação em Serviço Social.

i. Modelo ensino aprendizagem

Os resultados vão ao encontro de estudos de Malglaive (2003) que sustentam a importância do caráter recursivo do conhecimento quando a teoria e a prática apresentam uma articulação entre dois eixos: a teoria-conhecimento e a prática-experiência.

> *"É um modelo de ensino-aprendizagem focado não naquilo que é a prática para a instrumentalização, mas a prática para refletir a teoria. Uma relação entre a teoria e a prática que se faz não por oposição, mas por relação, porque ela existe, porque coabita. E citando Cate Louise "Nada é mais prático que uma boa teoria." (E4)*

> *"Gostaríamos de certa forma que fosse evidentemente longe apenas daquilo que é a dimensão expositiva e cada vez mais se caminha no sentido de poder termos um modelo de aprendizagem que de certa forma acaba por ser suportada essencialmente numa dimensão mais colaborativa, ou mais cooperativa, na capacidade do docente criar a sua dimensão e transportar a sua dimensão de aprendizagem para uma dimensão de reflexão conjunta. No entanto, torna-se difícil não conjugar o modelo expositivo com aquilo que é o ensino das disciplinas, não só pela natureza das disciplinas, eminentemente teóricas e eminentemente teóricas ou práticas, e a larga maioria das disciplinas do curso ou são teóricas ou teórico-práticas." (E5)*

> *"Centralmente, é uma reprodução do ensino tradicional. Tem-se uma discussão, entre aspas, de um processo de construção freiriana pautada numa perspectiva construtivista, em que a avaliação é tradicional. É um método de reprodução de conteúdos, pouco reflexivo, em que se cobra aos estudantes que reproduzam aquilo que os autores estão dando, e menos que eles entendam sobre o assunto. Precisamente porque não se tem (os docentes) uma concepção de metodologia, de modelo de ensino que se possa estruturar." (E9*)

Pode inferir-se que existe continuidade de um modelo de formação tradicional, mas que, ao mesmo tempo, se otimizam componentes como a análise de situações e a resolução de problemas simulados ou reais em contextos diversificados, tendo em vista o desenvolvimento

de competências dos estudantes. Este tipo de ensino veicula valores e atitudes em que o docente não se deve resignar com o *status quo* instituído, mas sim promover um entusiasmo e uma esperança nos estudantes, no sentido de atingir os objetivos da formação que, com base em ideais, consideram os recursos e o meio envolvente (Day, 2001).

> *"Os estudantes vêm do secundário com uma perspectiva, às vezes, de que vão se sentar na cadeira, agora fez-me lembrar o Paulo Freire, quase aquela educação bancária, senta-se na cadeira e com um ar muito atento olha para o professor e espera que ele dê informação, que use uma cartilha, ou um conjunto de textos muito estruturados sobre os quais vai estudar. Os próprios estudantes mostram resistência no início porque esperam uma atitude passiva. Desse ponto de vista é uma forma de estimular o pensamento crítico nem sempre bem conseguido, e isso era a crítica que eu gostava de fazer, isto não é de todo algo muito fácil e nem sempre funciona totalmente bem. Às vezes temos de fazer um balanço que ainda estamos a tentar encontrar, entre uma aprendizagem clássica e uma totalmente disruptiva." (E4)*

Sublinhamos, que se identificam convergências nos discursos sobre a mudança que o processo de Bolonha introduz nos modelos de formação com influência na ação docente, o que indicia um paradigma da formação, no qual que se salienta uma lógica construtivista. Todavia a lógica aplicacionista da formação continua a ser referida, constatando nos discursos dos participantes.

> *"Eu acho que este modelo de ensino-aprendizagem tem vantagens, não estou a dizer que não, aliás, todas as coisas têm vantagens, apesar de Bolonha para mim ser uma preocupação na medida em que tende a querer desenvolver competências, mas reduz as possibilidades daquilo que eu chamaria as competências fundamentais, que seriam, eu digo sempre aos estudantes, quem não é capaz de ler um texto não é capaz de ler a realidade social, e sem ler a realidade social o trabalho do assistente social é um trabalho mecanizado, mecânico." (E12)*

> *"O modelo de ensino e aprendizagem, eu acho que desde que nós nos adequamos a Bolonha, acabou por trazer muito esta questão de promover autonomia nos estudantes. Portanto o modelo de ensino e aprendizagem é baseado nesta metodologia de ensino ativa, ou seja, acaba por existir muito a questão da partilha e de simulações, o facto de eles poderem integrar projetos que possam estar a ser desenvolvidos por algum docente nos centros de investigação, isso também acaba por transformar este modelo de ensino e aprendizagem àquilo que sempre foi o objetivo de Bolonha, ou seja promover a autonomia, e que seja participativo." (E16)*

Os resultados apontam para o que referem Davis et al. (2005), sobre o domínio das competências pedagógicas, focalizando a implementação de diversas metodologias que deverão ser flexíveis, participativas e inovadoras, em alternativa a outras mais expositivas e conservadoras. Neste sentido, a resolução de problemas e a motivação apresentam-se como estratégias pedagógicas e fatores de legitimação da mudança dos sistemas educativos, que através da participação e do vivenciado pelos atores, passam a fazer parte dos processos formativos.

"É um modelo que assenta muito em metodologias ativas, que passam não apenas pela transmissão de informação, necessariamente, mas depois com uma perspetiva muito da capacitação dos estudantes, no seu processo de apropriação de conhecimento, no seu processo de formação do seu espírito crítico e no seu processo de preparação para edificação do perfil profissional. Portanto, aqui os modelos de ensino-aprendizagem, procuram de facto ser promotores de autonomia dos estudantes, da sua iniciativa, do seu espírito de iniciativa, capacitá-los em termos de competências profissionais, dotá-los de capacidades de resolução de problemas. Nós chamamos de Problem-Based Learning, que é a aprendizagem baseada nos problemas." (E6)

"Modelos que procurem soluções para problemas com os quais os estudantes são confrontados parece-me muito interessante, eu utilizo muito essa abordagem que é de lançar desafios, eles têm que responder ao desafio, e eu sou apenas mais um mentor na procura. O desafio é utilizar esta dimensão da utilidade da informação para que isso seja transformado num conhecimento prático e importante para o estudante." (E10)

Os discursos da maioria dos coordenadores/ diretores remetem para um processo formativo que pertence ao domínio cognitivo, prosseguindo vários objetivos como os da compreensão, dado que não basta que o docente explique uma qualquer técnica sem que o estudante tenha entendido o princípio. A reestruturação do sistema de compreensão das situações de aprendizagem simuladas pode desencadear diversos processos cognitivos dos estudantes, perspetivando-se situações capazes de ser transferíveis para a prática, tendo em vista a apreensão de novas realidades profissionais, verificando-se que são a base da resolução de problemas.

Os testemunhos dos participantes referem que a participação dos estudantes no modelo de ensino aprendizagem em si mesma, é uma estratégia formativa que permite vencer, muitas vezes, a reação ao trabalho autónomo.

Tal participação impõe processos reflexivos também fundamentais na formação em Serviço Social, salientando que nas atividades pedagógicas Pós-Bolonha existe uma diversidade de modos de trabalho cuja centralidade é o estudante e a sua aprendizagem e, em sequência, que existe uma mudança efetiva dos papéis dos docentes com maior implicação nas atividades partilhadas com os estudantes.

"Um ensino-aprendizagem que se quer próximo, o mais próximo possível, regular, reflexivo, criativo. A relação entre os estudantes e os docentes, tem sido, no geral, muito boa, tem sido próxima. Uma pedagogia que é ativa." (E2)

"é um modelo muito voltado para a relação com a prática profissional, mas também voltado para a co-construção pessoal de cada estudante, dando a liberdade de cada estudante co-construir o seu conhecimento. Voltado para o trabalho autónomo, mas que valoriza o trabalho de grupo, em equipa, saber comunicar com os restantes colegas, mas no 1º ano o ensino é mais expositivo, também por que o estudante ainda não tem capacidade de reflexão e diálogo, mas à medida que os semestres vão avançando as aulas tornam-se mais de diálogo, reflexão e discussão." (E13)

"Temos um ensino de proximidade, que nos permite, estar do ponto de vista dos estudantes muito próximos daquilo que são as suas características, apostamos num saber, numa perspectiva educacional. É um modelo educacional que junta o caráter, a personalidade aos ensinamentos, a formação muito centrada na pessoa, a apostar sem dúvida, naquilo que poderia ser o esplendor da metodologia participativa." (E15)

Os resultados focam uma inversão de papel do docente, de transmissor do conhecimento para organizador da formação, criando diversas situações de aprendizagem participadas pelos estudantes.

"É um modelo que cada vez mais nós tentamos que seja centrado no aluno. Centrado no aluno porque este curso herdou muito um carisma muito teórico. A teoria é fundamental, mas a teoria pode ser dada através do modelo centrado no aluno. Em que seja ele, que comece a pesquisar, seja ele que traga para a aula e nós complementamos. O modelo centrado no aluno no sentido de algum trabalho autónomo. Eu quando digo trabalho autónomo não é o trabalho fora de aula, mas uma aula em que nós damos uma hora com alguma teoria, normalmente no início, que é para os estudantes (eles têm uma grande dificuldade de concentração, de escuta ativa) e uma segunda hora em que eles, por exemplo, podem usar o espaço todo da IES, têm o seu telemóvel, o seu computador e fazem pequenos exercícios" (E1)

"Nós gostamos de confrontar a teoria com a prática. A parte teórica toda que sustenta a prática. Mas depois fazemos muita análise de casos práticos. E porque que nós fazemos isto? Para os colocar a pensar de que forma é que podem efetivamente aplicar aquilo que aprenderam" (E3)

Os testemunhos estão em sintonia e evidenciam que a expressão de saberes dos docentes integra uma relação com as aprendizagens dos estudantes, remetendo para um modelo que desafia o estudante a aprender pensando e a pensar aprendendo. Esse papel apela à capacidade de adaptação à realidade do ensino, aliada a uma constante transformação promotora de autonomia (Blancel, 1999, cit. in Borges, 2007).

"A lecionação das ucs teórico/práticas é orientada por metodologias denominadas de «serviço» que favorecem a participação dos estudantes e a reflexão sobre as práticas dos assistentes sociais em sala de aula." (E8)

"Acho que em Serviço Social nós estamos muito treinados para pensar a articulação entre a teoria e a prática, e, portanto, é uma exigência, não é? É uma exigência da profissão, e por isso também é uma exigência da formação. Isto facilita muito que o ensino na sala de aula seja alimentado também por exercícios, roleplaying, trabalhos de grupo, debates, comentários críticos. Existe, no Serviço Social, uma articulação e uma aplicação do conhecimento a situações concretas que se calhar é mais difícil noutras áreas, e, portanto, eu acho que Serviço Social é aqui um privilégio neste âmbito." (E11)

"Confesso que nós tentamos aqui achar soluções para que tenhamos a atenção dos nossos estudantes. Eu acho que é muito importante criarmos fóruns de debate, conversas de trabalho, no fundo criarmos alternativas para nós que estamos na docência, encontrarmos as melhores práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, especialmente com essa nova geração, com esse novo contexto que está se colocando para nós." (E14).

A motivação para a mudança, manifestada pelos participantes, vai ao encontro dos estudos de Alves (2005) que refere que as mudanças nas práticas pedagógicas constituem fatores determinantes que influenciam a profissão de docente. Tal pode significar passar de uma lógica aplicacionista para um paradigma inspirado numa realidade baseada em evidência científica, traduzindo-se, então numa lógica construtivista da formação.

ii. Referenciais Teóricos

Tal como observámos no capítulo referente ao enquadramento teórico, a literatura não é consensual em torno do campo da teoria e do que pode ser produção teórica específica do Serviço Social. Verifica-se, portanto, a existência de um número alargado de autores com posicionamentos distintos, relativamente aos modelos teóricos que orientam a prática profissional dos Assistentes Sociais (Amaro, 2008).

Todos eles acarretam um esquema conceptual, mas este não é adaptável, maleável, flexível a todas as realidades. Por esse motivo, a escolha quando recai sobre um determinado modelo nunca poderá ser feita arbitrariamente, de um modo indistinto, sem ter em conta um conjunto de determinantes, de variáveis que influenciam a sua boa utilização. Por esse motivo Lutz (cit in Viscaret 2007, p.66), define oito variáveis como os elementos que limitam a escolha de um modelo para a prática do Serviço Social, sendo elas: O tipo de situação com que intervêm; Conteúdo conceptual; Natureza da intervenção; Natureza da instituição; «Sociologia» contida na prática do modelo; Os valores e a ética subjacente ao modelo; A concepção da pessoa que sofre do problema; A natureza da relação entre o Assistente Social e o Cidadão.

Os discursos dos participantes são heterogéneos, desde os que consideram importante a formação ser eclética, e que apresente diferentes modelos teóricos do Serviço Social aos estudantes, na medida em que "a democratização do ensino passa também um pouco por aí":

> *"Procuramos mostrar que há diferentes modelos de intervenção e inclusive, diferentes perspectivas de estar no Serviço Social, e que eles têm que efetivamente ter um modelo de intervenção. E, efetivamente, aprender com essas várias perspectivas e perceber que podem usar, em diferentes contextos, não é? Por isso, nós temos aquilo que é o mais clássico, que é o base do Serviço Social, mas depois procuramos, de facto, mostrar diferentes possibilidades. Nós enfatizamos muito esta questão de nós trabalhamos com indivíduos, mas isso exige determinadas competências, mas que trabalhar com grupos pede outras referências. Assim como trabalhar com comunidades, trabalhar e então, procuramos que o profissional, ou seja, que os estudantes possam ser profissionais que saibam atuar com diferentes referências, não." (E2)*

> "*Eu se calhar olho para esta dimensão dos referenciais teóricos e se calhar penso nos referenciais teóricos mais associados a uma dimensão que pertence muito ao Serviço Social, que estamos a falar*

mais de uma dimensão mais de um referencial teórico e empírico do que propriamente uma dimensão quase teórica-teórica. Diria mesmo que a operacionalização do quadro teórico-metodológico do Serviço Social implica de certa forma esta mesma conjugação. Por um lado, ter presente as dimensões das questões ontológicas, epistemológicas, metodológicas, mas eventualmente fazer escolhas." (E5)

"Nós somos muito ecléticos nas teorias, achamos que é o aluno que tem que fazer as suas opções. Na nossa formação, em termos de paradigmas do Serviço Social, ensinamos todos e apresentamos todos os paradigmas todos os referenciais teóricos e apresentamos muitos modelos, porque achamos que é o aluno consoante o seu perfil e a sua construção daquilo que é, á luz do que aprendeu e da sua visão do mundo e da pessoa que é, que depois tem que fazer as suas opções." (E8)

"Nós de facto mantemos ainda na História uma ligação para que a gente não se esqueça das coisas boas e más por um lado e para que se perceba que existe um caminho traçado e os caminhos, se nós podemos optar por eles, só podemos fazer isso com o conhecimento das coisas, não é? Este é um eixo que é extraordinariamente importante, porque temos depois um outro eixo teórico, metodológico e estratégico no Serviço Social, que também tem desde autores de referência crítica, referência radical e referência mais conservadora. Eu acho que as diferentes teses têm de estar em cima da mesa quando nós estamos a ensinar os estudantes, de alguma maneira a democratização do ensino passa também um pouco por aí."(E12)

"Dando liberdade ao aluno de poder no seu exercício profissional, escolher o paradigma que considera adequado para o exercício professional, ok? E depois, alguma literatura, que ajude o aluno a seguir um quadro paradigmático (Humanista, Interpretativista, Estruturalista e Funcionalista) do Serviço Social e que o ajude a pensar e a refletir dentro das problemáticas que vai encontrar. Portanto, diria que são estes quatro grandes referenciais teóricos que depois vão fundamentar as escolhas teórico-metodológicas, a utilização das teorias e das metodologias, e depois das técnicas, dos instrumentos e dos resultados a esperar." (E15)

Sobre o ecletismo, este pressupõe cruzar várias fontes de saber ou se quisermos colar aspectos de teorias diferentes, mas este processo deverá "incorporar ideias de uma forma consistente, em lugar de as utilizarem numa base casual e desenvolvê-las num padrão [de maior conveniência]" (Payne; 2002, p.83). Quer isto dizer que ao assumer-se uma abordagem eclética terá de se consciencializar os estudantes para a planificação e a aplicação cuidada e cautelosa e compromisso com uma corrente de trabalho.

Outros intervenientes consideram que existem modelos teóricos que se sobrepõem a outros por força das exigências societárias e do próprio objetivo da intervenção do assistente social e por esse motivo predominam na formação que é ministrada:

"Tentamos levá-los a compreenderem outras abordagens, outro tipo de metodologias e depois apostamos muito também no desenvolvimento de uma postura crítica e ética. Um Serviço Social que seja crítico, e. também um Serviço Social emancipador e um pouco numa linha da advocacia e do humanismo. Mas de uma forma crítica. Percebendo que a base do Serviço Social tem que ter metodologias, tem que existir uma base teórica bem fundamentada para que eu consiga compreender o que é o Serviço Social. Os problemas de quem está à minha frente. Portanto, diria que desde as raízes do Serviço Social até aquilo que hoje seja mais inovador em termos de metodologias e também as questões éticas e uma postura crítica." (E1)

"Como a definição global diz e como nós sabemos, a nossa formação, ela convoca saberes multidisciplinares, interdisciplinares, oriundos de várias áreas das ciências sociais. E portanto, os referenciais teóricos, eles de facto são muito apoiados por todo o núcleo de conhecimento que vem também de formação das ciências sociais, de núcleos de conhecimento da formação das ciências sociais, mas que ajuda a compreender os sujeitos, ajuda a compreender os contextos e ajuda a compreender as políticas sociais. falamos muito e trabalhamos as perspectivas do Serviço Social crítico, as perspectivas do Serviço Socialista, o neoliberalismo, a pós-modernidade, são abordagens teóricas que não podem deixar de ser aqui de alguma forma trabalhadas." (E6)

"Os assistentes sociais, em tempos de "normalidade" e de "crise", desempenham funções em prol da dignidade e da promoção do desenvolvimento e do bem-estar dos cidadãos com quem trabalham. Os referencias teóricos ensinados em Serviço Social são atuais e de acordo com as mudanças das sociedades e problemáticas que advém." (E7)

"É trabalhado muito mais o modelo sistémico, e o modelo, as teorias psicossociais. Desta forma, considero que no nosso curso se observa muito mais essas perspectivas teóricas. Não quer dizer que através de outras formas, por exemplo, através de conferências, através de eventos, promovemos aqui, digamos assim, o contato desses estudantes com outras perspectivas teóricas." (E14)

"São abordadas desde as teorias clássicas às mais contemporâneas. Aqui há uns anos não se falava muito no Serviço Social critico embora se falasse no estruturalismo. Neste momento damos enfase também ao Serviço Social critico por aquilo que também tem sido a produção científica produzida nesse âmbito." (E16)

Destaca-se a menção feita nalguns testemunhos aos autores nacionais e internacionais como referências teóricas do Serviço Social:

"Os nossos estudantes têm como livros de base, para além dos artigos científicos, aquilo que nós fazemos, vamos buscar também aquilo que são os resultados das investigações mais recentes, algumas trazem dados novos, não é? Outras vêm ainda dar mais importância àquilo que são as bases teóricas iniciais, mas aquilo que nós fazemos, seguimos este livro o Serviço Social Teorias e Práticas, da Maria Irene Carvalho, ou até mesmo os Campos Paradigmáticos da Maria Inês Amaro." (E3)

"De referenciais teóricos do meu ponto de vista existe aqui alguns autores que acabam por trabalhar estas dimensões como o Malcolm Payne e a Karen Healy. Os referenciais teóricos do Serviço Social que utilizamos são as teorias sistémicas, as teorias das forças, as pós-modernas, as críticas e as psicossociais." (E4)

"Nós temos, enfim, aquilo que podemos chamar referenciais teóricos mesmo do Serviço Social, eu vou buscar alguns nomes, de repente, eu sou capaz de trazer o José Paulo Neto, a Lúcia Barroco, a Miriam Veras Batista, ainda é uma referência para mim também, a Carmelita Yazbek, sei lá, poderia procurar muitos outros, mas também do Serviço Social inglês do Serviço Radical. Há aqui também alguns autores que são uma referência de algumas disciplinas desde Alcina Martins a Sónia Guadalupe." (E9)

Enquadrado nos discursos anteriores, foi referido que "*cada professor é responsável"* pelas escolhas, em termos de referenciais teóricos, que faz e transmite aos estudantes:

"Há um referencial teórico que eu adquiri, o Serviço Social com cariz mais crítico, o Serviço Social Radical que tinha uma perspectiva muito mais transformadora, principalmente de confronto com aquilo que eram as sociedades, e a leitura da questão capitalista e que utilizava

muitas teorias do marxismo também. Ou seja, claramente que os referenciais teóricos são aqueles que têm sido reforçados na produção científica e de nível nacional e internacional do Serviço Social e dos grandes autores e autoras que neste momento temos muito presente na formação dos assistentes sociais, porque temos uma boa referência bibliográfica, boas referências bibliográficas e bons investigadores em Portugal que têm produzido muito conhecimento, por isso parece-me que tendo em conta aquilo que é a procura da justiça social, da dignidade humana, da liberdade, daquilo que são os grandes referenciais também enquadrados pelo Código de Deontológico da Associação de Profissionais de Serviço Social acabam por por ser os referenciais do Serviço Social. No entanto cada professor depois também é responsável no seu quadro das unidades curriculares onde é responsável de transmitir esse conjunto de referenciais que tem, não é?" (E10)

Numa obra sobre a introdução à teoria do Serviço Social, de David Howe (1987), defende que a teoria do Serviço Social deriva tanto da sociologia como da psicologia, e nesta lógica da interdisciplinariedade do Serviço Social, que se ilustra alguns discursos:

"O assistente social tem que ter referenciais teóricos que vêm de outras áreas, e daí dizer-se muitas vezes que a formação é uma formação também interdisciplinar. O Serviço Social é uma área de conhecimento, é uma disciplina científica, e, portanto, na formação que faz aos seus profissionais, vai utilizar conhecimentos de outras áreas científicas. E, portanto, a sociologia é fundamental, a psicologia é fundamental, as políticas são fundamentais, os métodos de pesquisa são fundamentais, não porque queremos ser sociólogos ou psicólogos, mas sim porque a intervenção exige que se tenham conhecimentos do que influencia aquela realidade, no domínio mais psicológico ou do domínio mais sociológico, e, portanto, nós temos que saber compreender todas estas áreas, no fundo, são contributos para a compreensão da realidade, que depois permitem o conhecimento mais específico do Serviço Social."(E11)

São vários os autores que refletem e analisam se debruçam sobre o caminho a ser traçado quanto à definição e uniformização das correntes teóricas que integram o Serviço Social, assumindo os modelos teóricos um aspeto central para uma prática profissional coerente e eficaz, uma vez que garantem que os profissionais uniformizem as suas práticas e, tenham um conjunto de orientações que fundamentem o seu trabalho no terreno.

"vamos fazendo um caminho com os estudantes, ao longo do curso, das principais referencias teóricas ao nível do Serviço Social que vão caminhando para componentes mais operativas tendo em conta aquilo que são as necessidades da prática professional." (E13)

Num estudo de Marques & Carvalho (2021) com o objetivo de compreender as diferentes perspetivas teóricas que enquadram a prática profissional de uma amostra de 54 assistentes sociais portugueses a partir da perspetiva tripartida de Malcolm Payne (2002) os resultados mostram que a maioria das assistentes sociais se posicina numa visão individualista-reformista e terapêutica-reflexiva e apenas uma minoria numa visão socialista-coletivista ou mista, o que Segundo as autoras leva a refletir sobre a necessidade de repensar a formação (inicial e continua) e a intervenção desenvolvida por estas profissionais.

iii. Perfil Formativo

Amaro (2015), desenvolveu um estudo aprofundado acerca dos perfis identitários dos Assistentes Sociais, identificando após a análise de um conjunto de entrevistas, dois tipos de perfis ideal-típico de profissionais, o científico-burocrático e o científico-humanista, apresentando cada um com especificidades distintas.

Segundo o perfil científico humanista, uma das características centrais, passam pela importância da consciência política, a reflexividade um trabalho centrado nos sujeitos e na estrutura, a intervenção social como uma «arte » e, a importância da erradicação dos problemas.

> *"Nós temos uma aproximação à profissão que é gradual. Ou seja, parece-nos que não é adequado para nós colocarmos em estágio alguém que acaba de entrar no primeiro ano de uma Licenciatura. Quer dizer, isto não nos parece certo. Porque nós não estamos a trabalhar com maçãs, ou com pêras ou com máquinas. Quer dizer, estamos a trabalhar com pessoas. E pessoas tendencialmente em situações de vulnerabilidade. E é preciso ter cuidado. As pessoas não estão no zoo para serem visitadas. E é preciso ter algum cuidado. Desde um primeiro ano em que nós temos, antes de mais, sim, eventuais visitas em instituições, uma ou outra em diferentes áreas, com diferentes perspectivas, que os estudantes podem com eles, assistente sociais. E vamos aumentando a aproximação progressiva. O segundo ano já mais visível já há maior treino de competências, de construção, de análise, até ao estágio realmente começar no terceiro ano. Em que os estudantes já têm uma base de conhecimentos e uma base de reflexão ética, que nos parece já mais adequada para poderem realmente estar com as pessoas." (E2)*

> *"O Plano de estudos está claramente voltado e vocacionado para que os estudantes experienciem contextos e aprendizagens diversas, através dos estágios, mas também na participação em aulas abertas onde são convidados profissionais de Serviço Social de contextos e problemáticas diversas a partilharem e a refletirem sobre a sua prática" (E7)*

> *"Sabemos que os assistentes sociais estão cada vez mais desafiados a ter uma voz perante a política social que afeta populações, pessoas e comunidades e, portanto, achamos que os assistentes sociais têm que ser conhecedores puros da política social, mas também ser mobilizadores e ter uma voz junto aos órgãos, aos governos a todos estes organismos. Outra questão que nós percebemos que é uma questão nacional é que tínhamos que também aumentar a carga horária em termos de o apoio a famílias, a comunidades e a pessoas, portanto nisso até pode ser visto que introduzimos aqui uma cadeira que no antigo plano estava diluída de direito da família e da criança porque achamos que é uma área que os assistentes sociais estão a ser desafiados a pensar e a intervir"* (E8)

> *"Há um processo reflexivo muito mais voltado ao praticismo, ao formar interventores, propriamente dito, do que fazer uma reflexão maior para poder pensar a prática. Então, eu percebo que há, sim, conteúdos que são lecionados para a prática do Serviço Social, muito voltados, como eu disse anteriormente, a um cunho positivista do indivíduo e muito vinculado à psicologia." (E9)*

Os testemunhos apontam para o que Amaro (2015) designa de perfil científico-humanista (Assistente Social) a formação orienta a prática segundo uma ligação constante entre a teoria e a prática, sendo a teoria utilizada para compreender a prática e em seguida sendo reconstruída.

"As vertentes de trabalhar a teoria numa base conciliada com a prática é uma modalidade que nos parece que afina bem, articula bem, aquilo que é a possibilidade de desenvolver a reflexividade e de permitir o contacto dos nossos estudantes com aquilo que são realidades que suscitam a discussão e que suscitam também aqui a reflexão. Dizer que temos algumas unidades curriculares que se baseiam muito e têm a sua modelo de ensino orientada para aquilo que é, uma aprendizagem baseada em cenários de simulação da vida real." (E6)

"É fundamental para o desenvolvimento de competências fundamentais que permitem não só o desenvolvimento também da dimensão crítica e reflexiva ao uso daquilo que os assistentes sociais devem procurar quando estão a intervir ou seja, pensar como fazer melhor como promover a mudança nas pessoas, nas comunidades mas também nas instituições que são as responsáveis também pela cultura que procura mudanças e não pela cristalização de procedimentos essa é uma preocupação que eu acho que é muito importante e que é uma questão que temos e por isso na última parte do relatório do terceiro ano nós reforçamos muito a dimensão crítica da apresentação de recomendações da produção de uma leitura crítica, reflexiva e construtiva sobre a prática a pré-prática daquilo que os estudantes acabaram por ter durante a sua formação" (E10)

"Temos diferentes corredores, chamamos-lhe fileiras, que desenvolvem estas competências pelo encadeamento de diferentes disciplinas. Uma fileira da prática, que orienta para os desafios da prática profissional, para as primeiras experiências de prática e da conceptualização do exercício profissional. Outras que remetem para uma fileira mais teórica ou metodológica, desenvolvendo o conhecimento, o raciocínio, a argumentação, e depois, efetivamente, que conduzirá a um espírito crítico dentro dessa linha. E depois temos as políticas, as políticas sociais e os problemas sociais emergentes, também numa outra fileira. Portanto, são várias, não posso dizer que há uma unidade curricular que concorra diretamente para cada uma delas, eu diria que são fileiras de mais que uma disciplina que alinhadas levam a construer este pensamento ao longo de toda a formação. Depois, nos últimos anos, gostamos de os ver nos estágios para que tenham uma visão mais completa do que envolve o exercício profissional". (E15)

Sobre isso, Guerra (2005) salienta que na atualidade há uma lógica curricular que não permite a fragmentação entre ensino teórico e ensino prático, sendo assim, não é possível afirmar que existe um lugar específico para se trabalhar o ensino da prática no plano de estudos, devendo perpassar-se todo o processo formativo.

"Nós gostamos de confrontar a teoria com a prática. E aquilo que nós fazemos muito é... Eles estudam com base em artigos científicos. A parte teórica toda que sustenta a prática. Mas depois fazemos muito aquilo que são casos práticos. Não são casos hipotéticos, obviamente. Mas fazemos muito a utilização de casos práticos. E porquê que nós fazemos isto? Para os colocar a pensar de que forma é que podem efetivamente aplicar aquilo que aprenderam no exercício profissional. Depois, aquilo que nós também temos muito... Nós temos muito contato com o exterior. Os nossos estudantes, para além de terem... Os nossos estudantes, para além de terem... Os nossos estudantes, para além de terem... Estágio no segundo e no terceiro ano. Eles têm dois anos de estágio. Existem cursos que não. Só têm um ano de estágio. Nós temos dois. E aquilo que nós fazemos muito é esta articulação entre a teoria e a prática." (E3)

"Ter a plena perceção de que há uma dimensão de conjugação entre teoria e prática que só poderá ser feita pela investigação, incluindo o uso ético de paradigmas de investigação." (E5)

Neste sentido, instigar a curiosidade intelectual do aluno para o exercício da investigação integra o horizonte dos objetivos das IES que procuram qualificar a formação ministrada em Serviço Social, mantendo a indissociabilidade entre ensino-investigação, tal como verificado no discurso dos participantes.

Nos vários testemunhos, encontramos a preocupação de formar profissionais reflexivos, críticos, no entanto, alguns participantes realçam que se torna uma tarefa complexa por força das transformações do mundo atual que impactam na formação e no perfil:

> *"No fundo é, uma formação que é curta, de três anos e meio, ela é curta, vamos assumi-la dessa forma, mas ela não deixa de ter espaço para que multipliquemos um conjunto de competências teórica metodológicas associadas aos próprios modelos de intervenção. Os modelos de intervenção têm vindo a permitir refletir sobre abordagens também diferentes, teórica metodológicas também, diferentes" (E4)*

> *"Eu acho que o trabalho dos assistentes sociais é um trabalho que das duas uma ou é extraordinariamente reflexivo, crítico e pensado ou é, eu poderia dizer, tão perigoso quanto foi no tempo do Estado Novo, no tempo da Segunda Guerra Mundial, no tempo em que muitas barbaridades aconteciam com uma anuência, como é que eu vou dizer, eu não vou dizer passiva, mas era a socialização e a educação, não é? Portanto, se temos de andar ao sabor do vento, eu acho que fico um bocadinho preocupada. Acho também que naquilo em que em Bolonha significou uma redução temporal na formação, eu acho que os nossos estudantes saírem dois anos mais novos para o mercado de trabalho, enfim, aquilo que podemos chamar de experiência é uma experiência que precisa ainda de muita tutela, quer pela juventude, quer pela formação propriamente dita" (E12).*

Aspetos estes que pese embora o propósito da formação e o trabalho desenvolvido nas IES em que se encontram os participantes a lecionar, seja nesse sentido, face aos desafios que se colocam ao Ensino Superior em geral e à formação em Serviço Social em particular pode levar a que o perfil científico-burocrático (Técnico Superior de Serviço Social) predomine. Este perfil foca-se numa perspetiva mais quantificadora da realidade existente, separando a teoria da prática, orientando a sua ação para um conjunto de procedimentos estandardizados, eficientes, eficazes e centrados na avaliação de resultados. Este perfil procura "a transformação da prática profissional num exercício tecnocrático, balizado por guias e procedimentos previamente definidos e testados, com a intencionalidade central de demonstrar desempenhos competentes" (Amaro, 2015, p. 119).

A formação em Serviço Social deve possibilitar ao aluno a construção de sínteses que permitam compreender a diversidade dos fenómenos presentes no quotidiano profissional, para isso, a dimensão investigativa assume-se imprescindível neste processo, uma vez que compreende a "[...] produção do conhecimento, a elaboração de pesquisas e os aspectos

analíticos que dão suporte, qualificam e garantem a concretização da ação interventiva" (Torres, Apud Martins & Tomé 2015, p. 47).

> *"Os conteúdos, para além do conhecimento, das competências concretas, das metodologias, do enfoque nas metodologias de intervenção, obviamente, pretende, não é, dotar os assistentes sociais de qualquer um background em termos de conhecimento teórico, metodológico e operativo para atuar em diferentes áreas, diferentes níveis de intervenção, que tem a ver um bocadinho com as áreas de intervenção e saídas profissionais onde os assistentes sociais sentem competência e qualificação para poder agir. Mas é um bocadinho desta vertente que o programa de estudos incorpora, do conhecimento, do treino de competências, do treino das metodologias de intervenção e, portanto, depois orientar isso para atuação prática em múltiplos contextos" (E6)*

> *"O que nós queremos é que ele esteja e seja culturalmente sensível, ou seja, que ele tenha a capacidade de perceber que não tem de saber tudo sobre aquela pessoa, mas tem de ter abertura para compreender aquela pessoa, e saber que tem de ter abertura para compreender a perspectiva daquela pessoa sobre determinada situação, que muitas vezes tem práticas tão diferentes, seja na alimentação, na religião, naquilo que é o género, seja o que for. E, portanto, isto é feito nas unidades curriculares mais específicas, por exemplo, de ética, das ligadas ao estágio, mas também naquilo que vão sendo as conferências, naquilo que vão sendo os diferentes eventos que acontecem na IES. E a vantagem de estar no Ensino Superior é que há uma diversidade de áreas de formação, ou melhor dizendo, de disciplinas científicas, e o estudante poder assistir a uma conferência de antropologia, de sociologia, desenvolvimento urbano, e de repente ele abre horizontes relativamente a conteúdos que de outra forma não teria, e, portanto, começa-se a ganhar esta sensibilidade, porque isto também não pode ser só algo que se transmita conceptualmente. Portanto, também temos de ter aqui resultados de investigação, espaços para discutir, e o Ensino Superior também fomenta isso, e é muito interessante nós aproveitarmos também na formação e divulgarmos aos estudantes e convidá-los a participar nestes eventos que acontecem aqui. Tudo isto também faz parte da formação" (E11)*

> *"Temos que formar profissionais com capacidade para a intervenção, com capacidade crítica de análise e Científica. Mas nem todos os estudantes pretendem seguir a vertente Científica, há estudantes que pretende aprofundar a vertente técnico operativa e por isso devemos ter estas duas componentes e trabalhar a formação no 1º ciclo de uma forma global, e conseguir sobretudo que eles consigam situar os desafios da sociedade e sejam profissionais capazes de ter uma voz ativa, reflexivos e não sejam profissionais acomodados. "(E13)*

> *"Nós professores, tentamos fomentar o pensamento crítico em contexto de sala de aula, não é? Acreditamos que é insuficiente. Até porque, temos aqui poucos exercícios de forma prática aqui para promover esse pensamento crítico. Uma das formas que nós, então, estamos tentando encontrar são extracurriculares, no caso. Oferecer workshops, oficinas, para estimular esse pensamento crítico, mas também, agora estamos na construção de uma unidade curricular que vai trabalhar também esse pensamento crítico. Porque acreditamos que um assistente social precisa que tenha pensamento crítico da sua realidade, não é? Da conjuntura onde vive e no que vive. Então, é importante que os nossos estudantes conheçam as várias perspectivas teóricas, as várias formas, ideológicas e etc., não é? (E14)*

Destaca-se no discurso dos participantes o facto de reconhecerem a importância de o aluno refletir dialeticamente a realidade enquanto futuro profissional sobretudo e tal como referem Carvalho & Pinto (2015) "Numa sociedade global e tecnicista, o Serviço Social tende a ser cada vez mais racional, controlado por legislação e protocolos de atuação enfatizando a técnica como

"quase" um fim, e não como meio da sua ação. Esse contexto onde a racionalidade instrumental se destaca, demanda um pensamento "reflexivo" (p.87).

iv. Mudanças e transformações no Ensino Superior: O impacto na formação em Serviço Social

Num contexto de expressivas mudanças socioeconómicas e culturais contínuas, caracterizada por uma economia informacional, global e em rede (Castells, 2002), são múltiplos os desafios colocados ao Ensino Superior, e.g. foco na aprendizagem dos estudantes, utilização massiva das novas tecnologias e preocupação com a empregabilidade dos diplomados, entre outros, que emergiram nos últimos tempos.

Os discursos dos participantes refletem precisamente a diversidade de questões e situações que merecem a atenção e a preocupação por parte das IES, nomeadamente a questão do financiamento do Ensino Superior:

> *"Para as instituições de Ensino Superior públicas, as questões do financiamento têm impactado no geral negativamente, aquilo que é a formação em Serviço Social. Porque limitam as Universidades de contratar, e portanto, a renovação do próprio pessoal, docente na área é muito complicado. A crise e as necessidades sociais (dos estudantes) as questões ligadas à saúde mental, estão a impactar na Licenciatura." (E2)*

As tecnologias de informação e comunicação influenciaram de forma decisiva o comportamento humano em diferentes âmbitos, perpassando os aspetos pessoais, económicos, lazer, a educação, as relações sociais e de trabalho. No caso específico da Inteligência Artificial esta apresenta um conjunto de riscos e de benefícios para as Instituições de Ensino Superior (IES) tendo sido esta uma questão referida no discurso de alguns participantes:

> *"A sensação que eu tenho é que esta juventude, estes jovens que chegam à Universidade acham que não têm de ler os artigos científicos nem os livros porque eles chegam à inteligência artificial que lhes faz o resumo do artigo científico, e eles acham não têm que ler. Então foi necessário alterar a forma como nós damos aulas. A equipa docente teve de alterar a forma de trabalhar com os estudantes para que a inteligência artificial seja utilizada sim até porque não podemos negar que ela existe, e se nós proibirmos ainda é pior" (E3)*

> *"Relativamente às questões da tecnologia, por exemplo, como fator de distração dos nossos estudantes, às vezes, eu, sinceramente, ainda não consigo compreender bem o impacto, porque, aparentemente, parece criar a tal distração, mas a outra questão é em que medida nós temos é de nos adaptarmos e otimizarmos aquilo que são essas tecnologias, essas redes como instrumento para a própria formação, não sei, ainda não consigo avaliar, mas, efetivamente, o impacto. a redução Bolonha, e o facto de estarmos desafiados com um novo perfil de estudantes. Pronto, ainda não tenho bem a percepção, do real impacto que tudo isto tem em nós e nos estudantes. A partir de uma perspectiva tradicional e conservadora, é algo muito negativo e catastrófico, mas isto porque, se calhar, não estamos a olhar para as potencialidades e pelo facto de nós mesmos termos de adaptar esta nova realidade." (E4)*

"Na formação, como todos sabemos, a inclusão de novas tecnologias e novas formas de ensinar/ aprender é uma constante e veio para ficar. Os docentes e toda a estrutura teve de se adaptar e inclusive existe formação interna e externa que procura dar as ferramentas essenciais para que possamos todos acompanhar as mudanças e novas formas de ensino aprendizagem" (E7)

"Nós temos tido mudanças muito grandes ao nível da nossa sociedade e naquilo que é o perfil dos estudantes, dos novos estudantes, em que eles são os menos responsáveis, no fundo são o reflexo de uma sociedade que se tornou muito mais tecnológica, muito mais digital, muito mais virtual, muito mais individualista, sendo que o Serviço Social defende sempre também a importância dos movimentos coletivos e da importância do coletivo na população. E nós sentimos, , eu pessoalmente sinto que a satisfação individual tem-se sobreposto à satisfação coletiva. E isso traz sérios desafios na forma como a sociedade se está a estruturar e depois com o facto de termos uma valorização muito grande de dimensões que para mim, são materialistas, muito superficiais. A satisfação da inteligência artificial vir-nos a substituir na nossa capacidade de pensar sobre as coisas e decidir, deixando que a inteligência nos dê uma resposta. Há o risco de a formação do Ensino Superior não estar suficientemente preparada. E esta é uma preocupação que eu tenho. Como é que ela é utilizada, se isso vai permitir a melhoria da nossa capacidade de reflexão, da nossa necessidade de observar de forma crítica a sociedade. Eu tenho algumas dúvidas" (E10)

As análises dos participantes referem que uma das preocupações está ligada a como as instituições podem ser mais eficientes e responderem aos desafios da atualidade, como os professores podem melhor mobilizar as competências dos estudantes e renovar as suas práticas docentes tonando-as mais eficazes, e como os estudantes podem aprender e desenvolver-se melhor enquanto estudantes, jovens adultos e cidadãos.

" a componente dos direitos humanos, a componente da dignidade da vida humana, do bem-estar das pessoas, do respeito pelo outro são eixos basilares da formação e são eixos basilares daquilo que é a nossa intervenção e isso já não pode nunca deixar que seja comprometido obviamente que há aqui novas formas de olhar para a sociedade relativizando um conjunto de situações mas de facto o ser humano é a gênese da nossa existência é a base da nossa existência são os outros, são as pessoas é a capacidade de nós de podermos promover as suas vidas, promovermos aquilo que é o respeito por si a capacidade das pessoas terem uma condição de vida digna e esses aspectos nós temos que ser capazes de salvaguardar por entre os múltiplos desafios que vamos tendo." (E6)

"Houve alguma alteração relativamente às competências que os estudantes trazem do secundário, a chamada geração alpha. Temos turmas que acabam por refletir um pouco aquilo que é a preparação base, mas no geral tem sido mais difícil conseguir desenvolver as competências de pensamento crítico, atitudes raciocínio." (E16)

A formação em Serviço Social, em Portugal, reformulou os seus currículos, de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha. Esta Declaração tem como objetivo: promover a convergência dos modelos de ensino em vários países europeus, com base em um sistema único de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, desenvolvidos por ECTS,

qualificar a docência, e desenvolver o Ensino Superior numa dimensão europeia. Este modelo integrado e de convergência é baseado em três ciclos de formação superior (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento). Esta mudança na formação académica está de acordo com os grandes pilares da Estratégia Europeia 2020: Educação, Investigação e Inovação e integra o discurso de alguns participantes:

> *"De uma forma muito objetiva e aí já tenho mais dúvidas que tenha sido uma dimensão tão positiva assim. Não só porque obviamente hoje para nós há uns tempos estava a comentar isso com uma colega para nós hoje era impensável pensarmos em dar disciplinas anuais. O quanto para nós hoje é difícil transportarmos a ideia que nós na nossa Licenciatura tivemos disciplinas anuais. Portanto isto é uma dimensão que para nós é capaz de ser difícil de compreender acredito é que tenha havido uma maior necessidade de sistematização do conhecimento e o esforço por ele mesmo apenas no nosso plano de estudos que houve foi no sentido de primeiro manter o mais atualizado possível relativamente àquilo que era a necessidade da profissão, mas ao mesmo tempo ter também aquela que é a perspetiva de que esta mudança no Serviço Social também teve um impacto mais negativo. Como é que nós o conseguimos contornar? Conseguimos-lo contornar inclusivamente, ou tentar contornar, porque eu acho que é difícil contornar face ao panorama Foi conseguir dar oportunidade, por exemplo volto aqui a sublinhar os estágios de conseguirmos conjugar esta dimensão do estágio, por exemplo uma dimensão mais alargada, ou seja dando um período de conjugação de estágio que de certa forma tivesse um peso também muito relevante dentro do próprio curso e com a importância que tem e com a organização que tem dentro do próprio curso. Para nós tornou-se fundamental". (E5)*

> *"Eu acho que o que aconteceu em Portugal depois do Bolonha impactou diretamente por conta da redução do número de anos na formação. eu tenho chamado a atenção, inclusive, para pensar que há uma lógica que o neoliberalismo impõe sobre a formação profissional, que aligeira a formação, que instrumentaliza a formação e que leva a para uma tecnicidade que nós estamos sendo engolido sem perceber. A diminuição que o Bolonha fez, a diminuição dos anos, do ciclo formativo de cinco para três. Algumas escolas ficaram com 3,5, outras têm 3 anos. Mas não é só isso que muda. Muda a lógica de pensar a formação. E que respostas estão sendo construídas para essa sociabilidade? Eu acho que impacta. E como não houve, nesse momento, uma discussão mais coletiva para pensar como faríamos isso, acho que é urgente, é latente, isso tem de ser feito, porque nós estamos em plena mudança paradigmática de várias questões, inclusive agora, por conta da inteligência artificial." (E9)*

> *"Uma das grandes questões foi esta transformação dos currículos no Bolonha portanto eu acho que o facto de podermos olhar para uma balança, por um lado temos o aumento da complexidade dos problemas e por outro lado temos a diminuição do tempo de formação e portanto eu acho que um prato da balança não acompanha o outro e daí nós dizermos que qualquer aluno aqui ou em qualquer formação tem que continuar a sua formação porque acho que três anos face à complexidade dos problemas, é que os estudantes estão a ser sujeitos a responder, a refletir e intervir é urgente necessário e obrigatório continuar a sua formação. Por três anos consideramos que a trabalhar com pessoas e com vidas é um pouco difícil um aluno com 21 anos pode estar a intervir influenciar vidas e estar em contextos muito importantes" (E8)*

> *"Portanto eu diria que se por um lado respondendo assim à sua pergunta de uma forma mais direta, há aqui mudanças que aconteceram com Bolonha, claro que o número de anos que a formação tinha e tem hoje não é igual. Eu sei que há muito este discurso, mas eu não quero ir por aí. Acho que por um lado foi bom também porque nós temos muito mais gente a fazer*

Mestrado do que tínhamos e, portanto, significa que temos gente mais qualificada e isso é bom. Por outro lado, também nos obriga a ser mais seletivos nos conteúdos, a ter mais trabalho autónomo, se calhar também é bom porque se queremos pensamento crítico significa que temos de ter trabalho autónomo, não podemos ter as mesmas unidades curriculares lecionadas da mesma forma. E, portanto, eu vejo estas mudanças como muito interessantes e impactantes para o perfil de profissional que nós queremos, que é um perfil com pensamento crítico, com mais capacidade de investigação. Portanto eu acho que são mudanças que, apesar de muitas vezes nós temos tendência a vê-las pelo lado negativo, eu acho que também podemos vê-las pelo lado positivo. E depois acho que a segunda tem a ver com o número de estudantes no Ensino Superior em Serviço Social isso tem um impacto claro na qualidade da intervenção que podemos fazer" (E11)

"Desde Bolonha, a redução e o tempo. O tempo é qualquer coisa que nos permite pensar. É das poucas coisas que o tempo é indispensável. No Ensino Superior a mudança é grande para o Serviço Social. Eu sou da opinião que deveria existir um Mestrado integrado como obrigatório para o exercício da profissão, seria importante. As mudanças que ocorrem atualmente são muito desafiadoras." (E12)

"Esta lógica de Bolonha de formação e acompanhamento contínuo e trabalho autonomo são duas grandes mudanças no Ensino Superior que favovere o processo de formação." (E13)

Uma outra reflexão, expressa nas respostas de alguns participantes diz respeito às exigências da carreira docente, discutindo-se a presença na sua atividade profissional de tarefas de gestão que lhe são acometidas, nomeadamente a conciliação cada vez mais necessária entre docência e investigação, produtividade e gestão de carreira.

"As mudanças ao nível do Ensino Superior têm sido ao nível da burocratização, quer em termos de plataforma, quer em termos de exigências que temos que responder. Eu dou por mim a pensar, neste meu último mandato, que eu vivi entre relatórios da A3ES. Eu acho que os recursos devem ser avaliados, mas tenho algumas críticas, à forma como são avaliados quando nos colocam exigências. Se calhar, esta exigência e a procura por pessoas doutoradas, eu se calhar não preciso do doutorado para orientar estágios. Preciso de uma pessoa que seja especialista e que tenha experiência profissional no terreno. E se calhar tenho um doutorado que nunca lecionou, nunca trabalhou no terreno com todo o mérito que tem de ter feito o seu Doutoramento. Mas se é uma pessoa que se vai para um contexto de estágio, tem muitas dificuldades. Portanto, creio que estamos a desvalorizar pessoas com muito mérito, com muita experiência, nesta estatística aritmética que nós andamos a fazer ponto por pontinho dos ETIs, que eu acho que vai ter que mudar. Vai ter que mudar. Porque efetivamente, nós estamos a desvirtuar os cursos. E estamos a deixar de fora pessoas com experiência prática, que seriam muito importantes para dar as respostas que até nós não temos. Porque nós que estamos na academia, eu faço questão sempre de orientar estágios, porque é uma forma de ligar. Mas esta questão deste número de ETI, que eu não sei de onde é que veio, mas que todos nós temos pesadelos com ele, tem que mudar. Depois, o que é que mudou? Mudou a corrida aos artigos. Eu antes fazia um artigo científico até com um aluno de Mestrado que eu orientava com calma. E tínhamos tempo para pensar. E até íamos a um congresso e apresentávamos. Agora, se calhar tenho de guardar pelo menos um terço do meu ordenado para que isso aconteça." (E1)

"Eu acho que existe uma preocupação de qualificação dos profissionais/ docentes, sobretudo em Serviço Social. Sobretudo, tem aqui um grande impacto no Serviço Social, especialmente na formação, que é, precisamos de tempo para os nossos profissionais se prepararem, para essas exigências, e que, às vezes, o tempo é muito curto, não é? E observa-se que, sobretudo, a qualificação do docente em Serviço Social, especialmente que tenha Doutoramento nesta área, exige aqui uma reestruturação, não é? Em que a realidade do litoral é diferente do interior. O

que tem trazido alguma dificuldade, no sentido de que essas exigências, no meu ponto de vista, são ótimas, são boas para termos justamente essa qualidade no ensino. Contudo, temos muito pouco tempo, digamos assim, para qualificar os nossos docentes, não é? Foi, e é, muito difícil encontrar profissionais com Doutoramento que queiram vir para o interior, e, geralmente, estão em contextos de cidade grande. Esses profissionais para o interior requerem aqui uma certa habilidade em publicitar o interior e tentar aqui mostrar que o interior também pode trazer alguns benefícios para a carreira desse profissional". (E14)

"Portanto, está muito diferente o Ensino Superior do que era há algum tempo. As exigências da carreira, sobretudo, dos docentes, são cada vez maiores, essas mudanças ocorrem quase diariamente. Os objetivos dentro da carreira docente são cada vez maiores. Portanto, o docente é obrigado a corresponder com publicações, com organização de eventos, com internacionalização, participar em redes. E, portanto, isto tem sido exigências quotidianamente e as exigências feitas aos cursos, não é? Que são feitas pelas agências de acreditação, cada vez mais presentes, cada vez mais determinadas, com maior exigência para mantermos os cursos abertos, não é? Acho que estamos a assistir a uma transformação daquilo que era o docente-investigador para o investigador-docente. E, portanto, começa agora a surgir o novo emprego científico e estou em crer que em alguns anos serão os investigadores que darão aulas, não é? E, portanto, um conjunto de requisitos que tem sido um crescendo. E está-se, efetivamente, num nível que, por vezes, se esquece a riqueza que é a relação com os estudantes, a parte mais humana das especificidades do nosso ensino". (E15)

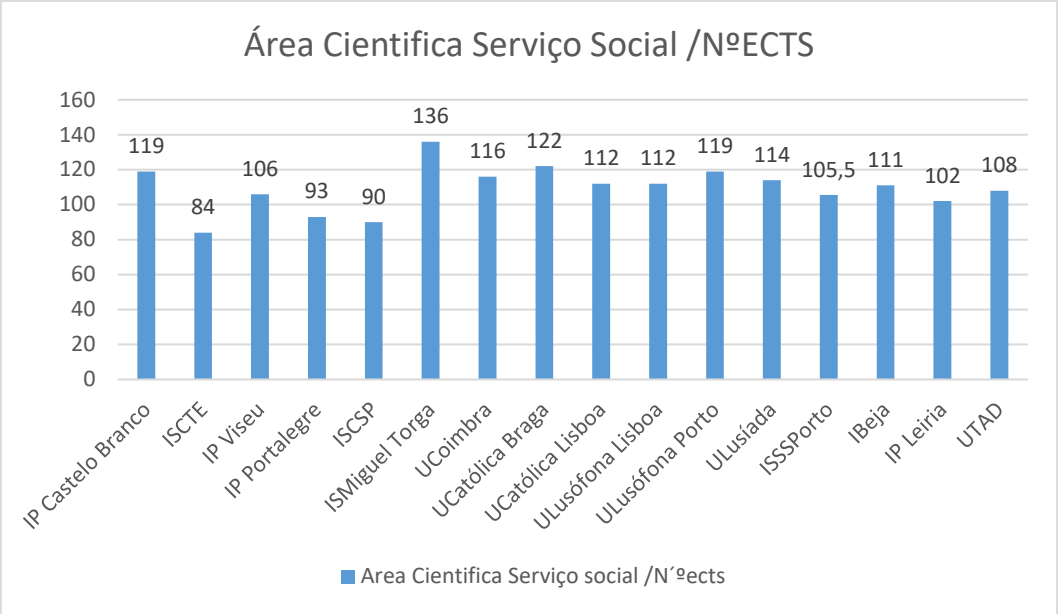
5.1 Os planos de estudos

Em Portugal a formação existe em dois subsistemas de Ensino Superior, politécnico e universitário. Importante referir que funcionando a Licenciatura num sistema binário, nalgumas IES a Licenciatura tem 180 ECTS e em outras 210 ECTS.

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm autonomia pedagógica para determinar as Unidades Curriculares/ disciplinas (UCs) em cada componente de formação, a natureza das UCs, a atribuição de ECTS a cada uma dessas UCs, entre outros aspectos com repercussão direta na estrutura das propostas curriculares e no perfil dos licenciados.

Sobre a estruturação dos planos de estudo por áreas científicas, na investigação realizada aos 16 ciclos de estudos onde é ministrada a Licenciatura em Serviço Social, verifica-se que a área científica predominante do ciclo de estudos das 16 uos, é Serviço Social, integrando créditos obrigatórios o que se materializa-se num maior número de ECTS em Serviço Social, ou seja, as unidades curriculares da área Científica em Serviço Social apresentam uma percentagem superior a 50% do total de ECTS do curso, tal como se apresenta no gráfico 1.

Gráfico 1. Área Científica: Serviço Social nas IES/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própia (2024) com base no publicado em Diário da República

Atualmente, a construção dos planos de estudo do ciclo de estudos em Serviço Social em Portugal, está sujeita a critérios rigorosos que para além de assentarem nas orientações da Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (AIESS) e a Federação Internacional de Assistentes Sociais (FIAS) no que concerne aos Padrões Globais para o Ensino e a Formação em Serviço Social, assentam nas recomendações da A3ES, mais especificamente da Comissão de Avaliação Externa.

A referida entidade, analisa, avalia se de facto o curriculo vigente nas demais uos garantem a consistência na oferta de formação em Serviço Social e assegura que a formação em Serviço Social e está de acordo com os valores e políticas da profissão articulados pela AIESS e FIAS. Esta avaliação externa dos ciclos de estudos é realizada periodicamente, a periodicidade fixada é de seis anos.

Para além desse aspecto:

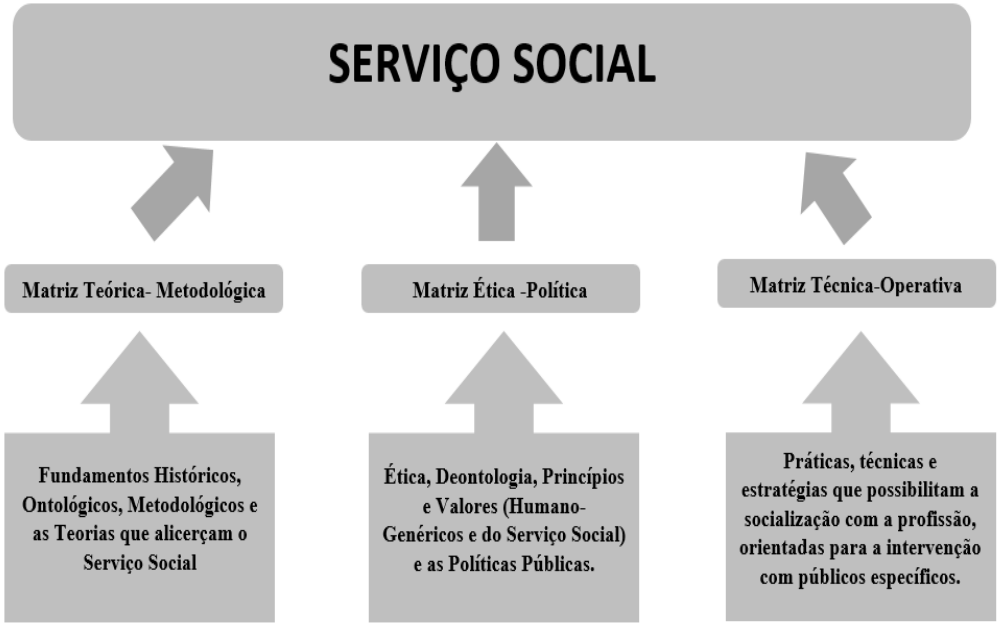
> O processo de avaliação/acreditação de ciclos de estudo em funcionamento (Processo ACEF) tem por elemento fundamental o relatório de autoavaliação elaborado pela instituição avaliada, que se deve focar nos processos que se julgam críticos para garantir a qualidade do ensino e nas metodologias para monitorizar/melhorar essa qualidade como as instituições monitorizam e avaliam a qualidade dos seus programas de ensino e da investigação. (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto)

Nesta investigação, verificámos que há flexibilidade de organização dos currículos, expressa na possibilidade da definição de disciplinas e ou outras componentes curriculares - tais como disciplinas opcionais- como forma de favorecer a dinamicidade do currículo,

respeitando a história, o território (dinâmicas e caracteristicas sociais e locais) e o projeto estratégico de cada ies.

Nas 16 IES analisadas, a formação nos primeiros dois semestres concretiza-se em unidades curriculares relacionadas com os fundamentos históricos, ontológicos, metodológicos e as teorias que alicerçam o Serviço Social e configuram a matriz teórico-metodológica desta área científica.

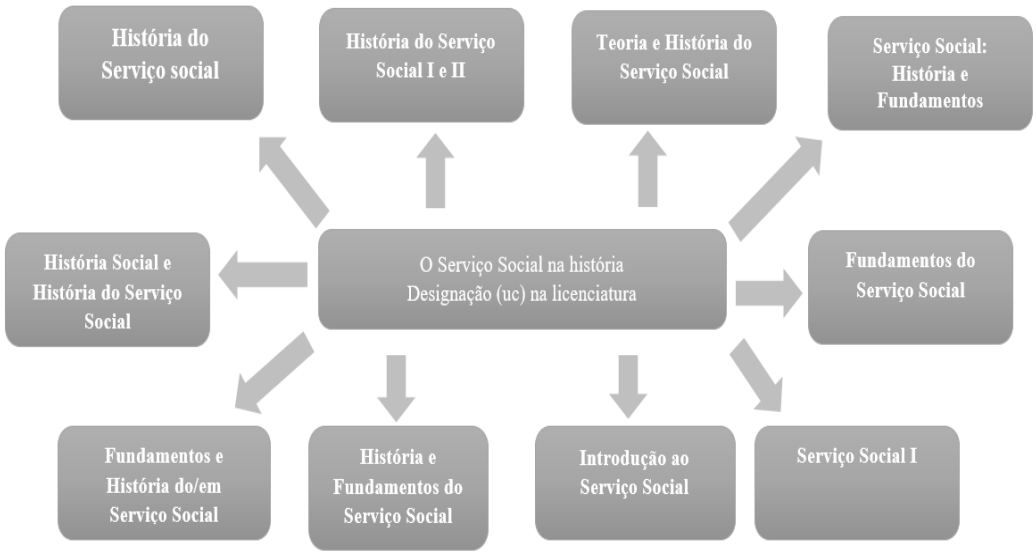
Figura 10. As dimensões do Serviço Social



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudos e conteúdos programáticos das ucs.

As ucs que se inserem nesta dimensão/matriz, referem-se a matérias que abordam os fundamentos históricos e ontológicos, estando inseridas estas ucs na área científica de Serviço Social (à exceção do IP Viseu cuja área Científica é a ciências sociais e humanas (referimo-nos à uc História do Serviço Social)). Numa formação em Serviço Social, tal como consta no *Global Standards For Social Work Education & Training (*2020) é fundamental a compreensão da emergência e institucionalização do Serviço Social no quadro das Ciências Sociais e no quadro das profissões, e aquisição de conhecimentos e ferramentas que permitam aos estudantes não só compreender os fatores sociais que estão subjacentes às mudanças ocorridas na profissão, bem como sensibilizá-los para uma visão crítica e compreensiva face às questões sociais e às especificidades da profissão.

Figura 11. O Serviço Social na História: Designação da UC nas 16 IES



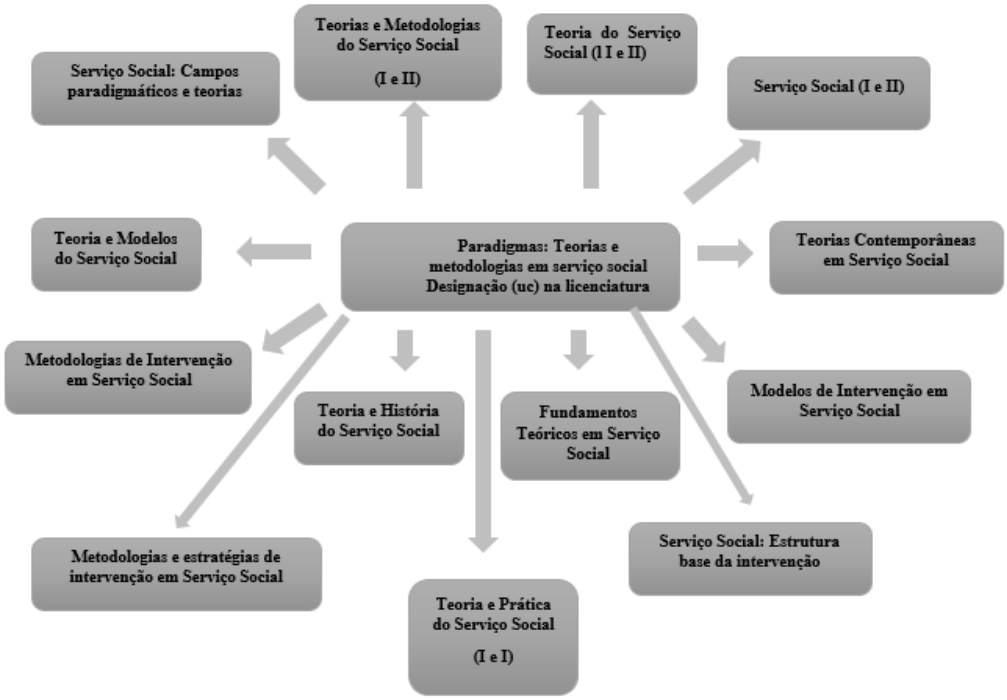
Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudos e conteúdos programáticos das ucs

Esta uc está presente em todos os planos de estudos, funcionando nos dois primeiros semestres, não havendo, no entanto, uniformização na sua designação. Nalgumas IES encontramos a designação Introdução ao Serviço Social, o caso do IP Leiria (5 ECTS), ISCSP (5 ECTS) e na UCoimbra (6 ECTS), noutras Serviço Social I (IP Portalegre 6 ECTS), Fundamentos do Serviço Social no IP Beja (5 ECTS).

Ainda no âmbito desta matriz, analisando não somente os planos de estudos mas também os conteúdos programáticos, verificamos que em todas IES estão integradas ucs que permitem o conhecimento dos principais paradigmas e teorias nas quais se alicerça a intervenção dos assistentes sociais, assim: Teorias e Metodologias do Serviço Social I e II (I (I-6 ECTS, 1º ano, 2º semestre; e II-6 ECTS, 2º ano, 1º semestre)) no IP Castelo Branco e no IP Viseu; Teoria e Metodologias do Serviço Social no IP de Leiria (5 ECTS, 1º ano, 2º semestre); IP Beja tem a designação de Teoria do Serviço Social I e II (I- 5 ECTS, 2º ANO , 1º SEMESTRE e II- 6 ECTS, 2º ano 2º semestre) Serviço Social I (6 ECTS, 1º ano, 2º semestre II (6 ECTS,2º ano, 1º semestre) no IP Portalegre, no ISCSP Teorias Contemporâneas em Serviço Social (2º ano, 1º semestre) e Modelos de Intervenção em Serviço Social (5ECTS, 3º ano, 1º semestre), no ISCTE, Teoria e História do Serviço Socia (6 ECTS, 1º ano) e Metodologias de Intervenção em Serviço Social (6 ECTS, 1º ano), no ISMT, Teorias e Modelos do Serviço Social (5 ECTS, 2º ano, 1º semestre) Metodologias e Estratégias do Serviço Social (5 ECTS, 3º ano, 1 semestre)

no ISSS Porto na uc História do Serviço Social (4 ECTS, 1º ano, 1º semestre), na U Católica Lisboa Serviço Social: Campos Paradigmáticos e Teorias (6 ECTS, 1º ano, 1º semestre) e Serviço Social : Estrutura base da intervenção (6 ECTS, 2º ano 1º semestre); na UCatólica Braga Teoria e Prática do Serviço Social I (6 ECTS, 2º ano 1º semestre) e Teoria e Prática do Serviço Social II (6 ECTS, 2º ANO, 2º semestre); na UCoimbraFundamentos Teóricos do Serviço Social (4 ECTS, 1º ano, 2º semestre); U Lusíada Fundamentos Teóricos em Serviço Social (6 ECTS, 1º ano 2º semestre), ULusófona Lisboa e Porto, Teoria e Metodologia do Serviço Social I e II (I-5 ECTS, 1º ANO 2º SEMESTRE; II, 2º ano, 1º Semestre) e na UTAD Teorias do Serviço Social (6 ECTS, 1º ano, 2º semestre).

Figura 12. Paradigmas: Teorias e Metodologias em Serviço Social: Designação da UC nas 16 IES



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudos e conteúdos programáticos das ucs

A presença destes conteúdos, ucs, na formação, nomeadamete a análise histórica, teórica e metodológica fundamentada no Serviço Social, permitirá e contribuirá para a discussão sobre as estratégias e técnicas de intervenção que legitimam a prática profissional.

A matriz ético-política, concretiza-se em ucs relacionadas com a ética, deontologia, princípios e valores (humano-genéricos e do Serviço Social). A ética, deontologia, os valores,

e os princípios do Serviço Social são os componentes fundamentais na formação, que contribuiem para o conhecimento do Código Deontológico e a sua aplicabilidade a contextos específicos e assim garantir que os estudantes de Serviço Social tenham a oportunidade de desenvolver autoconsciência sobre os seus principios e valores pessoais e culturais, crenças, tradições e preconceitos e como eles podem afetar a capacidade de desenvolver relacionamentos com pessoas e de trabalhar com diferentes grupos da população e tenham ciente dos limites da prática profissional e do que pode constituir conduta não profissional nos termos do Código Deontológico.

A compontente da ética está contemplada em todos os planos de estudo das IES, não existindo, no entanto, uniformidade na designação. Após anáslise dos referidos documentos e das fichas das unidades curriculares de seguida se apresneta as ucs onde é lecionada a componente de ética:

Ética e Deontologia do/de/em Serviço Social no IP Portalegre, (2º ano/2º semestre, 6 ECTS), IP Castelo Branco (3º ano/1º semestre, 4 ect), IP Viseu (2º ano/2º semestre, 5 ECTS) UCatólica Lisboa (3ºano/1º semestre, 5 ECTS), UCoimbra (3º ano/1º smestre, 5 ECTS) ULusíada (3º ano, 3 ECTS), ULusófona Lisboa (2º ano/ 1º semestre, 5 ECTS), UCatólica Braga (3º ano/2º semestre, 5 ECTS) ULusófona Porto (2º ano/2º semestre, 4 ECTS) ; Ética e Deontologia Profissional em Serviço Social no IP Leiria (2º ano , 1º semestre, 5 ECTS) na UTAD (2º ano/2º semestre, 6 ECTS); Deontologia do Serviço Social no ISCSP (3ºano/2º semestre, 5 ECTS); Laboratório de Ética e profissão em Serviço Social (2º ano, 6 ECTS) no ISCTE; Ética para o Serviço Social (3º ano/1º semetre, 5 ECTS) no ISMTorga, Ética e Deontologia (4º ano, 1º semestre, 4 ECTS) no ISSS Porto.

Relacionada com a compontente da ética, a componente de Direitos Humanos está contemplada no plano de estudos do ISMT (5 ECTS), na Universidade Lusófona de Lisboa (5 ECTS) UTAD (6 ECTS), UCatólica de Lisboa, (4 ECTS), IP Beja(5 ECTS), ISCSP (5 ECTS) ISSSPorto (2, 5 ECTS). De referir que esta uc é lecionada nas IES no 1º ano 2º semestre, apenas no ISSS Porto, sendo lecionada no 2º ano/1º semestre.

No quadro que se segue apresentam-se as IES onde esta uc é ministrada, bem como a designação da unidade curricular e area científica em que está integrada.

Quadro 11. Ucs com a designação Direitos Humanos

IES	Designação da UC	Área Científica
ISMTorga	Direitos Humanos,	Serviço Social
ULusófona Lisboa	Direitos Humanos e Cidadania	
UTAD	Exclusões Sociais, cidadanias e direitos humanos	
ICatólica Lisboa	Serviço Social e Direitos Humanos	
IP Beja	Serviço Social e Direitos Humanos	
ISCSP	Cidadania, ética e direitos humanos	Política Social
ISSS Porto	Direitos humanos	Direito

Fonte: Elaboração Própria (2024) baseada nos planos de estudos publicados em Diário da República.

Tal como podémos verificar, em todas as ucs identificadas no quadro 12 consta a palavra direitos humanos e na sua grande maioria a área Científica desta uc é o Serviço Social há exceção do ISCSP que se encontra integrada na área Científica Política Social e o ISSS Porto, no Direito.

Esta componente é de notar que está referenciada no documento realizado pela AIESS Y FIAS nomeadamente nos padrões referentes à diversidade cultural, étnica e inclusão de género, onde remetem para a importância de formar Assistentes Social dentro de um enfoque de Direitos humanos básicos.

A questão do género pese embora não exista nenhuma uc com esta designação, aquando analisado os conteúdos progrmaticos, verificamos que por exemplo no ISCSP, na ucs teorias contemporâneas do Serviço Social mais especificamente no ponto referente às abordagens radicais e críticas.

Sobre a importância da política social o documento realizado pela AIESS e FIAS contém padrões referentes ao Programa curricular básico, nomeadamente no domínio do Serviço Social onde remetem para as políticas sociais e deste modo constata-se que é uma componente importante na formação dos assistentes sociais. Verifica-se que em todos os planos de estudos está presente esta uc, o que se deve ao facto de esta ser uma componente importante na formação dos assistentes sociais, nomeadamente o conhecimento das políticas sociais e a compreensão, bem como a reflexão da relação entre o Serviço Social e o impacto que tem na intervenção profissional como promotor e garante de bem-estar e justiça social.

A matriz técnica-operativa inclui ucs que possibilitam a socialização com a profissão, orientadas para a intervenção, estando o estágio incluída. Tal como mencionado no documento realizado pela AIESS e FIAS esta matriz, inclui ucs que tem como propósito desenvolver competências ao nível do diagnóstico, planeamento, avaliação, construção de relacionamento, capacitação e processos de ajuda.

Constata-se na análise aos planos de estudos e respetivos conteúdos programáticos que desde o 1º ano até ao final da Licenciatura (ao longo do curso, em todos os semestres) os estudantes da Licenciatura têm ucs nas demais IES que se por um lado contextualizam as práticas profissionais dos Assistentes Socais em diferentes organizações e problemáticas específicas, permitem o conhecimento dos referenciais éticos, teóricos, metodológicos e operativos, das práticas profissionais dos assistentes sociais, por outro é incutida a dimensão reflexiva sobre a intervenção do Serviço Social como uma profissão de defesa dos Direitos Humanos.

A componente de Estágio está presente em todos os planos de estudo analisados (Quadro 12), de realçar que pese embora a formação experiencial se verifique nas 16 IES, o número de horas de contacto não é uniforme, varia entre as 452 horas e as 1035 horas, entre outros aspectos que de seguida irão ser apresentados e refletidos:

Quadro 12. Estágio na Licenciatura em Serviço Social

Unidade Orgânica	Estágios (Horas efetivas em local de estágio)	Designação da UC
IP Castelo Branco	EI:140+EII:190+EIII:420= 750 horas	Estágio I; Estágio II; Estágio II
ISCTE	EI:270 +EII: 420=690horas	Estágio em Serviço Social I; Estágio em Serviço Social II
IP Viseu	EI:210+EII:420=630 horas	Estágio I; Estágio II
IP Portalegre	EI:100+EII:550=650 horas	Estágio I; Estágio II
ISCSP	EI:62+EII:390=452horas	Estágio I; Estágio II
ISMiguel Torga	EI:315+EII:420=735horas	Estágio I; Estágio II
UCoimbra	EI:180+E2:480=660 horas	Estágio I; Estágio II
UCatólica Braga	EI:150+EII:150+EIII:210+EIV:210+EV:315=1035 horas	Estágio e Seminário de Serviço Social I; Estágio e Seminário de Serviço Social II; Estágio e Seminário de Serviço Social III; Estágio e Seminário de Serviço Social IV; Estágio e Seminário de Serviço Social
UCatólica Lisboa	EI:75+EII:150 +EIII:225 +EIV 225: = 675 horas	Estágio I e Supervisão; Estágio II e Supervisão; Estágio III e Supervisão; Estágio IV e Supervisão
ULusófona Lisboa	EI: 105+ EII:105 + EIII:270 + EIV: 270 =750 horas	Estágio I e Projeto; Estágio II e Relatório; Estágio III e Projeto; Estágio IV e Relatório Monográfioc (Dissertação)
ULusófona Porto	EI:210+EII:420=630 horas	Seminário e Estágio I – Inserção Institucional e Supervisão; Seminário e Estágio II- Prática e Reflexão e Avaliação
ULusíada	E:700 horas	Estágio
ISSSPorto	EI: 90+EII:90 +EIII:135 +EIV:135+EV:300=750 horas	Estágio em Serviço Social I; Estágio em Serviço Social II; Estágio em Serviço Social III; Estágio em Serviço Social IV; E
IBeja	E:322; +E:328= 650 horas	Estágio de Inserção + Supervisão; Estágio Final + Supervisão
IP Leiria	E= 690 horas	Supervisão e Estágio em Serviço Social I; Supervisão e Estágio em Serviço Social II
UTAD	EI: 146+ EII: 292+ EIII: 292= 730 horas	Estágio I; Estágio II; Estágio III

Fonte: Elaboração Própria (2024) baseada nos planos de estudos publicados em Diário da República

No documento realizado pela AIESS e FIAS é clara a importância atribuída aos estágios na medida em que através dele, são promovidas competências que permitem uma prática

profissional qualificada e sustentada nos princípios éticos do Serviço Social através do contacto direto e da análise e reflexão crítica dos contextos de ação e políticas sociais conexas com as situações-problema identificadas, bem como do quadro teórico-metodológico de referência. Decorrente da análise aos respetivos planos de estudos em vigor, verifica-se (Quadro 12) que na maioria (9) das IES o estágio ocorre em dois momentos, ISCTE (690 horas); IP Viseu (630 horas), IP Leira (690 horas), IP Portalegre (650 horas), ISCSP (452 horas), ISMTorga (735 horas), UCoimbra (660horas), Universidade Lusófona no Porto (630 horas), IP Beja (650 horas), no entanto e tal como podemos verificar o número de horas não é igual, varia entre as 452 horas e as 690 horas.

Verificou-se nas 9 IES acima mencionadas, outros aspectos diferentes, nomeadamete que nalgumas IES (UCoimbra, ISCTE, ISCSP e IP Leiria) o estágio funciona em dois semestres que englobam dois anos, o último ano do curso inclusive, noutras IES (IP Viseu, IP Portalegre, IP Beja, ISMTorga) o estágio funciona apenas num ano (no último ano) mas em dois semestres. Na Universidade Lusofóna no Porto, o estágio funciona com uma tipologia anual, decorre no 2º ano e no 3º ano, com uma carga horária de 630 horas, e está dividido em dois estágios.

Um outro aspecto se verifica nesta análise, nomeadamenete a opção encontrada por algumas IES em só ter um estágio, não divindo, que é o caso da Universidade Lusíada em que o estágio tem a duração de 700 horas efetivas em local de estágio, constituindo-se numa unidade curricular de tipo anual.

Dentro da análise aos estágios, depáramo-nos com IES em que os estágios se encontram divididos em mais de dois momentos, 3 estágios, distribuidos por 3 semestres, com início no 2º ano do 2º semestre, o IP Castelo Branco que corresponde a 750 horas de estágio, e numa situação similar, a UTAD e com 730 horas de estágio. A Universidade Católica de Lisboa, o estágio tem a duração de 675 horas, 4 estágios distribuidos pelos 2 anos da Licenciatura (4 semestres) e o mesmo (4 estágios) acontece na Universidade Lusófona de Lisboa.

Pudémos ainda constar que a Universidade Católica em Braga tem 5 estágios, o que corresponde a 1035 horas de contacto direto, direto do aluno no local de estágio. De referir que este estágio decorre ao longo do curso, iniciando no 2º ano semestre, sendo que a apartir daí em todos os semestres até à conclusão do curso, os estudantes têm estágio. Também o ISSS Porto tem 5 estágios, que perfazem um total de 750 horas de contacto direto do aluno em local de estágio, que inicia no 2º ano do 1º semestre, e ao longo dos vários semestres até ao final do 4º ano tem estágio (5 semestres).

De acordo com os *Global Standard for social work education & training* o estágio é obrigatório e deve corresponder a pelo menos 25% da atividade educacional geral dentro dos

cursos (contados em créditos, dias ou horas). A relevância dos estágios curriculares, em articulação efetiva com as organizações sociais da sociedade civil (Públicas e Privadas) nas diferentes áreas da acão social, é um domínio específico do Serviço Social que se foi ajustando e otimizando, com vista a uma melhor adequação e resposta às exigências às práticas profissionais, preparando os profissionais para a conceção, diagnóstico, intervenção, avaliação e investigação das novas questões sociais na sociedade contemporânea.

Quanto à componente de investigação verifica-se que está presente em todos os planos de estudo, enquadrando-se no documento realizado pela AIESS e FIAS que contempla padrões referentes ao programa curricular em Serviço Social para o 1º ciclo de estudos, nomeadamente na componente prática e padrões referentes ao programa curricular, incluindo o estágio que refletem a conveniência da componente de investigação.

No que diz respeito a outras áreas científicas no plano de estudos, destaca-se a importância da dimensão de formação interdisciplinar de forma a potenciar um perfil de formação mais sustentado e consolidado na formação do assistente social. No Serviço Social, o saber é construído por diversas disciplinas, os "universos intelectuais", segundo Dubet (2002), que permitem saber agir profissionalmente de maneira informada e sustentada no seio de relações humanas nas quais interagem outros atores profissionais, com seus saberes disciplinares, e os atores sociais, com seus saberes de experiências (…) Esses universos intelectuais precisam ser usados em uma relação cooperativa em que o conhecimento de caráter sociológico, econômico, psicológico e antropológico sobre os desafios, as mudanças, as relações sociais, seus processos e dinâmicas apoiem a construção de estratégias profissionais. Isto porque a prática social não se constrói fora das ciências sociais, mas, ao contrário, apoia-se na sua contribuição, confronta-as com a realidade (Granja, 2011, p. 437).

Quadro 13. Área Científica da Licenciatura (Serviço Social) das IES

Unidade Orgânica/Total ECTS	Área Científica Principal/ECTS (Obrigatórios)	Outras Areas Científicas/ECTS (Obrigatórios)	Opcionais
IP Castelo Branco- 180 ECTS	Serviço Social -119	Ciências Sociais e do Comportamento- 40 Direito – 9 Estatística – 4	Serviço Social- 4 Ciencias Sociais e do Comportamento; Humanidades; Saúde; Tecnologias da Informação e Comunicação - 4
ISCTE- 180 ECTS	Serviço Social - 84	Sociologia – 18 Psicologia – 18 Políticas Públicas -12 Direito - 12 Métodos em Pesquisa Social – 6 Estatística e Análise de Dados -6 Demografia- 6	Sociologia – 6 Competências Transversais -6 Não Especificada - 6
IP Viseu- 180 ECTS	Serviço Social- 106	Ciências Sociais e Humanas - 61 Ciências Económicas e Empresariais -9 Língua -4	Não Aplicável
IP Portalegre- 180 ECTS	Serviço Social- 93	Ciências Sociais e do Comportamento – 59 Língua Materna- 3	18 (na publicação em Diário da Repbublica não é mencionada a

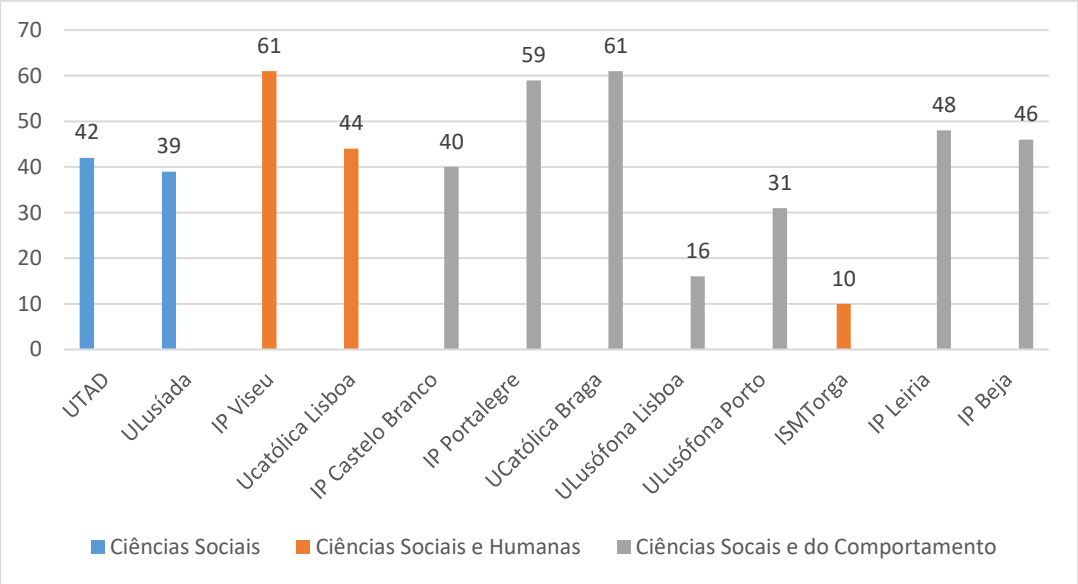
		Língua Estrangeira – 3 Direito – 4	área cientifica, apenas o número de ECTS)
ISCSP – 210 ECTS	Serviço Social - 90	Antropologia – 5 Ciência Política – 5 Demografia- 5 Direito – 5 Economia e Gestão – 10 Metodologia – 15 Política Social – 25 Psicologia- 15 Sociologia- 10	Línguas, Política Social, Serviço Social, Direito- 25
ISMiguel Torga-210 ECTS	Serviço Social- 136	Psicologia – 15 Sociologia – 10 Estatística - 5 Economia - 9 Ciências Sociais e Humanas – 10 Direito – 5 História – 6	Serviço Social – 14 Psicologia – 9 Sociologia – 4 Ciências Sociais e Humanas- 4 Gestão e Administração – 5 Literatura e Língua Materna – 5
UCoimbra-210 ECTS	Serviço Social -116	Psicologia - 20 Sociologia - 16 Ciências da Educação - 14 Direito - 10 Economia - 6 Estatítica - 6 Metodologia - 6	Serviço Social – 0-12 Informática – 0-4 Áreas Afins – 0-12
UCatólica Braga-210 ECTS	Serviço Social-122	Ciências Sociais e do Comportamento – 61 Metodologia para as Ciências Sociais – 13 Direito- 5 Ciências Religiosas - 5	Serviço Social - 4
UCatólica Lisboa-180 ECTS	Serviço Social - 112	Ciências Sociais e Humanas – 44 Economia e Gestão - 10 Direito - 10 Ciências Religiosas - 4	Não aplicável
ULusófona Lisboa-180 ECTS	Serviço Social- 112	Ciências Sociais e do Comportamento - 16 Psicologia -5 Economia - 5 Direito - 5 Metodologias de Investigação - 15	Serviço Social - 22
ULusófona Porto-180 ECTS	Serviço Social- 119	Ciências Sociais do Comportamento – 31 Psicologia -9 Estatística – 5 Direito- 8	8 (na publicação em Diário da Repbublica não é mencionada a área científica, apenas o número de ECTS)
ULusíada-180 ECTS	Serviço Social- 114	Ciências Sociais- 39 Psicologia- 12 Economia – 12 Direito – 3	Não aplicável
ISSSPorto-210 ECTS	Serviço Social-105,5	Sociologia -32 Psicologia -21 Economia - 15 Teoria Social Aplicada - 23 Direito -5	Direito- 2,5 Competências Transversais- 6
IBeja -180 ECTS	Serviço Social-111	Ciências Sociais e Comportamentos -46 Direito – 3 Estatística – 5 Economia--5 Opções - 11	
IP Leiria- 180 ECTS	Serviço Social-102	Ciências Sociais e Comportamentos -48 Direito – 10 Matemática e Estatística – 5 Humanidades-5 Opções - 10	
UTAD- 180 ECTS	Serviço Social- 108	Ciências Sociais – 42 Psicologia - 18	Serviço Social-12 Ciências Sociais – 12 Psicologia -12

Fonte: Elaboração própria (2024).

Pelos dados verificados, não existe uniformização das "outras" áreas Científicas incluídas nos planos de estudo. De acordo com a Classificação das áreas de educação e formação as Ciências Sociais serão o grande grupo que englobam as áreas de educação as Ciências Sociais e do Comportamento, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Economia, Informação e Jornalismo, Jornalismo e Reportagem (Portaria nº256/2005 de 16 de março).

Das dezasseis IES analisadas, verifica-se que a segunda área predominante, com o segundo maior número de ECTS em 11 IES (IP Castelo Branco, IP Viseu, IP Portalegre, UCatólica de Braga, UCatólica de Lisboa, ULusófona de Lisboa, ULusíada, UTAD, IP Leiria, IP Portalegre e IP Beja) é a das Ciências Sociais, não havendo no entanto uniformização no termo aplicado, ou seja algumas uos (ULusíada e UTAD) utilizam a designação Ciências Sociais, outras Ciências Sociais e Humanas (IP Viseu e UCatólica Lisboa), outras Ciências Sociais e do Comportamento (IP Castelo Branco, IP Portalegre, UCatólica Braga, ULusófona Lisboa, ULusófona Porto, IP Leiria e IP Beja). Acrescenta-se que pese embora esta área não apresente um número elevado de ECTS (10 ECTS) o ISMTorga também identifica, no seu plano de estudos, esta área Científica (Ciências Sociais e Humanas).

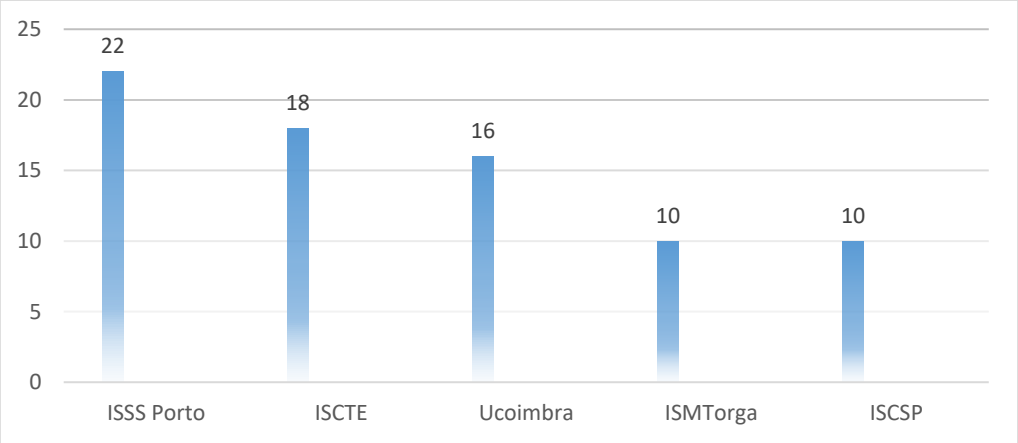
Gráfico 2. Área Científica: Ciências Sociais /Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

Verifica-se ainda que nalgumas IES a segunda área Científica predominante é a Sociologia (312, inclusive essa menção e identificação encontra-se no relatório de autoavaliação da CAE, nomeadamente) que é o caso do ISCTE (18 ECTS) e do ISSSPorto (32 ECTS). Constata-se que a área de Sociologia está presente, identificada como área Científica, em mais dos 3 planos de estudo analisados, ISCSP (10 ECTS), ISMiguel Torga (10 ECTS), UCoimbra (16 ECTS) no entanto as restantes IES possuem ucs designadas por Sociologia inseridas na área de Ciências Sociais nomeadamente ULusíada (6 ECTS) e a UTAD (3 ECTS), Ciências Sociais e Humanas, IP Viseu (14 ECTS) e a UCatólica Lisboa (10 ECTS) e inserida (a uc sociologia) nas Ciências Sociais e do Comportamento, IP Castelo Branco (9 ECTS), IPLeiria (11 ECTS), IP Portalegre (6 ECTS), UCatólica Braga (10 ECTS) IP Beja (13 ECTS), ULusofona do Porto (9 ECTS) , ULusofona Lisboa (10 ECTS).

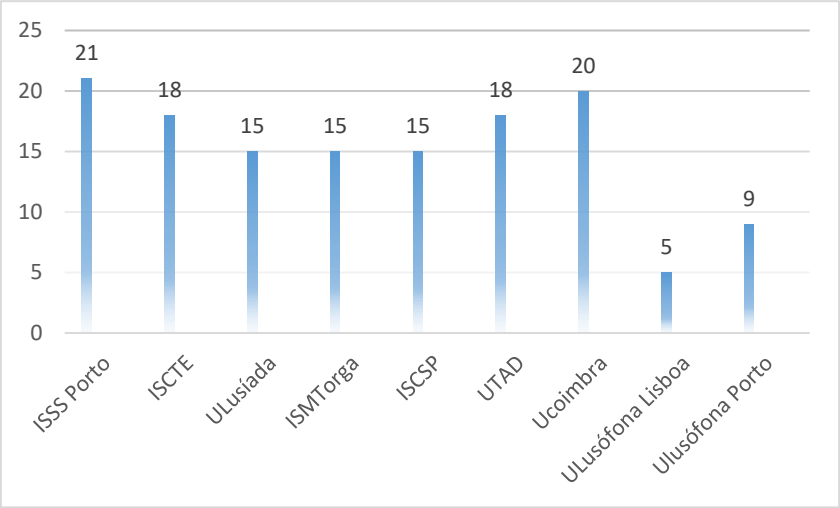
Gráfico 3. Área Científica: Sociologia/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República

A Psicologia aparece identificada como área Científica nas seguintes IES UCoimbra (20 ECTS), ISCTE (18 ECTS, com o mesmo número atribuído à área Científica Sociologia), ISMTorga (15 ECTS) ISCSP (15 ECTS), ULusofóna Lisboa (5 ECTS), ULusófona Porto (9 ECTS), ULusíada (12 ECTS), ISSSPorto ((21 ECTS) e UTAD (18 ECTS).

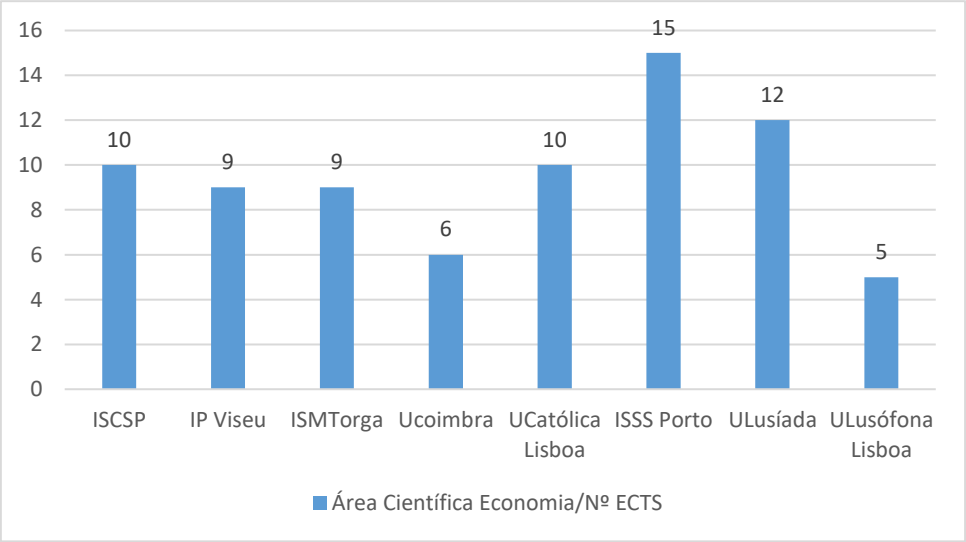
Gráfico 4. Área Científica: Psicologia/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República

Outras áreas Científicas foram identificadas nos planos de estudos analisados, nomeadamente: Economia, Direito, Estatítica, Demografia, Políticas Públicas, Língua, História, Metodologia, Antropologia, Ciências da Educação, Ciência Política e Ciências Religiosas. Em relação à Economia, aparece como área Científica tal como podemos verificar no gráfico 5 identificada em 8 planos de estudos (IP Viseu (Ciências Económicas e empresarias, ISMTorga, ISCSP, UCoimbra, ULusófona Lisboa, UCatólica Lisboa, ULusíada, ISSSPorto)

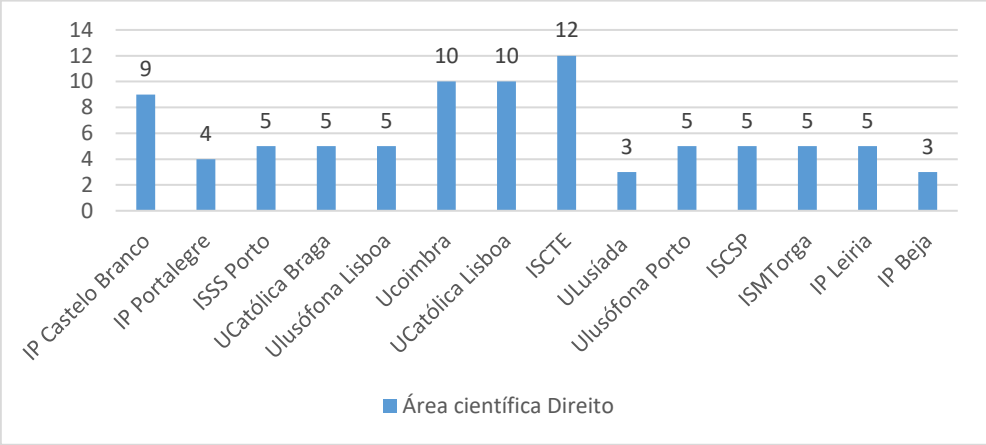
Gráfico 5. Área Científica: Economia/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

No caso de Direito, aparece identificado como área Científica nos planos de estudos das seguintes IES (12): IP Castelo Branco (9 ECTS), IP Portalegre (4 ECTS), ISCSP, ISSS Porto, UCatólica Braga, ULusófona Lisboa e ISMTorga (5 ECTS), UCoimbra e UCatólica Lisboa (10 ECTS), ULusófona Porto (8 ECTS), ULusíada (3 ECTS), ISCTE (12 ECTS), IP Leiria (5 ECTS) e IP Beja (3 ECTS).

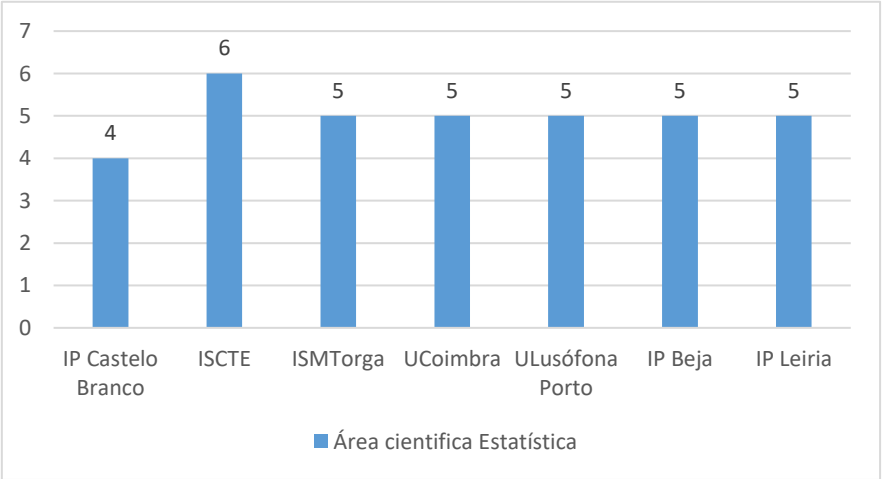
Gráfico 6. Área Científica: Direito/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

A Estatítica, enquanto área Científica aparece em 6 IES, IP Castelo Branco (4 ECTS), ISCTE (6 ECTS, com a designação de Estatística e Análise de Dados), ISMTorga (5 ECTS), UCoimbra (6 ECTS) e ULusófona Porto (5 ECTS), IP Beja (5 ECTS) IP Leiria (5 ECTS com a designação de Matemática e Estatística).

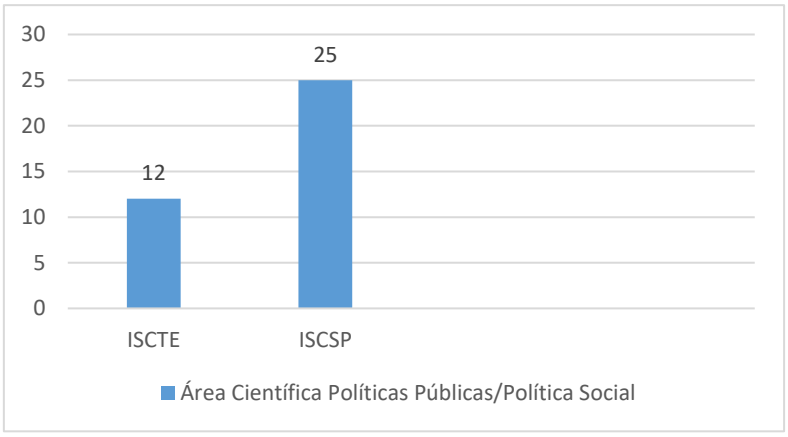
Gráfico 7. Área Científica: Estatística/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

Relativamente à área Científica das Políticas Públicas, aparecem identificadas no plano de estudo do ISCTE, as Políticas Públicas (12 ECTS) e do ISCSP (não como Políticas Públicas, no ISCSP mas como Política social (25 ECTS).

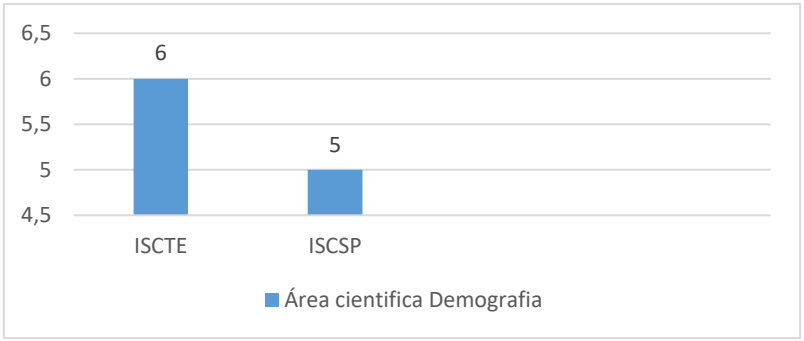
Gráfico 8. Área Científica: Políticas Públicas/Políticas Sociais/ Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

A área Científica Demografia aparece identificada como área Científica no ISCTE (6 ECTS) e no ISCSP (5 ECTS).

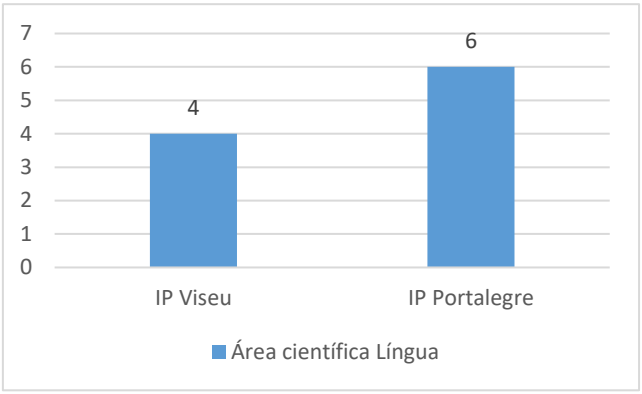
Gráfico 9. Área Científica Demografia/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

A área Científica Língua, aparece identificada em 2 IES, no IP Viseu (Inglês) e no IP Portalegre (Língua Materna (3 ECTS) e Língua Estrangeira (3 ECTS) sendo lecionada, apenas nestas duas IES com cariz obrigatório.

Gráfico 10. Área Científica Língua/Nº de ECTS



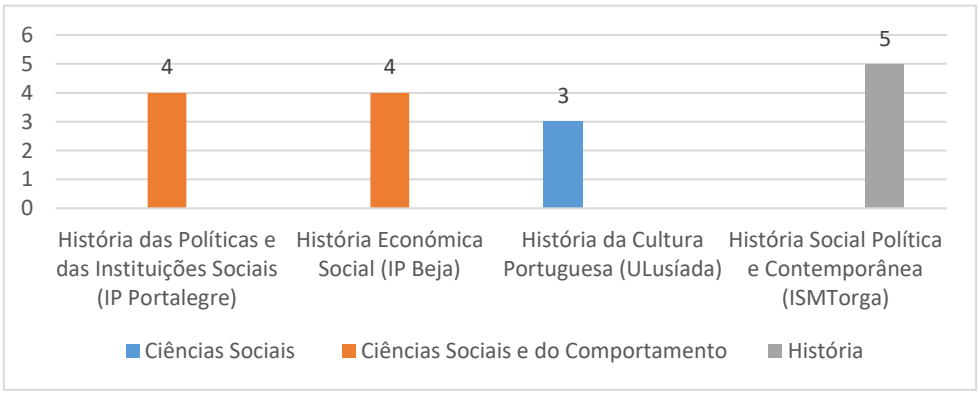
Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

Verificámos que nalgumas Licenciaturas com unidades curriculares opcionais encontra-se a opção de Língua, o caso de IP Castelo Branco (opcional, Língua (Espanhol, ou Francês, ou Inglês), IP Beja (Opcional, Língua (Inglês)), ISMTorga (Opcional Língua materna e estrangeira (Língua Gestual portuguesa).

A área Científica História, aparece identificada, apenas no plano de estudos ISM Torga (5 ECTS) lecionada na uc História Social Política e Contemporânea (1º semestre, 1º ano).

Encontramos a ucs de História nos planos de estudos, mas inserida nas Ciências Sociais e do Comportamento, o caso de IP Portalegre (História das Políticas e das Instituições Sociais, 4 ECTS), IP Beja (História Económica Social, 4 ECTS), e nas Ciências Sociais na ULusíada (História da Cultura Portuguesa, 3 ECTS).

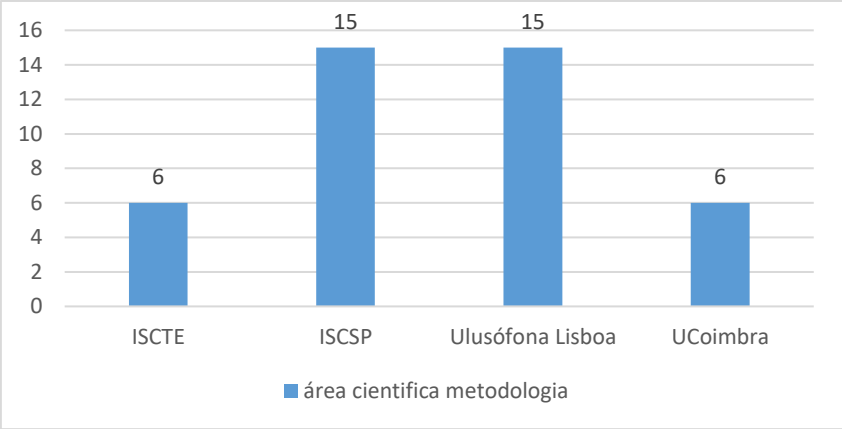
Gráfico 11. Área das ucs com designação História/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

Em relação à área Científica Metodologia, apenas aparece identificada em 4 planos de estudos nomeadamente, ISCSP, UCoimbra, ULusófona Lisboa, e no caso do ISCTE surge com a desinação de Métodos de Pesquisa Social.

Gráfico 12. Área Científica Metodologia/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

Numa análise detalhada aos planos de estudos das IES, verificámos que em todas as IES há ucs de metodologias, ou métodos, inseridas ou nas Ciências Sociais, ou nas Ciências Sociais e Humanas ou nas Ciências Sociais e do Comportamento (IP Castelo Branco). Importa referir que em articulação com os relatórios da CAE podemos afirmar que esta é uma recomendação feita às IES, , ou seja a importância de existirem ucs que desenvolvam competências de investigação nos estudantes da Licenciatura de Serviço Social, recoemdação esta que se insere no *Global Standard for Social Work Education & Training*:

> Como uma disciplina académica, o Serviço Social é sustentado por teorias do Serviço Social, ciências sociais, humanidades e conhecimento indígena. O conhecimento e o saber do Serviço Social são gerados por meio de uma ampla gama de fontes, incluindo instituições educacionais, organizações de pesquisa, pesquisadores independentes, comunidades locais, organizações de serviços sociais, profissionais e usuários de serviços. Isso pode ser alcançado sempre que possível, incorporando estratégias de pesquisa e conhecimento, incluindo: Uma ênfase no processo de produção de conhecimento em Serviço Social, explicando as diferentes abordagens metodológicas dentro da disciplina e como estas evoluíram. b. Uma apreciação dos métodos rigorosos e diversos usados pelos assistentes sociais para avaliar a credibilidade, transferibilidade, confiabilidade, confirmabilidade e validade das informações. c. Ensino informado por evidências atuais, válidas e confiáveis. d. Oferta de oportunidades para que os estudantes avaliem criticamente os resultados da pesquisa e adquiram habilidades de pesquisa. (p.16)

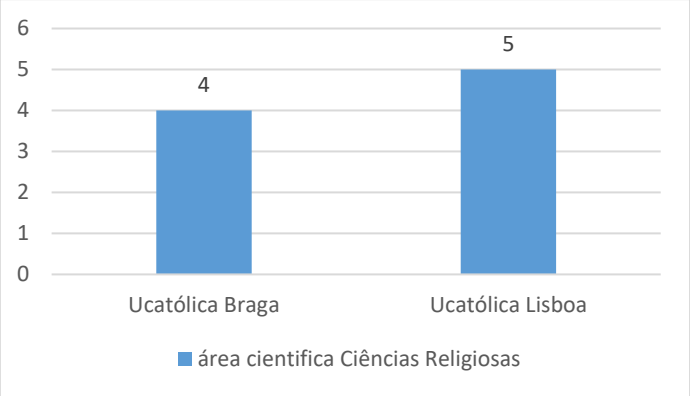
De acrescentar que a componente da investigação se encontra não apenas nas ucs das metodologias ou métodos, mas também em outras ucs tais como Seminário de Investigação, Laboratório de Observação, para além disso na uc Estágio trabalha-se esta dimensão, a investigativa para além da dimensão experiencial) por forma a trabalhar nos estudantes competências-chave para a investigação, que qualifiquem a sua atividade profissional.

Apenas o ISCSP identifica a Antropologia (5 ECTS) como área Científica. No entanto 8 IES ministram ucs de Antropologia, encontrando-se inserida na área das Ciências Sociais o caso da ULusíada (Antropologia das Sociedades Complexas, 6 ECTS) e a UTAD (Culturas, Diversidade e Subjetividades: Perspetivas Antropológicas, 6 ECTS) ou na área das Ciências Sociais e Humanas o caso de IP Viseu (Antropologia socicultural, 5 ECTS) UCatólica Lisboa (Antropologia cultural, 5ECTS) , ou na área das Ciências Sociais e do Comportamento IP Cstelo Branco (Socioantropologia, 4 ECTS), IP Leiria (Antropologia social e cultural, 5 ECTS), IP Portalegre (Antopologia social e cultural, 5 ECTS), IP Beja (Antropologia social e cultural, 5 ECTS), O ISMTorga, não tem a uc de Antropologia integrada no planos de estudos, no entanto a uc aparece como uc opcional (4 ECTS, área das Ciências Sociais Humanas) acrescenta-se que a UTAD para além de ter uma uc de Antropologia de cariz obrigatório, tem também outra de cariz opcional (Antropologia Médica e da Saúde, 6 ECTS). Em relação à área Científica das Ciências da Educação aparece identificada somente no plano de estudos da UC Coimbra, com 14 ECTS ministrada nas seguintes ucs Reabilitação com Populações Especiais (4 ECTS) Gerontologia Educativa e Envelhecimento Ativo (4 ECTS), Modelos de Palnificação e Projetos socioeducativos (6 ECTS).

A área Científica Teoria Social Aplicada encontra-se apenas no ISSS Porto, estando englobada em ucs como Técnicas ativas de grupo (I e II) e Intervenção Sistémica, Métodos e Técnicas de Investigação Social (I e II) e estatística (I e II).

A área Científica das Ciências Religiosas encontra-se identificada apenas na Universidade Católica (Lisboa (5 ECTS) e Braga (4 ECTS)) ministrada na uc Doutrina Social da Igreja.

Gráfico 13. Área Científica Ciências Religiosas/Nº de ECTS



Fonte: Elaboração própria (2024) com base nos planos de estudo publicados em Diário da República.

A área Científica Ciência Política enquanto área Científica (5 ECTS) apenas aparece no plano de estudos do ISCSP com uma uc designada de Introdução às Ciências Políticas e Sociais.

5.2 Estratégias das Instituições de Ensino participantes no estudo

Os dados concernentes às IES no qual incidiu a presente investigação, permitiram observar que tendo por base os planos estratégicos do ano 2024 das várias ies (16) verifica-se a existência de aspectos comuns que entrecruzam e reforçam o evidenciado em termos do enquadramento teórico no que diz respeito às possibilidades de respostas estratégicas assentes no trinómio subjacente à missão das instituições de Ensino Superior – formar, investigar e cooperar com a comunidade e vão ao encontro do mencionado pelos coordenadores/diretores das Licenciaturas nas entrevistas realizadas.

A reflexão levada a cabo neste ponto sugere que as IES são, hoje, chamadas a desempenhar uma pluralidade de papéis no que toca ao desenvolvimento das regiões e das cidades onde se inserem. À escala do desenvolvimento local/regional, esses papéis encontram-se associados ao factor conhecimento e atendem aos desafios de competitividade que a globalização coloca aos territórios. À escala do desenvolvimento local, os actuais debates pós-modernos enfatizam, sobretudo, a abertura das IES às cidades/localidades e apelam à sua participação no desenvolvimento das comunidades. As IES não pretendem somente legitimar-se no contexto em que estão inseridas, mas também a sua eficiência interna e dessa forma, respondem estrategicamente ao meio, indo além da simples conformidade.

O plano estratégico é um documento de gestão que descreve as principais atividades previstas e constitui-se como uma matriz de planificação com descrição e quantificação de ações (inseridas em eixos e decorrentes de objetivos específicos) a desenvolver, permitindo identificar os recursos a afetar e os resultados a alcançar.

As ações a implementar e apresentadas nesse documento, são objeto de monitorização periódica, no sentido de se avaliar a sua concretização e, quando necessário, são implementadas medidas corretivas face a eventuais desvios das metas estabelecidas. As atividades incluídas no plano estratégico têm em consideração a análise de contexto atual de cada IES, centrada na identificação de aspetos internos relacionados com o funcionamento da IES, bem como nas oportunidades e ameaças que se colocam e que influenciarão a atividade de cada uma das IES, nomeadamente o facto de que todas as IES têm potencialidades e constrangimentos, e que quando associados à conjuntura financeira e social do país, à política de promoção do Ensino Superior e captação de estudantes, à internacionalização e à sustentabilidade financeira das instituições, poderão condicionar ou potenciar as ações a serem desenvolvidas.

Tal como se apresenta no quadro que se segue os elementos (eixos) que constam nos planos estratégicos refletem as realidades, necessidades, desafios e no fundo estratégias, que cada uma das IES considera que merece destaque, assim:

Quadro 14. Planos estratégicos das IES participantes (1)

	IPCB	IP Leiria	IP Portalegre	IP Beja	IP Viseu
Eixos/Linhas Orientadoras	I-Ensino e formação II-Investigação, desenvolvimento e inovação III-Governança responsável IV-Comunidade V-Instalações	I-Qualidade e Inovação no Ensino II-Investigação e inovação ao serviço da Sociedade III-Campi, recursos e profissionais de excelência IV-Internacionalização V-Evolução para a Universidade	I-Ensino e Formação II-Investigação III-Inovação IV-Empreendorismo V-Empresas VI-Internacionalização VII-Cooperação Institucional VIII-Cidadania e Sociedade	I-Governação Institucional II-Ensino e Formação III-Investigação, desenvolvimento e empreendorismo IV- Política de internacionalização V- Transformação Digital e desafios societais VI- Corpo docente e não docente VII- Estudantes e movimento associativo VIII- Relações com a comunidade Eixo IX-Imagem e comunicação institucional	I-Educação e formação II-Investigação III-Ligação à comunidade/transferência de conhecimento IV-Internacionalização V-Infraestruturas VI-Planeamento e melhoria

Fonte: Elaboração própria (2024) tendo por base os planos estratégicos das IES

Face a esta ser uma investigação que incide não apenas numa determinada área geográfica mas pretende conhecer a realidade nacional da formação em Serviço Social, será importante acrescentar que o nível do desenvolvimento de regiões ou de pequenas grandes áreas funcionais de carácter sub-regional são diferentes daquelas que se colocam ao nível das áreas locais – pequenas cidades onde se localizam IES ou simplesmente as áreas da sua envolvente, desempenhando as IES um papel crucial no desenvolvimento económico das cidades e das regiões onde se inserem.

Quadro 15. Planos estratégicos das IES participantes (2)

	ISCSP	ISCTE	ISMT	ISSS Porto
Eixos/Linhas orientadoras estratégicas	I-Qualidade e inovação II-Ensino III-Investigação IV-Ligação à sociedade V-Recursos humanos, materiais e financeiros	I- Afirmar o posicionamento estratégico e sustentável do ISCTE no Ensino Superior em Portugal II-Valorizar e consolidar as atividades de ensino, de investigação e de difusão do conhecimento e de serviço à comunidade, promovendo a interdisciplinaridade e a internacionalização III-Melhorar as condições de integração e de sucesso dos estudantes IV-Melhorar as condições de trabalho dos docentes, investigadores e funcionários V-Aprofundar a vocação metropolitana do ISCTE	I-Diversificação da oferta formativa II-Investigação III-Internacionalização IV-Ligação à comunidade V-Recursos Humanos V-Qualidade e inovação VI-Sustentabilidade	I-Ensino-Aprendizagem II-Investigação III-Cooperação com a sociedade IV-Internacionalização V-Áreas transversais: recursos humanos, materiais, financeiros e comunicação

Fonte: Elaboração própria (2024) tendo por base os planos estratégicos das IES

Embora existiam eixos comuns, entre as várias IES nomeadamente:ensino, investigação, internacionalização, comunidade, infraestrutura/instalações, verificamos que quando analisado e comparando os planos das IES, Universidade sejam publicas ou privadas com os institutos politécnicos há diferenças, relacionadas com a diversificação e ajustamento da oferta formativa, o ancorar a investigação e extensão às problemáticas locais numa perspetiva transfronteiriça, e o acolher e apoiar o empreendedorismo local, entre outras apostas, e que o maior número de cursos disponíveis nas instituições do Ensino Superior universitário resulta também numa maior diversidade de oferta formativa.

Quadro 16. Planos estratégicos das IES participantes (3)

	UCatólica Lisboa	UCatólica Braga	UCoimbra	ULusíada	ULusófona Lisboa	ULusófona Porto	UTAD
Eixos/Linhas orientadoras estratégicas	I-Ensino II-Investigação III-Responsabilidade Social Universitária IV-Pessoas V-Económico –Financeiros VI-Infraestruturas VII-Posicionamento Global VIII-Convergência IX-Sustentabilidade Financeira		I-Investigação e Inovação II-Ensino III-Desafios societais III-Internacionalização IV-Pessoas V-Qualidade VI-Instalações VII-Financiamento VIII-Comunicação IX-Sustentabilidade e Responsabilidade Social		I-Orientado para os estudantes II-. Excelência III- Aprendizagem IV- Investigação V- Comunidade VI- Diversidade VII- Inclusão e Igualdade VIII- Inovação IX- Atração e retenção de talentos X- Qualidade XI- Sustentabilidade XII- Promover a transição ecológica e digital		I-Educação II-Inovação Pedagógica III-Ensino e qualidade IV-Investigação V-Infraestruturas e projetos científicos VI-Inovação e transferência de tecnologia VII-Internacionalização VIII-Parcerias e Relações Internacionais IX-Universidade Digital, transição digital e modernização administrativa X-Planeamento e Território XI-Património XII-Inovação e ação social XIII-Saúde e bem estar XIV-Cultura XV-Comunicação e imagem

Fonte: Elaboração própria (2024) tendo por base os planos estratégicos das IES

.

Seguindo a lógica apresentada no enquadramento teórico a análise que será feita terá em conta esses mesmos pontos que de seguida se apresenta, nomeadamente: Massificação no Ensino Superior; Financiamento no Ensino Superior, Internacionalização do Ensino Superior na sociedade do conhecimento.

5.3 Massificação do Ensino

Pudémos constatar na análise aos planos estratégicos que todas as IES apresentam objetivos no sentido de ampliar e aprofundar contextos nacionais e internacionais de captação de estudantes, de modo a aumentar o número de candidaturas aos cursos, superando significativamente em número a oferta de vagas existentes e potenciando a triagem e seleção dos melhores candidatos.

O aumento considerável de estudantes - e cada vez mais plurais, em termos de necessidades - nos diferentes graus académicos, e o homólogo número de orientações individuais (trabalhos de Licenciatura, teses de Mestrado, teses de Doutoramento) em que o docente hoje se desdobra, a par do imperativo da produção científica – o que verdadeiramente conta para a academia, no final – pode ser dilemático e ter efeitos negativos na qualidade do trabalho científico-pedagógico desenvolvido, pondo em causa um desempenho docente

eticamente desejável. surge o ensaio de Cristina Azevedo. “Levantadas do Chão. Como o centralismo ‘neutraliza’ os territórios de proximidade das nossas Universidades” foca-se nas dificuldades, problemas e obstáculos resultantes dos modelos de governação do território e do próprio Ensino Superior (ao nível do financiamento da investigação e desenvolvimento, por exemplo), cujo centralismo, na sua perspetiva, prejudica a concretização plena do potencial de desenvolvimento local das instituições de Ensino Superior em contextos de baixa densidade, dando como exemplo concreto o caso da região do Douro e o lugar da Universidade de Trás-os -Montes no seu desenvolvimento. As políticas de educação inclusiva implementadas a montante ao longo das últimas décadas têm feito chegar ao Ensino Superior um número crescente de estudantes com necessidades educativas específicas. Mas ao contrário do ensino básico e secundário, não existem políticas centralizadas e uniformizadas que ofereçam um quadro normativo de atuação junto desses estudantes (Vieira & Pappámikail 2023).

Vieira & Pappámikail (2023) mencionam Fernandes, Ventura e Pintão, no texto “Do apoio casuístico às práticas de inclusão pluralistas e de equidade educativa no Ensino Superior” (p.25) refletindo justamente sobre este tema, demonstrando que, em Portugal, as Instituições de Ensino Superior são “impelidas” a delinear as suas próprias políticas de integração e inclusão, num panorama de assimetrias e desigualdades de recursos, e em função das necessidades e situações “que vão surgindo” em cada instituição.

Quadro 17. Número de estudantes das IES (Públicas) participantes

IES	2017/2018	2020/2021	Variação (%)
IP Castelo Branco	4.070	4.474	9,93
ISCTE	9.040	10.543	16,63
IP Viseu	4.926	5.822	18,19
IP Portalegre	1.917	2.149	12,10
ISCSP	50.563	50.751	0,37
UCoimbra	21.890	22.924	4,72
IBeja	2.603	3.193	22,67
IP Leiria	10.742	11.766	9,53
UTAD	6.392	7.404	15,83
UAç	2.768	2.695	-2,64

Fonte: Elaboração própria (2024) com base em dados da DGES

Quando analisados os quadros 17 e 18 verifica-se que a procura é sempre superior ao número de vagas previstas (1ª + 2ª fase), e que as vagas os reportando aos anos 2021,2022 e 2023 têm sido sempre preenchidas. Esta situação não se verifica, no Politécnico de Portalegre no regime pós-laboral eg, a procura é inferior às vagas e para além disso as vagas não são preenchidas tal como se verifica no quadro.

Quadro 18. Nº de Estudantes na Licenciatura em Serviço Social das IES participantes

IES	2021			2022			2023		
	Candidatos 1ª fase	Vagas (1ª + 2ª fase)	Colocados	Candidatos	Vagas (1ª + 2ª fase)	Colocados	Candidatos	Vagas (1ª + 2ª fase)	Colocados
IP Castelo Branco	237	57	59	179	64	65	289	68	69
ISCTE	PL:277	PL:45	PL:47	PL:281	PL:46	PL:48	D:479 PL:187	D:32 PL:15	D:34 PL:16
IP Viseu	D: 177 PL:	D: 42 PL:	D:45 PL	D: 190	D:36 PL:	D:37 PL:	D:148	D:38 PL:	D:41 PL:
IP Portalegre	D:164 PL:16	D:38 PL:40	D:38 PL:9	D:146 PL:20	D:43 PL:39	D:46 PL:15	D:217 PL:23	D:40 PL:37	D:40 PL:18
ISCSP	D:537 PL:255	D:64 PL:39	D:64 PL:39	D:252 PL:176	D:69 PL:37	D:76 PL:42	D:299 PL:134	D:65 PL:38	D:68 PL:42
ISMiguel Torga		45			40			35	
UCoimbra	438	42	44	307	40	43	402	37	38
UCatólica Braga									
UCatólica Lisboa									
ULusófona Lisboa					48			48	
ULusófona Porto					65			60	
ULusíada					40			40	
ISSSPorto		65			65			65	
IBeja	164	59	60	143	55	62	194	59	62
IP Leiria	D:333 PL:43	D:50 PL:24	D:51 PL:25	D:262 PL:65	D:48 PL:24	D:52 PL:26	D:326 PL:49	D:44 PL:24	D:47 PL:27
UTAD	345	51	51	290	54	54	339	51	51

Fonte: Elaboração Própria (2024) com base em dados da DGES

De acordo com os dados da DGES (2024) que se encontram apresentados no quadro 18, tem havido um aumento da procura, nos anos de 2021 a 2023, sendo que em 2022 o número de candidatos diminui, mas em 2023 o número de candidatos na 1ª fase voltou a aumentar no que diz respeito ao regime diurno.

Verificámos precisamente que em 2022 no IPLeiria houve um aumento da procura no regime pós-laboral, e no ano seguinte, 2023, nesta IES diminiu em -24,61% situação que não comprometeu o preenchimento das vagas, o mesmo aconteceu no ISCTE, em relação ao regime pós-laboral, no entanto verifica-se que diminui a procura no regime pós-laboral em -33,45% mas as vagas foram todas preenchidas.

No caso do ISCSP no regime pós-laboral em 2022 a procura diminui, mas as vagas nesse ano foram preenchidas na totalidade. No caso do IP Viseu, referente ao regime diurno, no ano de 2022, verifica-se um aumento da procura de 7,34% em relação a 2021, no entanto em 2023 diminui -22,10% mas vagas ficam todas preenchidas.

Sobre a situação do aumento da procura, ocorrida de 2022 para 2023, verificou-se nas seguintes IES, IP Beja: 35,66%, IP Castelo Branco: 61,45 %, UCoimbra: 30,94%, IP Leiria: D 24,42% ISCSP:D 18,65%, IP Portalegre: 48,63%, UTAD: 16,89%,

Segundo a DGES (2024) em 2020, 2021 e 2022, o número de candidatos na 1.ª fase do concurso nacional de acesso esteve acima dos 60 mil, tendo sido fixado um recorde de 63.878 estudantes em 2021. Em 2022, registou-se já uma ligeira diminuição, com 61.835 estudantes a manifestarem a intenção de entrar no Ensino Superior. Por comparação, em 2019, ainda sem pandemia de covid-19, concorreram 51.463 estudantes.

Destaca-se ainda nesta análise que das 16 IES, a maioria, 12, tem um único regime de funcionamento, eg diurno, o caso de: IP Castelo Branco, UCoimbra, IP Beja, ISMTorga, UCatólica Lisboa, UCatólica Braga, ULusíada, ULusófona Lisboa, ULusófona Porto, ISSS Porto e UTAD. De referir que a partir do ano letivo 2024-25 o IP Viseu terá um único regime de funcionamento, diurno, sendo que até 2024 funcionava com dois regimes, diurno e Pós-laboral, acrescenta-se que nesta IES, houve um aumento das vagas do regime diurno para 55 estudantes, a partir de 2024. As restantes, 4 IES, funcionam com dois regimes Diurno e Pós-Laboral, nomeadamente: IP Leiria, ISCSP, IP Portalegre. No caso do ISCTE nos anos 2021 e 2022 o regime de funcionamento era apenas o pós-laboral, a partir de 2023 passou a ter os dois regimes Diurno e Pós-Laboral.

5.4 Financiamento no Ensino Superior

Debatendo-se com recursos financeiros limitados, face a um sistema de Ensino Superior cada vez mais ampliado nas suas missões, os orçamentos de Estado destinados às instituições de ensino e investigação científica estão longe de cobrir todas as suas necessidades de funcionamento. Esta escassez de recursos tem instado Universidades, politécnicos e centros de investigação a adotar um modelo tendencialmente empresarial de gestão, mobilizando-se ativamente na captação de fontes de financiamento alternativo, sejam elas concursos de projetos, prestação de serviços, protocolos de captação de estudantes estrangeiros que geram propinas mais elevadas, bem como práticas informais de *lobbying* junto de entidades potencialmente promissoras, em termos financeiros.

A crescente globalização do Ensino Superior, acompanhada por instâncias internacionais de análise, promoção e aconselhamento de políticas, produção e comparação estatística, bem como de avaliação de instituições e cursos, a par de múltiplos "*rankings*" públicos e privados de instituições de Ensino Superior, tem instaurado uma crescente competição à escala mundial pela captação de docentes, estudantes, investigadores, bem como pela angariação de financiamento que permita o funcionamento das instituições e a produção

de ciência, num quadro de escassez de recursos públicos. Nessa medida, a necessidade de obter um bom posicionamento na hierarquia dos vários "rankings" como condição de atratividade define critérios de avaliação decididos por instâncias externas: prémios e patentes obtidos, número de publicações em bases de dados tidas como referência para a ciência (JCR/ISI/WoS ou Scopus, geridas por empresas privadas) número de estudantes e investigadores internacionais, montante de financiamento angariado através de projetos e prestação de serviços – o que condiciona a produção de ciência à resolução de problemas não prioritários do ponto de vista científico, mas financeiramente compensadores.

Habitualmente situadas em territórios mais periféricos, longe dos grandes centros urbanos de referência, dependendo largamente de um recrutamento estudantil local, mas em acentuada retração demográfica, estas instituições enfrentam inúmeros desafios. Desde logo, o da definição atualizada da sua missão, da qual decorrerá a sua oferta de cursos e as valências científicas que pode desenvolver e oferecer à comunidade e ao sistema. Depois, tendencialmente mais pequenas em tamanho e em recursos, debatem-se com dificuldades acrescidas de captação de financiamento, o que limita a sua capacidade de atuação. De acordo com dados que constam na DGES dotação inscrita no Orçamento de Estado para o ano de 2021 as Universidades tiveram 860.5 milhões de euros um total de 70.1% e os Politécnicos 367.8 29.9%.

Quadro 19. Instituições de Ensino Superior Públicas - Dotação Inscrita OE para o ano de 2021

IES	Milhões de euros (M€)	Variação
IP Castelo Branco	17.9	1.5%
ISCTE	22.1	1.8%
IP Viseu	20.5	1.7%
IP Portalegre	11.0	0.9%
UCoimbra	94.7	
IBeja	12.5	1,0%
IP Leiria	33.5	2.7%
UTAD	35.6	2.9%
UAç	18.4	1.5%

Fonte: Elaboração própria (2024) com base em dados da DGES.

A análise das variações do peso percentual em termos de estudantes e dotações orçamentais, em cada Universidade (quadro), permite identificar diversos casos nos quais o aumento de estudantes não foi acompanhado de um proporcional aumento da dotação orçamental. Tal situação de desequilíbrio resulta do facto de a distribuição das dotações ignorar a fórmula de financiamento na qual o número de estudantes de cursos conferentes de grau de 1º e 2º ciclos de cada IES é o indicador dominante.

Quadro 20. Instituições de Ensino Superior Públicas – Docentes ETI 2019/2020

IES	docentes	Variação
IP Castelo Branco	344	2%
ISCTE	467	2%
IP Viseu	384	1.7%
IP Portalegre	196	1%
UCoimbra	1 332	7%
IBeja	223	1,0%
IP Leiria	767	2.7%
UTAD	502	2%
UAç	218	1 %

Fonte: Elaboração própria (2024) com base em dados da DGES

Para além desse aspecto quando analisado o plano estratégico verificamos que as ações desenvolvidas pelas Universidades são em maior número que os politécnicos, o que também poderá estar relacionado com a sua dimensão, em termos de oferta formativa, número de estudantes, docentes.

5.5 Internacionalização do Ensino Superior na sociedade do conhecimento

Na análise aos planos estratégicos verificámos que todas as IES tem objetivos ligados à interncaionalização e investigação, desenvolvendo por isso por um lado ações que têm como propósito, intensificar as atividades internas e externas de suporte à internacionalização da instituição, no sentido de aumentar, de modo gradual e sustentado, resultados concretos que traduzam simultaneamente as diferentes dinâmicas da internacionalização, nomeadamente a captação de estudantes estrangeiros, a mobilidade de estudantes, docentes e pessoal técnico e administrativo, o desenvolvimento de atividades de formação, investigação e extensão em conjunto com parceiros internacionais, com especial atenção para ações no âmbito da União Europeia e da CPLP. Linhas orientadoras Indicadores de monitorização – KPI's Metas 202, bem como estimular as publicações nacionais e internacionais com revisão pelos pares, nomeadamente nas revistas mais cotadas das maiores bases de dados de literatura com revisão pelos pares (e.g. Thomson; Scopus), assim como aumentar o número de congressos de dimensão internacional associados a publicação em revistas de elevado fator de impacto, reforçar as publicações em colaboração com empresas, nomeadamente as que tenham conhecimento ou dimensão tecnológica com impacto sectorial, e assim consolidar a dimensão enquanto IES empreendedora na geração de propriedade intelectual (PI) com proteção nacional e reforçar, quer a proteção internacional da PI, quer a sua transferência para a economia.

De destacar no caso dos Instititutos Politécnicos, o facto da evolução de Instituição de Ensino Superior politécnico para instituição de Ensino Superior universitário, com a

consequente alteração da designação, nomeadamente do alargamento do âmbito da oferta formativa, podendo ministrar, além do ensino politécnico, também ensino universitário, a outorga de todos graus académicos previstos na Lei e o envolvimento em todas modalidades de investigação científica, nomeadamente a que resulta do desenvolvimento de projetos de Doutoramento realizados em parceria com o tecido empresarial, o que implica implementação de ações de valorização profissional dos professores e investigadores, nomeadamente criando condições que contribuam para um corpo docente qualificado, seja através da abertura de concursos para a progressão na carreira, seja para a entrada de doutorados para a carreira, aspect este que está intimanente ligado com o item do financiamento pois e tal como foi referenciado nesse ponto tem instaurado uma crescente competição à escala mundial pela captação de docentes, estudantes, investigadores, bem como pela angariação de financiamento que permita o funcionamento das instituições e a produção de ciência, num quadro de escassez de recursos públicos, não podendo esquecer que dependo do local (zona geográfica) o mesmo poderá constituir-se como mais ou menos atrativo para docentes, investigadores, estudantes, condicionando a sua escolha, assumindo um plano estratégico enorme importância como forma de criar possibilidades que reverta os constragimentos fruto de um território, realidades diferentes.

CONCLUSÃO

A História do Serviço Social percorre vários contextos e épocas e consolida-se ao longo de diferentes períodos sociais, económicos, políticos e ideológicos que potenciaram a sua emergência, a sua evolução e a sua (re) definição.

Hoje, vivemos uma fase de constante desenvolvimento e progressão científica no Serviço Social, sendo um dos temas fraturantes a identidade profissional nesta área. Assim, torna-se crucial discutir a importância de uma formação em Serviço Social que assegure que a prática funciona em sintonia com a teoria.

A formação académica em Serviço Social desenvolve-se até ao século XXI, exclusivamente no Ensino Superior particular e cooperativo contrariamente ao que se passa em geral nos restantes países europeus. Todo o processo de crescimento, desenvolvimento e qualidade da formação em Serviço Social foi iniciado pelo ensino particular e cooperativo e posteriormente pelo ensino público.

No início da formação havia o objetivo de formar agentes de controlo social, cujo exercício profissional deveria ser uma missão (missionárias, apóstolas, militantes) e uma arte, ou seja numa primeira fase, as assistentes sociais desenvolviam a sua atividade sobretudo no âmbito da política de assistência social corporativa. A profissão de Serviço Social tinha por finalidade de fortalecer o lema da ditadura -Deus, Pátria e Família -, ilustrada na afirmação do Deputado Antônio Pinheiro Torres sobre o Serviço Social: "Não há propaganda melhor do que aquela que é feita por forma a que os desgraçados se sintam amparados pelos que governam'. Como o 'pensamento máximo do Estado Novo é o fortalecimento da família' nesta altura, as assistentes sociais hão-de ter como primeiro objetivo 'espalhar doutrina entre famílias humildes sem cultura e facilmente sugestionáveis'" (Torres Apud Martins & Tomé, 2015, p. 189).

Numa primeira fase, em 1935 em Portugal, que decorre entre o processo de emergência e a institucionalização do Serviço Social, a formação dos assistentes sociais era assegurada por duas escolas, para um número reduzido de estudantes, do sexo feminino, sendo concretizada através de um corpo de conhecimentos assentes em três eixos formativos , médico-sanitárias, jurídicas e morais, com uma limitada presença da formação em Ciências Sociais. O percurso de construção do conhecimento em Serviço Social em Portugal, nesta primeira fase, foi influenciado por um modelo francófono através dos movimentos higienista e de medicina social e pelas iniciativas de assistência social religiosa, nestes termos, e no contexto político-

ideológico português, o perfil e programa de formação derivava numa mistura da orientação da Medicina Social, da Escola de Ciência Social de Le Play e da ideologia conservadora do Estado Novo.

Em 90 anos de existência, desde a emergência à institucionalização do Serviço Social em Portugal, 39 anos de formação em Serviço Social decorreram em contexto de ditadura e 51 anos em regime democrático. Das 16 IES que participaram nesta investigação, três foram criadas no período de ditadura e 13 IES surgem a partir da década de 1990.

Pensar e olhar para a formação em Serviço Social implica ter conhecimento sobre a sua história e a forma como esse passado influencia e deixa marcas no presente, no entanto não devemos ser reféns do passado, sob pena de não conseguirmos preparar-nos para o futuro. Descurar a História, o percurso social, político, a forma como se foi construindo e edificando a formação em Serviço Social pode enviesar e até comprometer a especificidade profisisonal, até porque uma profissão é um "processo e produto social, historicamente construído" (Abbot, (1998);, Rodrigues, M. (2002),; Macdonald, (1995,) e Larson (1977).

Procedendo a uma análise da formação em Serviço Social em Portugal deste ciclo de estudos, a Licenciatura encontra-se em 17 instituições de Ensino Superior. Acrescenta-se que só foi possível realizar a entrevista a 16 IES, pois uma delas apesar dos insistentes contactos por parte da doutoranda, nunca se disponibilizou a participar nesta investigação.

As Licenciaturas funcionam todas adequadas a Bolonha, integradas no sistema binário, ou seja, das 17 IES, 11 (ISCTE, UTAD, IPViseu, IP Beja, IP Leiria, IP Castelo Branco, IP Portalegre, UCatólica Lisboa, ULusíada, ULusófona (Lisboa e Porto) funcionam com a duração de 180 ects e 6 IES (UCoimbra, UAçores, ISCSP, ISMTorga, ISSPorto e UCatólica Braga) com 210 ects. Tal como já foi atrás referido, a opção do tempo de duração da Licenciatura, fica ao critério da IES por terem autonomia. Atendendo ao previsto em termos legais, ou seja, no Ensino Universitário entre 180 a 240 ects, e no Ensino Politécnico 180 ects, algumas Universidades optam por ter uma Licenciatura com a duração de 180 ects, tal como acontece no Ensino Politécnico.

Realça-se, ainda, que por força das transformações que vão ocorrendo em termos de Ensino Superior, de uma forma geral, refletindo estratégias, interesses políticos e o caminho que se entende (decisores políticos, institucionais, académicos, organizações profissionais) que deve seguir o Ensino Superior, a formação em Serviço Social é alocada a essas transformações e estratégias políticas, tendo sido o processo de Bolonha uma delas, mas não a única, onde se

percebe por exemplo, as diferenças entre Ensino Superior politécnico e universitário (nomeadamente os Institutos Politécnicos concentrarem-se mais na formação técnica e prática dos estudantes, e as Universidades terem uma abordagem mais teórica e académica, que se foca mais na produção científica) tendem a desvanecer, cada vez mais. Contribui para isso a estratégia política de valorização do Ensino Superior politécnico, por exemplo através da Lei nº.16/2023, de 10 de abril, que habilita os Institutos Politécnicos a conferir o grau de doutor, reconhecendo a competência científica destas instituições e a sua capacidade de formar profissionais e investigadores de alto nível.

Assim, os requisitos académicos exigidos aos professores de Serviço Social são os mesmos que se aplicam aos demais docentes do Ensino Superior, verificando-se, no entanto, um número ainda limitado de professores doutorados, nas Licenciaturas, na área disciplinar principal do ciclo de estudos. A maioria dos cursos não cumpre o requisito de corpo docente de 50% com Doutoramento em Serviço Social. De acordo com a recomendação prevista no documento "Padrões Globais para o Ensino e a Formação em Serviço Social" o ensino de Serviço Social deve ser assegurado "por professores com qualificação de Mestre em Serviço Social, de acordo com a situação da profissão em cada país." aliando a esta situação se tivermos em conta o facto de se tratar de Ensino Superior e as exigências quer para o Ensino Politécnico quer para o Ensino Universitário serem idênticas, percebemos através da realização das entrevistas, que muitas das IES, não apenas por força deste requisito para a acreditação e continuidade do curso, mas por forma a garantir a qualidade do ensino em Serviço Social e a especialização do corpo docente do ciclo de estudos, tem docentes integrados na carreira em programas de Doutoramento, até porque o recrutamento, através da abertura de concurso público implica outro nível de despesa que nem todas as IES a curto e a médio prazo conseguem responder, o que se deve a lógicas contingenciais associadas à constituição do mercado do Ensino Superior e à crise de financiamento do Ensino Superior público, cujo centralismo, prejudica a concretização do potencial de desenvolvimento local, sobretudo das instituições de Ensino Superior em contextos de baixa densidade populacional. Depois em jeito de análise, e voltando ao peso e à importância da História, entende-se que a História da IES, o tempo de existência da IES, o lugar que ocupa na História do Serviço Social, o tempo (cronológico) e a região onde se encontra, bem como o entendimento, valorização e reconhecimento atribuído por quem toma as decisões nas IES interfere e influencia nas opções adotadas pelas diferentes IES para a formação em Serviço Social, nomeadamente os professores que se contratam, as atividades que são realizadas (e a sua pertinência, relevância para as exigências contemporâneas

da formação em Serviço Social). Duas das questões que integram o guião de perguntas realizadas aos coordenadores ("Como são desenvolvidas as competências de pensamento crítico, atitudes de raciocínio, abertura a novas experiências e paradigmas neste ciclo de estudos?") refletem precisamente esta conclusão, tendo sido analisadas em articulação com as respostas dos coordenadores, o plano estratégico da IES, ou seja as estratégias, objetivos institucionais, apoio da organização poderão ser (ou não) valorizadoras, motivadoras e agregadoras daqueles que são os objetivos para a formação em Serviço Social.

Em termos de distribuição geográfica, as Universidades públicas encontram-se em 4 localizações (Açores, Coimbra, Lisboa e Vila Real) o que corresponde a 5 estabelecimentos de ensino nomeadamente: UTAD- Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade dos Açores - Faculdade de Ciências e Sociais e Humanas, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa e ISCSP – Universidade de Lisboa.

O Ensino Superior privado (Serviço Social) também se encontra em 4 localizações, todas no litoral (Porto, Coimbra, Braga, Lisboa), mas corresponde a 7 instituições de Ensino Superior, nomeadamente: Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Instituto Superior Miguel Torga, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Lusíada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Universidade Lusófona do Porto.

No que concerne ao Ensino Politécnico regista-se em 5 localidades, estando a maior parte no interior, à exceção do Politécnico de Leiria, nomeadamente, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Portalegre e Instituto Politécnico de Viseu.

Olhar para esta distribuição geográfica da formação em Serviço Social na atualidade, torna-se interessante perceber que esta realidade difere da sua fase inicial, em que existia uma centralização do processo de institucionalização em Serviço Social, em locais da preferência e sob proposta do regime Salazarista. Naturalmente que esta dispersão, aumento do número de IES com formação em Serviço Social também acaba por refletir lógicas e interesses de mercado, tornando por essa razão importante e necessáriao a existência da regulação das IES por parte de entidades externas (A3ES (e porque não também organismos profissionais)) que garantam a qualidade e a identidade do processo formativo em Serviço Social.

A procura aos cursos de Serviço Social também pode justificar o número de IES com esta formação, embora em algumas IES a procura em Serviço Social tenha diminuído, o certo é que em 2024 as vagas nos cursos de Serviço Social foram todas preenchidas, reflexo do cenário

nacional em termos de Ensino Superior (e não apenas da formação em Serviço Social) em que o total de inscritos nas Universidades e politécnicos públicos estabilizou, apesar de ter alcançado um novo máximo histórico.

Sobre o aumento considerável de estudantes - e cada vez mais plurais, em termos de necessidades específicas ou com fragilidades ao nível da saúde mental, foi apontado por alguns entrevistados como um dos desafios que se colocam às IES e que merece reflexão. Formar futuros profissionais num ensino de excelência, implica que as IES disponham de instalações físicas suficientes, incluindo salas de aula, recursos humanos, e uma enorme capacidade e tempo para refletir e ajustar metodologias adotadas no processo de ensino aprendizagem, sem que se perca o propósito daquela que deve ser a formação em Serviço Social. Aliás esta análise foi feita aquando questionado os coordenadores com duas questões, uma delas "Como caracteriza o modelo ensino aprendizagem?" e a outra "Considera que esta formação se vem adequando ao novo modelo de sociedade, e está a formar profissionais competentes para intervirem com os vários desafios que se apresentam na atualidade nesta área de conhecimento?" A maioria das respostas, entende que o processo de ensino aprendizagem requer um relacionamento estudante-professor, assente na confiança, em que o professor é um promotor da aprendizagem, que consegue ampliar os conhecimentos, adotando formas pedagógicas que resgatem valores e habilidades humanas. No entanto, é notório existirem respostas que entendem que na atualidade, face às exigências que são colocadas ao professor, que por vezes o leva a ser "mais investigador do que professor", no entender de alguns participantes, esta exigência, nem sempre traz benefícios para o processo de ensino aprendizagem. Para além desse aspeto, é notório, pelo menos consta nas respostas dadas pelos participantes, que nesta formação em específico, mais do que estar a formar licenciados, torna-se fulcral que os professores tenham tempo e competência para se lembrarem que é importante que os estudantes sejam profissionais aptos para saberem respeitar as pessoas que acompanham na sua diversidade e especificidade. Assim, e para que o resultado de uma formação em Serviço Social, consiga de facto converter estudantes em profissionais (assistentes sociais) criticamente autorreflexivos, que promovam o bem estar, a dignidade, a justiça social, os direitos humanos das pessoas que acompanham, é importante que este acompanhamento ao estudante pelos professores seja realizado com qualidade, com disponibilidade, o que nem sempre é possível pois por vezes os professores encontram-se sobrecarregados com outras dimensões que hoje estão afetas à carreira docente, ligadas à investigação, internacionalização, e ao facto de por

vezes os docentes estarem sobrecarregados com funções administrativas (eg: cargos) e não haver professores suficientes na área principal do ciclo de estudos.

Consideramos ser importante a criação de espaços de debate (eg:fóruns) entre professores das IES, sem segmentação ou divisão entre professores de Universidades e professores de politécnicos, aliás esta reflexão encontra-se nas respostas de alguns participantes à entrevista realizada para esta tese. Pareceu-nos, no início da investigação, que seriam mais evidentes as diferenças entre Ensino Superior universitário e ensino politécnico, e que até pudessem existir elementos divergentes entre IES (relativamente à estrutura curricular), no entanto, não foi a essa conclusão a que se chegou. Assim se de facto o que une é maior do que aquilo que divide os dois sub sistemas torna-se importante agregar e realçar sinergias entre as várias IES, como forma de realçar a qualidade da formação e a primazia da identidade dos assistentes sociais.

Tendo por base o objetivo geral desta investigação a análise aos fundamentos teórico metodológicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal, concluímos que atualmente a formação em Serviço Social em Portugal está em consonância com os referenciais-base ensinados e transmitidos internacionalmente pela Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (AITES) e a Federação Internacional de Assistentes Sociais (FIAS), e com a legislação nacional e europeia para o Ensino Superior em que as práticas pedagógicas orientadas para a prática profissional englobam unidades curriculares organizadas nas seguintes matrizes: 1) histórico, teórico, metodológicas que alicerçam o Serviço Social e estabelecem a sua relação com a política social; 2) técnico-operativa de socialização com a realidade social e institucional de inserção do Serviço Social e de prática pré-profissional, e 3) (s) Estágio(s), ponto este que nos permite assim ir ao encontro do objetivo delineado para esta investigação "Categorizar as componentes formativas (teóricas, metodológicas e instrumentais) dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior".

Os fundamentos históricos e ontológicos e teórico metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. Estas formas de pensar implicam formas de agir, reconhecendo os seus aspetos tradicionalmente consolidados.

As unidades curriculares que se inserem na dimensão/matriz teórico metodológica, referem-se a conteúdos programáticos que abordam os fundamentos históricos e ontológicos e porque se trata do Serviço Social na História, a área científica é Serviço Social (à exceção do IP Viseu cuja área científica é a de Ciências Sociais e Humanas), sendo uma uc que está presente em todos os planos de estudos, funcionando nos dois primeiros semestres, não havendo, no entanto, uniformização na designação desta uc, nalgumas IES encontramos a designação Introdução ao Serviço Social, o caso do IP Leiria (ECTS), ISCSP (5 ECTS) e na UCoimbra (6 ECTS), em outras Serviço Social I (IP Portalegre 6 ECTS), Fundamentos do Serviço Social no IP Beja (5 ECTS).

Outra designação que encontrámos quando analisados os planos de estudos, é História do Serviço Social, História do Serviço Social, (IP Castelo Branco (5 ECTS), IP Viseu (6 ECTS), ISMTorga (5 ECTS) ISSS Porto (4 ECTS); UCatólica de Braga (História do Serviço Social I e II (5 ECTS+ 5 ECTS);Teoria e História do Serviço Social no ISCTE (6 ECTS), Serviço Social: História e Fundamentos na UCatólica Lisboa (6 ECTS), História Social e História do Serviço Social (6 ECTS) na ULusíada; Fundamentos e História do Serviço Social na ULusófona Lisboa (5 ECTS) e na UTAD (6 ECTS); História e Fundamentos do Serviço Social ULusófona Porto (4 ECTS).

Numa formação em Serviço Social, tal como consta no *Global Standards For Social Work Education & Training* (2020) é fundamental a compreensão da emergência e institucionalização do Serviço Social no quadro das Ciências Sociais e no quadro das profissões e a aquisição de conhecimentos e ferramentas que permitam aos estudantes não só compreender os fatores sociais que estão subjacentes às mudanças ocorridas na profissão, bem como sensibilizá-los para uma visão crítica e compreensiva face às questões sociais e às especificidades da profissão.

Ainda no âmbito desta matriz, todas IES integram ucs que permitem o conhecimento dos principais paradigmas e teorias nas quais se alicerça a intervenção dos assistentes sociais, assim: Teorias e Metodologias do Serviço Social I e II (I (I-6 ECTS, 1º ano, 2º semestre; e II- 6 ECTS, 2º ano, 1º semestre)) no IP Castelo Branco e no IP Viseu; Teoria e Metodologias do Serviço Social no IP de Leiria (5 ECTS, 1º ano, 2º semestre); IP Beja tem a designação de Teoria do Serviço Social I e II (I- 5 ECTS, 2º ANO , 1º SEMESTRE e II- 6 ECTS, 2º ano 2º semestre) Serviço Social I (6 ECTS, 1º ano, 2º semestre II (6 ECTS,2º ano, 1º semestre) no IP Portalegre, no ISCSP Teorias Contemporâneas em Serviço Social (2º ano, 1º semestre) e Modelos de Intervenção em Serviço Social (5ECTS, 3º ano, 1º semestre), no ISCTE, Teoria e

História do Serviço Socia (6 ECTS, 1º ano) e Metodologias de Intervenção em Serviço Social (6 ECTS, 1º ano), no ISMT, Teorias e Modelos do Serviço Social (5 ECTS, 2º ano, 1º semestre) Metodologias e Estratégias do Serviço Social (5 ECTS, 3º ano, 1 semestre) no ISSS Porto na uc História do Serviço Social (4 ECTS, 1º ano, 1º semestre), na U Católica Lisboa Serviço Social: Campos Paradigmáticos e Teorias (6 ECTS, 1º ano, 1º semestre) e Serviço Social : Estrutura base da intervenção (6 ECTS, 2º ano 1º semestre); na UCatólica Braga Teoria e Prática do Serviço Social I (6 ECTS, 2º ano 1º semestre) e Teoria e Prática do Serviço Social II (6 ECTS, 2º ANO, 2º semestre); na UCoimbra Fundamentos Teóricos do Serviço Social (4 ECTS, 1º ano, 2º semestre); U Lusíada Fundamentos Teóricos em Serviço Social (6 ECTS, 1º ano 2º semestre), ULusófona Lisboa e Porto, Teoria e Metodologia do Serviço Social I e II (I-5 ECTS, 1º ANO 2º SEMESTRE; II, 2º ano, 1º Semestre) e na UTAD Teorias do Serviço Social (6 ECTS, 1º ano, 2º semestre).

A matriz ético-política, concretiza-se em ucs relacionadas com a ética, deontologia, princípios e valores (humano-genéricos e do Serviço Social). A ética e deontologia, os valores, e os princípios do Serviço Social são os componentes fundamentais na formação, que contribuem para o conhecimento do Código Deontológico e a sua aplicabilidade a contextos específicos e assim garantir que os estudantes de Serviço Social tenham a oportunidade de desenvolver autoconsciência sobre os seus princípios e valores pessoais e culturais, crenças, tradições e preconceitos e de como eles podem afetar a capacidade de desenvolver relacionamentos com pessoas e de trabalhar com diferentes grupos da população e tenham cientes os limites da prática profissional e do que pode constituir conduta não profissional nos termos do Código Deontológico.

Relativamente ao objetivo "Tipificar a estrutura organizativa dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior", concluímos que a estrutura curricular das Licenciaturas em Serviço Social possui componentes das seguintes áreas: Ciências Sociais, Sociologia; Psicologia; Antropologia; Economia; Direito; Ciência Política; Ética e Deontologia; Serviço Social. Na maioria das Licenciaturas, existem componentes curriculares em todas essas áreas, sendo a principal área científica da formação de 14 IES, o Serviço Social, como não poderia deixar de ser uma vez que se o que se pretende é formar futuros assistentes sociais, e sendo este um conhecimento, uma profissão complexa, exigente e especifica, o conhecimento primordial na formação deve ser precisamente em Serviço Social. A segunda área científica predominante, na maioria das Licenciaturas é a das Ciências Sociais, o que vai ao encontro da natureza do Serviço Social, e os próprios objetivos da formação e da profissão, nomeadamente a necessidade de o assistente social compreender o

pensamento e as transformações sociais, bem como desenvolver a capacidade analítica, crítica sobre a sociedade/o mundo, o que implica ter um conhecimento proveniente de unidades curriculares que integram a área das Ciências Sociais. Neste ponto o Serviço Social não constitui exceção e, por isso, não se revela profícua qualquer tentativa de delimitação rígida e inflexível do seu campo de saberes. Pelo contrário, o Serviço Social ganhará se souber incorporar no seu campo de saberes contributos que vêm de outras áreas científicas (Amaro, 2008).

A construção dos planos de estudo da Licenciatura em Serviço Social em Portugal está sujeita a critérios rigorosos que, para além de assentarem nas orientações da Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (AIESS) e da Federação Internacional de Assistentes Sociais (FIAS) no que concerne aos Padrões Globais para o Ensino e a Formação em Serviço Social, é regulada por uma entidade de avaliação e acreditação, a A3ES, que analisa e avalia se o ensino ministrado nas demais IES, que garante a consistência na oferta de formação em Serviço Social e assegura que a formação em Serviço Social está de acordo com os valores e políticas da profissão articulados pela AIESS e FIAS.

Os planos de estudos das 16 IES que participaram nesta investigação cumprem com os requisitos dos objetivos profissionais definidos pelo documento "Padrões Globais para o Ensino e a Formação em Serviço Social" tendo sido precisamente essas uma das questões colocadas aos coordenadores das Licenciaturas " De que forma o plano de estudos está organizado com os objetivos profissionais definidos em forma nacional e regional/ internacional e consegue responder às necessidades e prioridades locais, nacionais e regionais/ internacionais? " Conseguimos encontrar, quer nas suas respostas (dos coordenadores), quer na análise a vários documentos, nomeadamente plano de estudos publicados em Diário da República e Relatório da A3ES, uma estrutura curricular comum às várias Licenciaturas, que em nosso entender, é decorrente das diretrizes e da monitorização periódica realizada pela Agência de Avaliação e de Acreditação aos cursos, existindo no entanto flexibilidade de organização dos currículos de acordo com o entendimento, realidade institucional e contexto territorial onde se encontram as IES, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares (e.g existem IES que têm disciplinas opcionais para além das obrigatórias, um outro aspeto a questão da língua estrangeira apenas está presente em duas IES, a própria designação das unidades curriculares nem sempre é a mesma (os conteúdos verificámos que eram por vezes iguais mas a designação, não). As IES têm, igualmente, autonomia para determinar as Unidades Curriculares/ disciplinas (UCs) em cada componente de formação, a natureza das UCs, a

atribuição de ECTS a cada uma dessas UCs, entre outros aspetos, o que nos permitiu perceber a existência de aspetos não divergentes em termos formativos, mas diferentes, nos diferentes sistemas de Ensino Superior. Destaca-se ainda o facto das questões como agenda global, diversidade cultural, sustentabilidade ambiental, novas tecnologias e IA, serem abordadas nos conteúdos programáticos de algumas IES no caso do ISCSP, ISCTE, IP Leiria, IP Portalegre, bem como a questão de a maioria das IES terem integrado nos seus planos de estudos ucs optativas, o que se entende que poderá contribuir para alargar ou aprofundar conhecimentos que permitem uma maior preparação para as várias áreas de intervenção dos assistentes sociais.

No campo identitário, ou de contributos à construção da identidade profissional, conclui-se que todas as Licenciaturas possuem estágio acompanhado de supervisão académica e de orientação institucional. No caso da supervisão académica e orientação institucional entende-se que deve ser preferencialmente asseguradas por assistente social, precisamente porque e de acordo com Granja (2011) consideram-se fontes identitárias profissionais os recursos disponíveis que o profissional ou candidato a profissional pode utilizar para fazer suas escolhas e compor sua forma identitária (p.434), contribuindo os estágios, e a formação inicial para essa construção identitária, tornando-se importante que neste processo o acompanhamento, seja efetuado por quem possa ajudar o aluno a refletir sobre a sua prática profissional. A relevância dos estágios curriculares, em articulação efetiva com as organizações sociais da sociedade civil (públicas e privadas) nas diferentes áreas da ação social, é um domínio específico do Serviço Social que se foi ajustando e otimizando, com vista a uma melhor adequação e resposta às exigências e às práticas profissionais, preparando os profissionais para a conceção, diagnóstico, intervenção, avaliação e investigação das novas questões sociais na sociedade contemporânea.

A duração do estágio nas Licenciaturas difere, varia entre as 422 horas e as 1035 horas, sendo assegurado o previsto legal a que pelo menos 25% da atividade educacional dentro do curso (contabilizado em créditos/horas) seja de estágio. O semestre em que se encontra, o estágio, decorre de acordo com o entendimento de cada uma das Licenciaturas, nalgumas o estágio desenvolve-se ao longo de todos os semestres, noutras, na sua maioria, decorre nos últimos semestres da formação inicial. Assumindo o estágio um papel importante na formação dos assistentes sociais, e que não se pode (ou não deve) ser concebido como apenas mais uma unidade curricular, até porque realizar o estágio pressupõe que o estudante esteja em contacto com a realidade social, nomeadamente num contexto sócio profissional, em que terá que o conhecer em termos teóricos, assim como a perceção de que o ter que se relacionar

(formalmente) com as pessoas, os destinatários, tal também implica um nível de conhecimento, auto reflexão, pensamento critico adquirido ao longo da Licenciatura que numa fase inicial da formação, não nos parece que o estudante consiga reunir condições para o desenvolver adequadamente.

Como forma de desenvolvimento de um pensamento critico, reflexivo, concluímos que a formação inicial incorpora estratégias de pesquisa e conhecimento, ou seja a investigação é trabalhada em todas Licenciaturas, no entanto nas respostas obtidas, concluímos que os participantes consideram que num primeiro ciclo o propósito é que a investigação seja apenas "introduzida" e não aprofundada, considerando, os participantes, na sua maioria, que as competências para a investigação devem ser desenvolvidas no 2º ciclo, no Mestrado. Inclusive alguns entrevistados evidenciam que o processo de Bolonha permite precisamente esta continuidade de formação (o estudante não ficar só pela Licenciatura) o que contribui para reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem, aspeto este facilitador para que se prossiga os seus estudos ao nível do Mestrado (na área da formação inicial) no entanto e sobre esta situação das 16 IES participantes a sua maioria tem Mestrado em Serviço Social, nomeadamente: ISCTE, Universidade de Coimbra, ISCSP, UTAD, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Superior Miguel Torga, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Universidade Lusíada, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, constituindo um aspeto favorável e concretizador da ideia de reforço da qualidade da aprendizagem.

Encontramos no discurso dos entrevistados a cultura profissional que vem valorizando o ecletismo na formação e no exercício profissional. O ecletismo é aceite como algo positivo por alguns professores e entendido como sinónimo de democratização da formação e de pluralismo, por outros. Chegam ainda a assumir que possuem uma análise crítica da realidade, mas uma prática funcionalista. Por outro lado, consideram que as Licenciaturas devem respeitar os contributos de todos sem impor uma linha ou direção. A corrente crítica e radical são abordagens integradas no plano de estudos das tratadas Licenciaturas, e algumas respostas consideram que o Serviço Social Radical e Crítico são referências nas IES e que existem, igualmente, professores que, isoladamente, trabalham nessa direção. Numa análise aos Planos de Estudo dos cursos, todas as Licenciaturas abordam as componentes curriculares que tratam das teorias do Serviço Social. Nas estruturas curriculares apresenta-se esse conteúdo nas disciplinas: Metodologia do Serviço Social; Teorias e Modelos/Metodologias do Serviço Social; Modelos de Intervenção. Nas disciplinas de Teorias e Modelos/Metodologias são

oferecidos os conteúdos: Teoria Geral dos Sistemas; Teoria Ecológica dos Sistemas; Teorias Psicossociais e Teoria Radical e Marxista. Nas disciplinas de Modelos de Intervenção, os conteúdos variam em torno de: modelos sistémicos: ecológicos e em rede; modelos psicossociais; modelo construtivista; modelo estrutural; e Serviço Social Crítico. No conteúdo Serviço Social crítico são tratadas diferentes matrizes: intervenção feminista; Serviço Social crítico/dialético; práticas antidiscriminatórias e antiopressivas e *empowerment.* Dentro do conteúdo de Teoria Radical e Marxista estão contidos: Serviço Social Radical, Teoria Antidiscriminatória e Antiopressiva, Teoria Crítica, Teoria reflexiva, Teorias cognitivas e comportamentais. Estes conteúdos e as respostas mostram a complexidade da questão, e talvez por essa razão, e/ou por todas já elencadas, concluímos que o perfil formativo em Serviço Social dos diferentes sistemas de Ensino Superior é generalista, o que também pode estar relacionado com o ecletismo evidenciado na maioria das respostas dos participantes. Os planos de estudos asseguram o pluralismo teórico-metodológico entre as diversas perspetivas do pensamento social, enquanto oferecem a oportunidade de fazer escolhas entre elas.

A construção de um projeto formativo, tem por detrás diversos atores que não se resumem à IES (desde os órgãos de gestão/decisão, aos professores e estudantes), existindo outros interlocutores que são igualmente decisivos (Governo, Instituições Internacionais, Associação Profissionais, entre outras), neste processo. O impacto das mudanças, reformas políticas no Ensino Superior não se fazem sentir da mesma forma pelas diferentes IES, sobretudo naquelas em que as contingências orçamentais, as características locais, não conseguem acompanhar as exigências colocadas ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbot, A. (1998), The system of professions. An essay on the division of expert labour. Chicago: The University of Chicago Press.

Adams, R. et al (1998). Social Work: Themes, Issues and Critical Debates. London: MacMillan Press.

Aguiar, A., Martins, M. (2004). O crescimento da produtividade da indústria portuguesa no século XX. FEP Working Papers, 145, Universidade do Porto, Faculdade de Economia do Porto. Disponível em https://ideas.repec.org/p/por/fepwps/145.html

Albuquerque, C. P. (2011). A legitimidade e reconhecimento da prática de serviço social. Abordagem construtivista. In Serv. Soc. Rev. Londrina. 13, N.2, P. 104 118, jan./jun. 2011.

Alexandre, F., Conraria, L., Bação, P. (2016). Crise e castigo: Os desequilíbrios e o resgate da economia portuguesa. Fundação Francisco Manuel dos Santos

Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), Metodologia das Ciências Sociais (13ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.

Alves, F. C. (2005). Diário de MS9: Dilemas de uma professora principiante. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/964

Alves, M. G (2007). A Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa. O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Alves, T. (2009). Profissões sociais e género: Perspectivas em Torno do Debate sobre Serviço Social e Profissões Femininas. Teresa Alves Locus SOCI@L 2/2009: 21– 28.

Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R., & Teixeira, P. (2002). O Ensino Superior Pela Mão da Economia. Coimbra: Cipes - Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaro, M. I. (2008). Os campos paradigmáticos do serviço social: proposta para uma categorização das teorias em presença. Locus Soci@l, (1), 65–80. https://doi.org/10.34632/locussocial.2008.10145

Amaro, M. I. (2008). Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade. Universidade Católica Editora.

Ander-Egg, E. (1995). Introdução ao Trabalho Social. (24ª ed). Vozes.Andrade (2001)

Ashmos, D. P., & Huber, G. P. (1987). O paradigma dos sistemas na teoria das organizações: corrigindo o registro e sugerindo o futuro. Revisão da Academia de Administração, 12(4), 607–621. https://doi.org/10.2307/258067

Babbie, E. (2010) The practice of social research. 12th Edition, Wadsworth, Belmont.

Baganha, M. I. B. (1994). As correntes emigratórias portuguesas no século XX e o seu impacto na economia nacional. (pp. 959-980). Análise Social, XXIX(4º).

Baganha, M. J. (1994). As correntes emigratórias portuguesas no século xx e o seu impacto na economia nacional. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223378081S4cET4df4Yh89IX7.pdf

Baldridge, V. (1971). Power and conflict in the university. Ney York: John Wiley e Sons.

Banks, S., Nørh, K. (2008). Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social. (12ª ed). Porto Editora.

Baptista, M. (2001). A investigação em Serviço Social. (1ª ed). CPIHTS/Veras Editora.

Bianchetti, L., & Magalhães, A. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 20(1), 225-249. Disponível em https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100013

Birnbaum, R. (1988). How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Bogdan, R , & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Borges, M. (2007). Professores: imagens e auto-imagens: objecto complexo. Tese de Doutoramento em Educação, Administração e Organização Escolares. Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/1700

Boulding, K. (1956). General Systems Theory The Skeleton of Science. Yearbook of the Society for General Systems Research, vol. 1. https://www.panarchy.org/boulding/systems.1956.html

Bouquet, B. (2003). História e mutação da profissão de Assistente Social em França, In Intervenção Social 27, 43-61.

Bourdieu, P. (1998). Escritos de Educação: Petrópolis Vozes.

Bourdieu, P. (2004). Para uma Sociologia da Ciência. Lisboa: Ed. 70.

Braga, L., Grilo, M. (1981). Ensino Superior», in M. SILVA e M. I. TAMEM, (coords.), Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Branco, F. (2009). Assistentes Sociais e Profissões Sociais em Portugal: Notas sobre um itinerário de pesquisa. Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. 309.

Branco, F. (2010). A profissão de assistente social em Portugal: uma visão global. In LocuSocial, 3, pp. 61-89.

Branco, F. (2015). Itinerário das profissões sociais em Portugal, 1910-1962. In Análise Social, 214, l (1.º).

Branco, F.; Fernandes, E. (2005). O Serviço Social em Portugal: Trajetória e Encruzilhada. Lisboa (original: Branco, Francisco e Fernandes, Ernesto Le service social au Portugal: trajectoire et enjeux, in Jean-Pierre Deslauriers e Yves Hurtubise (dir.), Le travail social international. Éléments de Comparaison, Canadá, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p.165-186.

Branco, F.; Rodrigues, F. (2008). A Investigação em Serviço Social em Portugal: uma aproximação a partir da formação pós-graduada. Paper presented at the 19ª Conferência Mundial de Serviço Social - O desafio de concretizar direitos numa sociedade globalizada e desigual, Salvador da Baía.

Busemeyer, M. R (2009). Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. Socio-Economic Review, Vol. 7, Issue 3, pp. 375-406, 2009, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1425975 or http://dx.doi.org/mwp009

Busemeyer, M. R., Franzmann, S. T., & Garritzmann, J. L. (2013). Who Owns Education? Cleavage Structures in the Partisan Competition over Educational Expansion. West European Politics, 36(3), 521–546. https://doi.org/10.1080/01402382.2012.753703

Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L., Neimanns, E., & Nezi, R. (2018). Investir na educação na Europa: dados de um novo inquérito à opinião pública. Jornal de Política Social Europeia, 28(1), 34-54. Disponível em https://doi.org/10.1177/0958928717700562

Cabrito, B. G. (2011). O Ensino Superior em Portugal: Percursos contraditórios. Educativa, 14(2), 209-227. https://doi.org/10.18224/educ.v14i2.1961

Campos, A. M. F. (2011) Novos rumos da educação no Estado Novo: Influência da abertura da economia portuguesa no pós II Guerra Mundial no sistema de ensino português. In XXXI Encontro APHES, Coimbra. Disponível em: http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf

Canavan, M. (2010). Professional identity formation and voluntary sector social work: Messages from an evaluation of a flexiblelearning' programme in Northern Ireland. J. of Practice Teaching & Learning 9(3), pp. 47-71 DOI: 10.1921/ 146066910X541638

Carvalho, M. I. (Coord.) (2012). Serviço Social na saúde. Lisboa: Pactor.

Carvalho, M. I; Bracons, H., Garcia, A. P, Veiga, J. D (2013) O sistema de ensino em Serviço Social Pós Bolonha. Uma visão crítica. Serviço Social em Revista, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 197–220, 2013. DOI: 10.5433/1679-4842.2013v15n2p197. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/14908.

Carvalho, M.; Pinto, C (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. Serv.. Soc., São Paulo, n. 121, p. 66-94, jan./mar. 2015 http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.014

Carvalho, M.I. (2016). Ética Aplicada ao Serviço Social. Dilemas e Práticas Profissionais. Lisboa. Pactor

Carvalho, R. d. (1996). História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casa Nova et al (2012). Technology Enhanced Learning (TEL) in Higher Education: a proposal for developing a quality framework. In K. W. Marek T., Kantola J. (Ed.), Science, Technology, Higher Education and Society in the Conceptual Age. London, New York: Taylor & Francis.

Castells, M (2002). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.

Castro, M. D. A., Seixas, A. M., & Neto, A. C. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: A expansão do Ensino Superior em Portugal e no Brasil. (pp. 37-61). Revista Portuguesa de Pedagogia) 44(1). Disponível em https://doi.org/:10.14195/1647-8614_44-1_2

Casulo, J. (1988). As Leis de Bases da Educação Nacional: Percurso Histórico e Condições de Aplicabilidade. (pp. 21-28.)"Revista Portuguesa de Educação". 1:3. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/443

Cerdeira, L., & Cabrito, B. (2018). Democratização e acessibilidade no Ensino Superior em Portugal: Mudanças recentes. (pp. 4-10). Acta Scientiarum. Education, 40(1), Disponível em https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.40632

Cerqueira, G. C. de. (1979). Modelos Teóricos de Serviço Social de Grupos: adaptação ou transformação. 2.ed.São Paulo: Cortez.

Clark, B. (1983). The higher education system: academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press.

Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal (2018). Associação de Profissionais de Serviço Social.

Comissão Europeia, Eurobarometer 47.2, (1997). "The Young Europeans". Disponível em https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1412

Comissão Europeia. (1996). Teaching and Learning — Towards the Learning Society", White Paper on Education and Training. Disponível em https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Conceição, P., Durão, D., Heitor, M., & Santos, F. (1998). Novas Ideias para a Universidade. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Conceição, P., Heitor, M., & Horta, H. (2003). Reflexões sobre o Ensino Superior em Portugal: Perspectivas para o desenvolvimento institucional. Lisboa: IN+ / IST.

Confederation of European Union Rectors' Conferences (1998) "Universities' responsability for their graduates", communication presented at the Directors General of Higher Education and Chairmen of Rectors' Conferences of the EU Member States, Manchester, 6-7 April.

Conraria, L., Alexandre, F., Pinho, M. C. (2012). O euro e o crescimento da economia portuguesa: Uma análise contrafactual. (pp. 298-321). Análise Social, 203(2). Disponível em https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-

Conraria, L., et al, 2022. Financiamento Público do Ensino Superior em Portugal. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/81109/1/2022_12_05%20Financiamento%20do%20ES%20em%20Portugal.pdf

Cornely S. A. (2003). História da Organização Político - Acadêmica do Serviço Social na América latina. In: Revista Temporalis. Ano IV, nº 7 – janeiro/junho. Porto Alegre: ABEPSS.

Cortesão, L. (1982). Escola, sociedade, que relação? Edições Afrontamento.

Costa, S. G. (1990). Formação Profissional e currículo de Serviço Social: Referências para o Debate. In Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo. Cortez Editora nº32 ano XI.

Cruz, M. (2004). Implementação do Processo de Bolonha ao nível nacional, Grupos por Área de Conhecimento.

Davis M., Johnsrude I.S, Hervais-Adelman A, Taylor K, McGettigan C. (2005). A informação lexical impulsiona a aprendizagem perceptiva da fala distorcida: evidências da compreensão de frases codificadas por ruído. (pp. 222-41). J Exp Psychol Gen; 134(2). Disponível em 15869347.https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15869347

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Declaração de Bolonha. (1999). Disponível em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ Declara ção _de_Bolonha.pdf.

Declaração de Sorbonne. (1998). Disponível em http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ Declara ção_ de _Sorbone.pdf.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de dezembro. Define a rede de estabelecimentos do Ensino Superior politécnico que anteriormente se designava «Ensino Superior de curta duração»

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, é instituída pelo Estado Português a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Delors, J. (1998). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; Cortez.

Direção Geral Ensino Superior. (2024). Cursos e Instituições. Disponível em https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes

Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (1996). ABEPSS.

Dominelli, L. (2002). Anti-oppressive social work theory and practice. New York: Palgrave McMillan.

Dominelli, Lena (1998). Anti-Oppressive Practice in Context. In Robert Adams, Lena Dominelli, e Malcolm Payne (eds.), Social Work: Themes, Issues and Critical Debates (pp.3-22). Londres. MacMillan Press.

Dooley, K. J. (1997). A Complex Adaptive Systems Model of Organization Change. Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 1, 69-97.

Dotta, T. Lopes, L., & Leite, C. (2019). O movimento do acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(146). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195

Duarte, T (2009). Formação de primeiro ciclo em Serviço Social após adequação ao processo de Bolonha em Portugal. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra.

Dubet, F (2002) Le Déclin de l'institution. Paris: Seuil.

Eidelson, R. J. (1997). Sistemas adaptativos complexos nas ciências comportamentais e sociais. (pp. 42–71). Revisão de Psicologia Geral, 1(1), https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.1.42

Esping-Andersen, G. (1990) The Three Worlds of Welfare Capitalism. Polity & Princeton University Press, Cambridge & Princeton, NJ, 9-23.

Estanque, E., Bebiano, R. (2007). Do Activismo à Indiferença Movimentos estudantis em Coimbra. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Estevez-Abe M., Iversen T., Soskice D. (2001) 'Proteção Social e Formação de Habilidades: Uma Reinterpretação do Estado de Bem-Estar', em Hall P., Soskice D. (eds) Variedades do Capitalismo: Os Fundamentos Institucionais da Vantagem Comparativa, pp. 145-83. Oxford: Imprensa da Universidade de Oxford.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). National Student Fee and Support Systems in European Higher Education - 2020/21. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faleiros, V. P. (1985). O paradigma de correlação de forças e estratégias de acção em Serviço Social. In Marilda Villela Iamamoto et al., Metodologias e Técnicas do Serviço Social (pp. 21-30), Sesi – DN, Brasília.

Faleiros, V. P. (2007). Crítica a una política del sujeto, In Trabajo Social, Departamiento de Trabajo Social, Faculdad de Ciências Humanas, Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá.

Faleiros, V. P. (1999). Estratégias em Serviço Social. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Fernandes, E. (1985). Elementos para uma cronologia do Serviço Social em Portugal. Revista Intervenção Social. (pp. 143-148). Universidade Lusíada, 2 (3).

Ferreira, J. (2008). Pensar a formação em Serviço Social no quadro da Globalização e do Espaço Único Europeu. (Comunicação). Congresso de Serviço Social "O Serviço Social no Séc.XXI: Desafios e Oportunidades". (pp.6-8) Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada de Lisboa.

Ferreira, J. (2009). Pensar a formação em Serviço Social no quadro da globalização e do Espaço Único Europeu. Revista Intervenção Social, 35,350-366 «O Serviço Social no Século XXI:desafios e oportunidades», do Instituto Superior de Serviço Social - Universidade Lusíada Lisboa.

Ferreira, J. (2011). Contributos para o debate da epistemologia em Serviço Social. (pp. 67-78). Trabajo Social Global, 2 (1).

Ferreira, J. (2014). Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico nas ciências sociais. (pp. 329-341). Trabajo Social Global, 27 (2).

Flick, U (2009). Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed,. cap. 3. p. 39-49.

Fook, J. (1993). Trabalho de caso radical: uma teoria da prática. Allen & Unwin.

Fook, J. (2002). Social Work. Critical Theory and Practice. (1st ed). Sage Publications Lda.

Fortin, M. F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Lusodidacta.

Garrido, A. (2008). A Universidade e o Estado Novo: De "corporação orgânica" do regime a território de dissidência social. Revista Crítica De Ciências Sociais. https://doi.org/10.4000/RCCS.656

Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (2020). General Assemblies of IASSW and IFSW, Adelaide, Austrália. Disponível em https://www.iassw-AIESS.org/global-standards-for-social-work-education-and-training

Gomes, J. F., Fernandes, R., & Grácio, R. (1988). História da Educação em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, R. (1988). A História da História da educação em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do educador profissional, n. 113

Granja, B. (2005). O estágio curricular como espaço nuclear na construção das competências profissionais: o caso do Serviço Social. (pp. 7-30). Construindo o Serviço Social, 16.

Granja, B. (2011). A competência reflexiva processual em Serviço Social na ação profissional junto às populações. (pp. 428-453). Cadernos de Pesquisa, 41(143).

Guerra, (2005). O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. Katálysis v. 8 n. 2 (2005): Serviço Social: contribuições analíticas sobre o exercício profissional https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6094

Guerrand, R. (1990). Breve histoire du service social en France. Paris: Privar.

Gusmão, J. (2013). A construção da nocao de qualidade da educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 21, n. 79, p. 299-322, apr. 2013. ISSN 1809-4465. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/335

Harvey, L. (2024). Editorial Estendido: Definindo qualidade trinta anos depois: qualidade, padrões, garantia, cultura e epistemologia. Qualidade no Ensino Superior, 30(2), 145–184. https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2355026

Harvey, L., Moon, S., Geall, V., (1997). Graduates' work: Organisational Change and Students' Attributes", Centre for Research of Quality, The University of Central England, Birmingham.Disponívelemhttps://journals.sagepub.com/doi/10.1177/095042229701100504

Healy, K. (2001). Trabajo Social: Perspectivas contempráneas. Madrid e Corunha: Ediciones Morata e Fundación Paideia.

Hearn, J. (1982). Radical Social Work – contradiction, limitations and political possibilities. Critical Social Policy,2, 19-34.

Heitor, M., & Horta, H. (2014). Democratizing higher education and access to science: The Portuguese Reform 2006-2010. (pp. 239-257). Higher Education Policy, 27(2),. Disponível em https://doi.org/10.1057/hep.2013.21

Hering, S., Waaldijk, B. (2003). History of Social Work in Europe (1900–1960).Female Pioneers and their Influence on the Development of International Social Organizations, ISBN 978-3-8100-3635-3, 2003, Editon 1, 234 p.

Heywood, A. (2007). Political Ideologies: An Introduction (4th ed.). Palgrave Macmillan
.
Howe, D. (1987). Uma Introdução à Teoria do Serviço Social (1ª ed.). Routledge. Disponível em https://doi.org/10.4324/9781315262659

Howe, D. (2008).The Emotionally Intelligent Social Worker. (4th ed). Palgrave Macmillan https://doi.org/10.1023/A:1022375910940

Iacobucci, D. (2012, 2 de março). Análise de Mediação e Variáveis Categóricas: A Fronteira Final Journal of Consumer Psychology, no prelo, Vanderbilt Owen Graduate School of Management Research Paper No. 2015081, Disponível em SSRN: https://ssrn.com/abstract=2015081

Iamamoto, M. (2004). O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação. (7ª ed). Cortez.

Jakobi, A. P. (2011). Political Parties and the Institutionalization of Education: A Comparative Analysis of Party Manifestos, Comparative Education Review, 55:2, 189–209.

Jochim, A, E. May P, J. (2010). Beyond Subsystems: Policy Regimes and Governance. Policy Studies JournalApril 201038(2):303 – 327 DOI:10.1111/j.1541-0072.2010.00363.x

Jongbloed, B. (2020). Performance Agreements in Denmark, Ontario and the Netherlands Report for the project Evaluation of development contracts in Norwegian higher education. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36095.02722

Kast, F.E., Rosenzweig, J.E. (1972). General Systems Theory: Applications for Organization and Management. Academy of Management Journal, 1972, 447-466. http://dx.doi.org/10.2307/255141

Konopka, G. (1968). Trabalho social de grupo / Gisela Konopka Tradução de Adolpho José da Silva. Biblioteca de Ciências da Administração. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

Larson, M. (1977). The rise of professionalism: a sociological analysis, London: University of California Press.

Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, Lei de Autonomia das Universidades.

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior- LBFES.

Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprova o novo regime jurídico da qualidade do Ensino Superior.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho, é a Lei de Bases do Sistema Educativo, "Reforma Veiga Simão".

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, conhecida legalmente como «Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior» (RJIES).

Lima, C.; Azevedo, M.; Catani, M. (2008, março). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11721

Lima, L (1992). - "A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar". Braga : Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 1992. ISBN 972-8098-24-3. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/LicinioLima/publication/33847406

Macdonald, K. (1995). The Sociology of the professions, London: Sage Publications.

Machado-Taylor, M. (2011). Sistemas adaptativos complexos: uma corrente transcultural obstruindo a mudança no Ensino Superior. (pp.9-19). Internacional Revista de Educação Profissional e Técnica 3 2.

Magalhães, A., Amaral, A., Tavares, O. (2009). Equity, Access and Institutional Competition. (pp.35-48).Tertiary Education and Management, 15:1.

Magalhães, J. (2004). Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco.

Magna Carta Universitatum (1988).

Malglaive, G. (2003) (2ª ed). Ensinar adultos. Porto: Porto Editora.

Manrique, M. (2000). História do Serviço Social na América Latina. São Paulo: Cortez.

Marconi, M., Lakatos,M. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. Editora Atlas.

Marques, J. (2016). Itinerário de uma política: olhares sobre o rendimento social de inserção no concelho de Aveiro. Lisboa: Universidade Lusíada.

Marques, J., & Mutschen Carvalho, K. (2021). Entre a teoria e a prática: visões das assistentes sociais. (pp.89-103). Revista Temas Sociais (1), Disponível em https://revistas.ulusofona.pt/index.php/temassociais/article/view/7769

Martins, A. (1993). A escola da ciência social de Le Play na construção do conhecimento do Serviço Social português. Intervenção Social, Lisboa, n. 7

Martins, A. (1995) Génese, emergência e institucionalização do Serviço Social português: a escola normal social de Coimbra. (pp. 17-34). Intervenção social. - ISSN 0874-1611. - N. 11-12.

Martins, A. (2009). 70 anos de formação em Serviço Social em tempos de ditadura e de democracia: da Escola Normal Social ao Instituto Superior Miguel Torga. Interações, Lisboa, n. 17, p. 21-44, 2009.

Martins, A., Santos, M. C (2016). A formação do assistente social em Portugal: tendências críticas em questão. Revista Katálysis. v.19, pp 333-341.

Martins, A.; Tomé, R. (2015). A emigração dos assistentes sociais portugueses: faces do trabalho e do desemprego em tempos de crise e austeridade. (pp. 95-124). Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 121.

Matias, A. (1999). Génese e emergência do Serviço Social na saúde pública em Portugal. Intervenção Social, 20, pp. 91-116.

Mattoso, J. (2006). A função social da História no mundo de hoje - 2ª ed. - Lisboa : Associação de Professores de História, 2006. - 22, [1] p. ; 24 cm. - (Estudos. Reflexões ; 2). - ISBN 972-8356-25-0

Mónica, F. (1978). Educação e sociedade no Portugal de Salazar : a escola primária salazarista 1926-1939 Lisboa : Presença, Colecção: Análise social. Estudos e investigações , 5.

Montaño, C. (2007). La naturaleza del servicio social: um ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción. Traducción de Alejandra Pastorini, 2ª edición. São Paulo: Cortez.

Monteiro, A. R. (1975). Educação, acto político. Edições O Professor.

Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos estudantes: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. Análise Psicológica, 24(1), 73–86. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a08.pdf

Morgan, G. (1986). Imagens da Organização. Beverly Hills. (pp.113-115). Sage. Estudos Organizacionais, 9 (1), Disponível em https://doi.org/10.1177/017084068800900113

Moura, M. (2004). Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In Barbosa, R. L.L. (org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora Unesp.

Mouro, H. (2001). Solidariedade e Mutualismo Quarteto. 315 pp. ISBN: 972-8717-Coimbra: Quarteto. 315 pp. ISBN: 972-8717-04-0.04-0.04-0.04-0.04

Mouro, H. (2004): A Investigação no Serviço Social: Os Anátemas de uma Velha Questão. Interacções número 7. pp. 100-109.

Negreiros, M. (1995). As representações sociais da profissão de serviço social. Repositório da Universidade Lusíada. Disponível em http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3964/1/is_11_12_1995_7.pdf

Netto (2009). Capitalismo monopolista e serviço social. 7. ed. São Paulo: Cortez

Netto, J. P. (1986). Teoria, método e história na formação profissional. Cadernos ABESS, São Paulo: Cortez, nº1.

Netto, J. P.(1999). A Cconstrução do Projeto ético e político do Serviço Social. In Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profisisonal.

Nóvoa , A. (2005). Evidentemente – Histórias da Educação, Porto, Edições ASA.

Núncio, M. J (2010). Introdução ao Serviço Social. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nunes, S. (1970). O problema político da Universidade. Publicações Dom Quixote.

OCDE (2014). Education at a Glance 2014. Disponível em https://www.observatorio-das-desigualdades.com/education-at-a-glance-2014-oecd-indicators-pela-primeira-vez-em-2012-cerca-de-um-em-cada-tres-adultos-nos-paises-da-ocde-atingiu-uma-qualificacao-de-nivel-superior/

OECD. (2020). Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2022). Resourcing Higher Education in Portugal. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/ebook-a91a175e-en.pdf

Parton, N. (2004). Constructive Social Work – towards a new practice. Londres: MacMillan.

Parton, N., Marshall, W. (1998). Postmodernism and discourse approaches to social work. In RobertAdams, Lena Dominelli, e Malcolm Payne (eds.), Social Work: Themes, Issues and Critical Debates (pp.240-250).Londres: MacMillan Press.

Payne, M. (2002). Teoria do Trabalho Social Moderno. (2nd ed). Quarteto.

Payne, M. (2005). The Origins of Social Work: Continuity and Change. Red Globe Press.

Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 27/28: (pp. 167-188). Disponivel em http://hdl.handle.net/10400.5/26776

Pena, M.J. (2012). Relação Profissional: Utopia ou Realidade? Tese de Doutoramento em Serviço Social. ISCTE-IUL. Lisboa. Repositório Institucional do ISCTE-IUL. Disponível em http://hdl.handle.net/10071/6348

Pimentel, I. (1999). A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40 Análise Social, vol. XXXIV (151-152), 1999 (2.º-3.º), 477-508.

Pimentel, I. (2011). A Cada um o Seu Lugar. A política feminina do Estado Novo. Editor: Temas e Debates.

Pinto (2009), Serviço Social na modernidade tardia: que empowerment é possível. Lusfada. Intervençao Social, Lisboa, n.0 35/2009.

Planos de Estudos das Instituições de Ensino Superior com Licenciatura em Serviço Social. Consulta site das IES e o publicado em Diário da República (2024).

Quivy, R., Campenhoudt, J. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. Gradiva.

Raban, A. (1997). The Role of Employers in Guidance for Current and Future Students. A European Perspective", Cambridge University Careers Service. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155739.

Ramos, N. et al., org. - Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI [Em linha] : olhares interdisciplinares. Portalegre : Instituto Superior de Portalegre, 2012. 264 p. ISBN 978-989-96701-3-6.

Rauh, C., Kirchner, A., & Kappe, R. (2011). Political Parties and Higher Education Spending: Who Favours Redistribution? West European Politics, 34(6), 1185–1206. https://doi.org/10.1080/01402382.2011.616659.

Rees, S., A. Wallace (1982). Verdicts on Social Work, London: Edward Arnold.

Relatório do Desenvolvimento Humano. Disponível em: 2021/2022https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-05/hdr2021-22ptpdf.pdf

Restrepo, O. (2003). Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendências contemporaneas. (1ª ed). Editorial Espacio.

Richmond, Mary (1956). Diagnóstico Social. Tradução José Alberto Faria, Lisboa, Edições do Instituto Ricardo Jorge. (Edição original, 1917).

Robertis, C. (2011). Metodologia da Intervenção em Trabalho Social. Educação e Trabalho Social. Porto Editora.

Robertson, S., & Dale, R. (2017). Comparando políticas em um mundo em globalização: Reflexões metodológicas. Educação & Realidade, 42(3), 859-876. https://doi.org/10.1590/2175-623670056

Rodrigues, M. (2002), Sociologia das Profissões, Oeiras: Celta Editora, 2ª Edição.

Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. (pp.11-62). Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 27/28, junho.

Santos, C. C. (2009). Rostos de uma profissão: A Identidade Profissional do Serviço Social em Portugal. Coimbra: Ed. Quarteto.

Santos, C. C. (2014). Organização da prática profissional do Serviço Social em modelos de intervenção social. Intervenção Social, (39), 121–144. Obtido de https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1189

Santos, S. Machado (2000, 6-8 setembro). O Papel das Instituições de Ensino Superior. Comunicação apresentada no VI Congresso da AEPEC Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural, Universidade de Évora. Disponível em http://www.fclb.uminho.pt/uploads/Artigo34-Set00.pdf

Sargent, T., Williams, N., Zha, T (2009). The Conquest of South American Inflation. Journal of Political Economy, University of Chicago Press, vol. 117(2), pages 211-256, April.

Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scott, P. (1995) .The Meanings of Mass Higher Education, Buckingham: Open University Press. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/313795266_Mass_Higher_Education

Silva, J. (2008). Em nome do sujeito: Serviço Social, uma profissão de Ajuda na Encruzilhada de uma nova Era. (1ª ed). Edições Copy.

Silva, L. F.; Freitas, A.; Lereno, I. (2014) Intervenção psico-social [Em linha]. Lisboa : Universidade Aberta, . 132 p. (eUAb. Universitária; 2). ISBN 9789726747413

Silva, M. (2003). Empowerment: possível estratégia da prática profissional em direcção à cidadania activa. Intervenção Social. http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4178/1/is_27_2003_2.pdf

Silva, T. (2017). A primeira escola de Serviço Social em Portugal : o projeto educativo fundador e a configuração do campo de conhecimento (1935-1955). Tese de Doutoramento em Serviço Social. Universidade Lusíada. Lisboa. Repositório Institucional das Universidades Lusíada Disponível em http://hdl.handle.net/11067/2695

Sloan, J. and Tedin, K.L. (1987). The Consequences of Regimes Type for Public-Policy Outputs. (pp. 98-124.). Comparative Political Studies, 20.

Sousa, M. I. J. (2016). Serviço Social e democracia local : Desafios do quotidiano dos assistentes sociais [Tese de Doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. http://hdl.handle.net/10071/11591

Spolander, G., et al. (2014). The implications of neoliberalism for social work: Reflections from a six-country. International research collaboration. http://isw.sagepub.com/content/57/4/301 Disponível em http://www.sagepublications.com

Steger, M. B., Roy, R. K.(2010). Neoliberalism: A Very Short Introduction, 1st edn, Very Short Introductions (Oxford, 2010; onlineedn, OxfordAcademic,24 Sept. 2013), https://doi.org/10.1093/actrade/9780199560516.001.0001

Stepney, P. et al. (2000). Social Work Models, Methods, and theories: A Framework for Practice. (1st ed). Russell House Publishing.

Teichler, U. (2003). The future of higher education and the future of higher education research". (pp. 171-185) .Tertiary Education and Management, vol. 9, n° 3.

Townsend, E. (1998). Good intentions overruled: A critique of empowerment in the routine organization of mental health services. Toronto: University of Toronto Press.

Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression?,(pp.1-13). Economics of Education Review. Volume 41. Disponível em https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775714000363

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457

UNESCO. (2009). Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação. Disponível em http://www.preal.cl.

Urbano, C. (2011). A (id)entidade do Ensino Superior politécnico em Portugal : da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha », Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 66 | URL: http://journals.openedition.org/spp/461

Van Vught, F.A. (1996). Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. In V.L Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, and R. Rinne (Eds.), The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education (pp. 42-58). Oxford, Pergamon.

Varela, R., Santa, R. (2020). Breve História de Portugal. A era contemporânea 1807-Lisboa, Bertrand Editora.

Vieira, B. O. (1984). Serviço Social: Percursores e Pioneiros. Rio de Janeiro: Agir.

Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do Ensino Superior. Análise Social, XXX(131-132), 315-373. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223379860Z6xOE5yb4We41VZ6.pdf>.

Viscarret, J. (2007). Modelos y métodos de intervención de Trabajo Social. Madrid: Alianza Editorial.

Wallon, H. (1989). As origens do pensamento na criança. São Paulo, Manole,

Willemse, N., & de Beer, P. (2012). Três mundos de estados de bem-estar educacional? Um estudo comparativo dos sistemas de Ensino Superior entre os estados de bem-estar social. (pp.105-117). Jornal de Política Social Europeia, 22(2). Disponível em https://doi.org/10.1177/0958928711433656

APÊNDICES

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Guião de Entrevista ao Coordenador/Diretor da Licenciatura

Eu, Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa aluna de Doutoramento em Serviço Social no ISCTE – IUL encontro-me a realizar uma pesquisa sobre o tema "FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL", sob orientação do Professor Doutor Jorge Ferreira do ISCTE e coorientação da Professora Doutora Cristina Albuquerque da Universidade de Coimbra.

A presente entrevista surge como instrumento de recolha de dados, no sentido de responder aos seguintes objetivos:

- Analisar os fundamentos teórico científicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal;
- Tipificar a estrutura organizativa dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Categorizar as componentes formativas (teóricas, metodológicas e instrumentais) dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Correlacionar as dimensões e componentes formativas dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social, com as estratégias políticas aplicadas aos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Sistematizar o/os perfil/perfis formativos em Serviço Social dos diferentes sistemas de Ensino Superior e analisar a sua adequação às diretrizes internacional de desenvolvimento social e humano.

Assim, solicito a sua colaboração e disponibilidade na realização da entrevista, de forma, a concretizar este trabalho de pesquisa, assegurando o anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Código_____

Estabelecimento de Ensino:
Cargo:
Data de inicio de atividade docente neste estabelecimento de ensino:
Área de Formação (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, outros)
Anos em que exerce a coordenação/direção do ciclo de estudos:
Outros cargos exercidos na instituição:

1ª Parte
Apresentação;
Solicitar a colaboração do entrevistado;
Facultar informação sobre o estudo e os objetivos da entrevista;
Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas fornecidas;
Colocar à disposição do entrevistado os resultados da investigação.

2ª Parte
Perguntas

1. De que forma o plano de estudos está organizado com os objetivos profissionais definidos em forma nacional e regional/ internacional e consegue responder às necessidades e prioridades locais, nacionais e regionais/ internacionais?

2. Os conteúdos programáticos lecionados neste ciclo de estudos, são adequados à formação e à prática em Serviço Social? Fundamente a sua resposta.

3. Como são desenvolvidas as competências de pensamento crítico, atitudes de raciocínio, abertura a novas experiências e paradigmas neste ciclo de estudos?

4. Como caracteriza o modelo ensino aprendizagem.

5. Quais os principais referenciais teóricos ensinados em Serviço Social?

6. Que tipo de competências teóricas – metodológicas e instrumentais identifica neste ciclo de estudos tendo por referência o respetivo plano de estudos?

7. Os conhecimentos e competências em investigação em Serviço Social, incluindo o uso ético de paradigmas de investigação relevantes e apreciação crítica da investigação na prática de Serviço Social, estão presentes neste ciclo de estudos? Fundamente a sua resposta.

8. O plano de estudos está concebido de modo a preparar os seus estudantes para exercer a profissão numa variedade de contextos, com distintos grupos étnicos, culturais e "raciais", grupos de género e outras formas de diversidade? Fundamente a sua resposta.

9. Atendendo ao quadro de mudanças do Ensino Superior considera que esta formação se vem adequando ao novo modelo de sociedade, e está a formar profissionais competentes para intervirem com os vários desafios que se apresentam na atualidade nesta área de conhecimento? Fundamente a sua resposta.

10. Que principais mudanças ocorreram, nos últimos anos, no Ensino Superior? E qual foi o impacto no Serviço Social (formação)? Fundamente a sua resposta.

3ª Parte:

Finalização

- Em que medida esta entrevista lhe agradou? Gostou de partilhar a sua experiência?

- Há algum aspeto que deseje acrescentar?

- Tem alguma sugestão a fazer?

Muito obrigada

Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Consentimento Informado

Esta investigação é de carater académico, surge no âmbito da Tese de Doutoramento em Serviço Social do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa sobre o tema "FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL", sob orientação do Professor Doutor Jorge Ferreira do ISCTE e coorientação da Professora Doutora Cristina Albuquerque da Universidade de Coimbra.

A presente entrevista surge como instrumento de recolha de dados, no sentido de responder aos seguintes objetivos:

- Analisar os fundamentos teórico científicos e as estratégias políticas que orientam os planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior em Portugal.
- Tipificar a estrutura organizativa dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Categorizar as componentes formativas (teóricas, metodológicas e instrumentais) dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social nos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Correlacionar as dimensões e componentes formativas dos planos de estudo da formação inicial em Serviço Social, com as estratégias políticas aplicadas aos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Sistematizar o/os perfil/perfis formativos em Serviço Social dos diferentes sistemas de Ensino Superior e analisar a sua adequação às diretrizes internacional de desenvolvimento social e humano.

As informações recolhidas nesta entrevista são confidenciais e apenas utilizadas na realização da investigação da Tese de Doutoramento.

Muito obrigada pela sua participação,

A investigadora

Nídia Maria de Morais Cardoso de Menezes Abrunhosa

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Desta forma, aceito participar nesta investigação de Tese de Doutoramento em Serviço Social, fornecendo a informação de forma informada e voluntária.

Assinatura