



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021
UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*“ensinar exige
alegria e esperança”*

Paulo Freire



ATAS DO XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Organizadores

Bento D. Silva, Leandro S. Almeida,
Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Regina Alves

Novembro 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA

Ficha técnica

Título

Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; & Regina Alves

Editor

Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação

Universidade Minho

4710-057 Braga



Suporte: Eletrónico

Design

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-71-0

Novembro 2021

EL DESARROLLO PROFESIONAL A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN: UN ANÁLISIS DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE ORIENTADORES Noemi Cubeiro Rodríguez & Sara López-Calvo	1571
ESCUTAR A VOZ DA CRIANÇA: POSSIBILIDADES SEM FIM Ana Sofia Moreira & Carla Pires Antunes	1583
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO EDUCATIVO Ana Isabel Fernandes & Teresa Sarmento	1595
AS CRIANÇAS E A DEFESA DO AMBIENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO Ana Rita Braga da Costa & Teresa Sarmento	1611
EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEL: ESTUDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO Ana Sofia Sampaio Martins & Carlos Manuel Ribeiro da Silva	1623
CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS NAS CRIANÇAS: DO CONFLITO À APRENDIZAGEM COOPERATIVA Elsa Mariana Fernandes da Silva & Carlos Manuel Ribeiro da Silva	1635
INVESTIGAR PARA APRENDER CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INTEGRADA NO JARDIM DE INFÂNCIA Andreia Soares & Paulo Varela	1648
SABER APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA E/OU EM LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: O PAPEL DO PROFESSOR Samba Ndiaye	1660
REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE UN GRUPO DE FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS DE SECUNDARIA Juan-Carlos Rivadulla-López, Yolanda Golías Pérez & Óscar González Iglesias	1673
ITINERÁRIOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO SOCIAL Joana Salgado Baia & Sofia Bergano	1680
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE SUPERVISÃO Rosa Martins & Susana Sá	1692
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: CONCEÇÕES DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Estrela Paulo, Eduardo Fuentes, Nuria Abal & Rosa Martins	1704
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA CONSTRUTOS INOVADORES DOS NEÓFITOS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA Dulce Noronha-Sousa, Miguel Borges & Cristina Mateus	1716
IDEAS DEL ALUMNADO DE PRIMARIA SOBRE LOS SERES VIVOS/INERTES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Óscar González Iglesias, Juan-Carlos Rivadulla-López, Yolanda Golías Pérez & Marisol Rodríguez Correa	1731
QUANDO OS ALUNOS NÃO SABEM COMO ESTUDAR GRAMÁTICA: PERCEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES EM FORMAÇÃO Maria Cristina Vieira da Silva	1740



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Itinerários de aprendizagem profissional em Educação Social

Joana Salgado Baía (<https://orcid.org/0000-0003-3601-7456>)*, Sofia Bergano
(<https://orcid.org/0000-0002-9523-8884>)**

*Câmara Municipal de Mirandela, **Instituto Politécnico de Bragança, CEAD UAlg

No caso da segunda autora (Sofia Bergano), este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Autor de contacto: sbergano@ipb.pt.

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão teórica sobre os processos de desenvolvimento profissional dos educadores sociais. Esta proposta afigura-se como uma primeira fase de um trabalho mais vasto que pressupõe a construção de instrumentos de recolha de dados que deem voz aos educadores sociais com o objetivo de perceber como se traçam os itinerários de desenvolvimento profissional, os aspetos identificados como fatores preponderantes na construção de uma identidade profissional própria e complementar de outras que caracterizam os profissionais que partilham espaços de intervenção. A construção desta reflexão teórica ocorre na intersecção de contributos e modelos conceptuais desenvolvidos em áreas profissionais dos domínios da educação, do cuidado e da literatura disponível sobre a profissionalidade da Educação Social. Neste processo, como resultados da análise da literatura consultada, destacam-se como áreas fundamentais a formação pós-graduada e contínua, a ligação a instituições de formação, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento de estagiários, a importância das associações profissionais e, para terminar, as questões éticas e deontológicas inerentes ao exercício profissional.

Palavras-chave: Educação Social, desenvolvimento profissional, identidade profissional.

Abstract

This work proposes a theoretical reflection on the professional development processes of social educators. This proposal appears as the first phase of a broader work that presupposes the construction of data collection instruments that give voice to social educators in order to understand how professional development itineraries are drawn, the aspects identified as preponderant factors in the construction of their own professional identity and complementary to others that characterize professionals who share spaces of intervention. The construction of this theoretical reflection takes place at the intersection of contributions and conceptual models developed in professional areas in the fields of education, care and available literature on the professionalism of Social Education. In this process, as a result of the analysis of the literature consulted, we can conclude that the key areas that stand out are: postgraduate and continuous training, the connection to training institutions, namely with regard to the reception of trainees, the importance of professional associations and, to finish, the ethical and deontological issues inherent to professional practice.

Keywords: Social education, professional development, professional identity

A Educação Social constitui-se como uma área em crescente afirmação no contexto da intervenção socioeducativa. Em Portugal tem-se assistido a uma progressiva consolidação desta oferta formativa, com propostas de cursos de licenciatura, pós-graduações e mestrados, o que naturalmente se traduz na crescente consolidação da investigação nestes domínios. Este percurso, embora relativamente recente, tem sido sujeito a algumas mudanças que conduzem necessariamente a uma reflexão sobre a organização da oferta formativa, designadamente a passagem de cursos bietápicos para licenciaturas, que posteriormente foram adaptadas aos modelos formativos inerentes ao Processo de Bolonha e mais recentemente, aos processos de avaliação da oferta formativa desencadeados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Com mais ou menos resistência, estes processos têm contribuído para as Instituições de Ensino Superior (IES) mobilizarem recursos para atualizar a sua oferta educativa, investirem na formação de docentes e promoverem linhas de investigação específicas que contribuam para a melhoria progressiva da sua oferta formativa. Este investimento no domínio da formação neste domínio tem sido acompanhado por um aumento progressivo do número de profissionais com formação em Educação Social a exercer em diferentes respostas sociais e educativas.

Neste enquadramento, salienta-se a importância de conhecer os itinerários e as estratégias mobilizadas pelos profissionais para continuar o seu processo de aprendizagem no exercício profissional com vista tentar perceber de que forma estas dinâmicas de desenvolvimento profissional podem contribuir para a (re)construção de uma identidade profissional em contextos de intervenção marcados pela complexidade.

Para iniciar a reflexão sobre os itinerários de desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais, em Portugal, propõe-se a articulação de três eixos que são entendidos como matriciais a partir dos quais se estrutura este trabalho, a saber: (i) a formação inicial dos educadores que se concetualiza como o 1.º ciclo de formação, conferente do grau de licenciado, nomeadamente na identificação das áreas fundamentais de formação; (ii) a diversidade do campo de atuação profissional da Educação Social, em que se faz uma caracterização dos domínios de intervenção da profissão; e, por fim, (iii) os percursos de desenvolvimento profissional, em que se salienta a necessidade de perceber a sua dimensão processual e contextualizada.

A formação inicial dos educadores sociais em Portugal

A formação inicial de técnicos superiores de educação social é, em Portugal, assegurada por diversas Instituições de Ensino Superior (IES), que no exercício da sua autonomia científica e pedagógica oferecem planos de formação, mais ou menos, diferenciados. Neste sentido, propõem-se a análise, na Tabela 1, das IES que têm na sua oferta formativa prevista para os ingressos no Ensino Superior em 2021, a licenciatura em Educação Social. Para o feito, foram considerados todos os cursos, ministrados por instituições públicas ou privadas, que apresentam cursos conferentes do grau de licenciado em Educação Social ou designação equivalente.

O objetivo fundamental do levantamento e sistematização desta informação é descrever a oferta formativa e refletir sobre as áreas CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação) a que está associada nas diferentes IES.

Tabela 1

[IES com oferta formativa em Educação Social (1.º Ciclo) e respetiva área CNAEF, de acordo com o Guia de Acesso ao Ensino Superior 2021 e relatórios da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior]

Instituição de Ensino Superior	Designação do Curso	Área CNAEF GAES	Área CNAEF A3ES
Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação de Bragança	Educação Social	762	142* 310
Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	762	142* 310 767
Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Educação Social	762	142** 310
Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação	Educação Social	762	142* 310 762
Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social	762	142* 310 312 311 ...
Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu	Educação Social	762	142*

Aprendizagem profissional em Educação Social

Instituto Politécnico de Viana Do Castelo Escola Superior de Viana do Castelo	Educação Social Gerontológica	762	-
Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação	Educação Social	762	142**
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Educação Social	762	762** 142
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Ciências da Educação - Educação Social	142	-
Escola Superior de Educação de Fafe	Educação Social	762	-
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Educação Social	762	-
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Educação Social	762	142*
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Educação Social	762	142** 310 762

Fonte: os dados apresentados foram recolhidos no Guia de Acesso ao Ensino Superior, em <https://www.dges.gov.pt/guias/indcurso.asp?letra=E>; e na página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, em <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/resultados-dos-processos-de-acreditacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos>

* Informação consta no documento de Decisão de Apresentação de Pronúncia ao Relatório da Comissão de Avaliação Externa

** Informação consta no documento Relatório final da CAE - Novo ciclo de estudos

Da análise da tabela anterior salienta-se a homogeneidade relativa das designações dos cursos oferecidos, Educação Social. Sendo que apenas duas das IES elencadas apresentam designações alternativas, a saber: Educação Social Gerontológica, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Viana do Castelo; e Ciências da Educação - Educação Social, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Um outro aspeto que nos parece relevante na análise desta oferta formativa está relacionado com a área CNAEF que consta no Guia de Acesso ao Ensino Superior (2021), disponibilizado pela Direção Geral de Ensino Superior, a este respeito salienta-se que apenas em uma das instituições é referida a área CNAEF 142 (Ciências da Educação), estando as restantes associadas à área CNAEF 762 (Trabalho Social e Orientação).

Contudo, se, na análise, for considerada a área CNAEF que consta nos Relatórios disponíveis na página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a diversidade de

áreas é muito maior. Assim, observa-se que, considerando apenas a área principal, em nove instituições é identificada a área 142 (Ciências da Educação), a área 762 (Trabalho Social e Orientação) é também identificada como principal em uma instituição, e, finalmente, não foi encontrada informação no sítio da A3ES referente a quatro instituições.

A este respeito importa salientar que como áreas CNAEF secundárias, aparece a 310 (Ciências Sociais e do Comportamento) com maior frequência, aparecendo também as 312 (Sociologia e outros estudos) e 311 (Psicologia).

A contribuição desta análise revela-se pertinente pela constatação de que a formação inicial (licenciatura) em Educação Social se caracteriza pela simultaneidade de caracterizações nas suas áreas principais de Formação. Assim o Guia de Acesso ao Ensino Superior, emanado pela Direção Geral do Ensino Superior, apresenta como área CNAEF fundamental - Trabalho Social e Orientação. No entanto, os processos de avaliação desencadeados por ação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior têm conduzido à afirmação de outras áreas de formação com especial relevo para - Ciências de Educação.

Esta realidade revela uma transformação progressiva do que se entende como domínios fundamentais de formação dos profissionais da Educação Social. A transformação das dinâmicas de formação é interessante e revela tensões complexas entre as necessidades que decorrem do exercício da atividade profissional, dos desenvolvimentos do conhecimento nas diferentes áreas de intervenção e também das características e percursos de desenvolvimento das instituições formadoras, na relação que estas estabelecem com os contextos em que se inserem.

Assim, os primeiros passos na construção de uma identidade profissional fazem-se, na atualidade, pela confluência de três áreas de formação fundamentais: as Ciências de Educação, as Ciências Sociais e do Comportamento e o Trabalho Social e Orientação. Em alguns casos as áreas CNAEF 142 e 762 são também identificadas como áreas de formação secundárias.

Apesar da diversidade, podemos constatar que a formação em Educação Social (1.º ciclo) se desenvolve em torno de três áreas fundamentais, como se ilustra na figura 1, em que se representa a interseção das Ciências da Educação, o Trabalho Social e Orientação e as Ciências Sociais e do Comportamento.

Figura 1

Principais áreas CNAEF identificadas na formação inicial de Educadores Sociais



A esta interseção de áreas de formação corresponde um perfil profissional que se move numa realidade social complexa, dinâmica e em constante atualização.

Importa refletir sobre a formação inicial em Educação Social uma vez que a construção da identidade profissional se inicia ainda na fase pré-profissional, quer pelo contacto com o saber que sustenta a profissão e as áreas de intervenção, quer pelo contacto profissional e com contextos em que é exercida a profissão, como por exemplo os estágios curriculares.

A importância dos estágios curriculares é defendida por vários autores (Arco & Barros, 2019; Barros, 2017; Acevedo & Peralta, 2010; Cartier & Janicot, 2008), uma vez que na iniciação à prática profissional são desencadeados processos de desenvolvimento humano em que as dimensões pessoal e profissional se articulam. Através da aproximação ao mundo da profissão emergem novas representações de si e do trabalho a desenvolver em contexto socioeducativo. Nestas situações, o futuro Educador Social aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, não dentro de uma perspetiva meramente aplicativa, mas de acordo com uma perspetiva compreensiva e holística, percebendo a complexidade e singularidade do ato de agir em contexto real.

A diversidade do campo de atuação profissional da Educação Social

O contexto em que as funções dos Educadores Sociais se concretizam são múltiplos, complexos e dinâmicos e, nesta diversidade são exigidos um conjunto amplo de saberes que

englobam o saber académico, o saber ético profissional, o saber ser e relacionar-se e também um saber fazer que está relacionado com a inevitabilidade da ação em contexto educativo.

Acresce a esta dinâmica, a perspetiva de que em muitos casos a ação do Educador Social, ocorre na interação com pessoas em situação ou em risco de fragilidade social. Salienta-se que a esfera de intervenção do Educador Social é assumida com inegável consenso como um domínio de intervenção socioeducativo (Ribas Machado, Azevedo & Ricón Munevar, 2020; Mateus, 2012). A esta visão aparece, ainda, associada a constatação de que este domínio profissional exige “polivalência técnica, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho, tornando-se assim num espaço tão abrangente” (Azevedo, S., 2011, p .35).

Assim, e em articulação com o exposto na secção anterior, à diversidade de áreas de formação está associada uma intervenção profissional também ela marcada pela diversidade. A este respeito gostaríamos de salientar: (i) as diferentes faixas etárias com que interage este profissional, desde a infância até aos adultos mais velhos; (ii) os diferentes níveis de intervenção, que se estendem desde a intervenção individualizada (nível micro); como o desenho de intervenções organizacionais ou comunitárias; até à intervenção nas medidas públicas (nível macro); (iii) as diversas áreas de intervenção envolvidas nos processos de prevenção da exclusão social, da intervenção para a defesa dos direitos humanos, e a defesa da justiça social; para referir apenas algumas.

Neste contexto, é fundamental perceber que o âmbito de intervenção profissional do Educador Social e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional são marcados indelevelmente pela complexidade e, neste sentido importa aprofundar o conhecimento neste domínio.

Percursos de Desenvolvimento Profissional

Por desenvolvimento profissional entendemos a formação, as competências e os conhecimentos que emergem por parte do/a profissional ao longo da construção do seu percurso profissional. O desenvolvimento profissional traz consigo uma série de vantagens para o/a profissional, uma vez que aumenta a sua capacidade empreendedora, o conhecimento, as perspetivas, a experiência, a motivação, a perspicácia e as competências.

Uma pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento profissional, permitiu identificar vários estudos e artigos científicos referentes ao desenvolvimento profissional de professores e também a enfermeiros. No entanto, no que diz respeito aos profissionais do trabalho social, estes

trabalhos são ainda escassos. Na realização do presente trabalho considerou-se que os estudos relacionados com as profissões da educação e do cuidado podem dar um contributo importante para a reflexão em torno do desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais.

Neste sentido, a primeira aportação que se afigura como relevante é a ideia de que os saberes inerentes à profissão se desenvolvem num processo contínuo e em interação com o próprio exercício da profissão, esta ideia está presente em vários estudos no âmbito da docência (Gonçalves, 2009; Nóvoa, 2017, Mesquita, 2010) e é extensível ao desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais, na medida em que os saberes desenvolvidos no âmbito da sua formação inicial serão insuficientes para dar resposta aos problemas emergentes dos contextos em que se encontrará a desenvolver funções, ao longo do seu percurso profissional. Daqui se perspetiva a necessidade de que ao percurso profissional se sobrepõe um percurso de aprendizagem que enriquece o fazer e que se enriquece dele.

Outro aspeto referido para o desenvolvimento profissional dos professores é a articulação entre o desenvolvimento profissional do trabalhador e o desenvolvimento organizacional da instituição em que o exercício profissional ocorre. Esta ideia é apresentada no âmbito da docência por Day (1999, citado por Gonçalves, 2009), e neste enquadramento, são seis princípios, sendo eles: i) o desenvolvimento profissional é contínuo, realizando-se ao longo de toda a vida; ii) deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade conjunta do profissional e da sua entidade empregadora; iii) deve ser apoiado e dispor dos recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; iv) deve responder aos interesses do profissional e da entidade empregadora, embora nem sempre em simultâneo; v) deve configurar-se como um processo credível; vi) deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos profissionais, designadamente as específicas da sua etapa de desenvolvimento profissional. Os seis princípios apresentados, apesar de terem sido definidos para os professores (Gonçalves, 2009, p. 24) aplicam-se aos Técnicos Superiores de Educação Social. A este propósito salienta-se a necessidade de que o desenvolvimento profissional dos Educadores Sociais deve ser encarado como um percurso que, ainda que individual e autodirigido, deve ser apoiado pelas instituições em que o trabalhador se encontra a exercer as suas funções, uma vez que ele não ocorre no vazio e sim na interação entre o profissional e exercício da sua profissão. Assim, a própria prática profissional deve ser interpretada como um contexto de aprendizagem recíproca entre os atores que se envolvem em contexto de trabalho e da qual todos beneficiam.

Em relação às aprendizagens inerentes ao desenvolvimento profissional, Herdeiro e Silva (2002) acrescentam que o desenvolvimento profissional não depende apenas do domínio de conhecimentos, mas também no domínio de atitudes, relações interpessoais e competências que se desenvolvem em contexto, ou seja num determinado meio que é caracterizado por possibilidades que potenciam, ou limitam, construção do saber e da sua personalidade do próprio profissional.

Neste processo de aprendizagem contínua que caracteriza o desenvolvimento profissional salienta-se a importância da procura de formação contínua no âmbito dos saberes profissionais como cursos de mestrado, pós-graduação, seminários e oficinas. A este respeito importa salientar o papel das IES, das Associações Profissionais, das próprias entidades empregadoras e de diversas Organizações Não Governamentais que têm proporcionado oportunidades de formação para estes profissionais.

Para terminar retoma-se a consideração de que as atividades profissionais diárias, que envolvem o contacto com outros profissionais, com os educandos ou beneficiários dos serviços prestados são em si mesmas oportunidades de aprendizagem, potenciadores de autoquestionamento, reflexão e análise crítica dos saberes próprios da profissão, como de resto tem sido salientado para outras áreas de intervenção no âmbito da educação e do cuidado.

Assim, associamos o desenvolvimento profissional ao processo de permanente (re)construção da identidade profissional, convocando para esta interpretação a visão de Flores (2015) quando afirma que “a identidade profissional não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto, é “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 139).

Para uma síntese

A elaboração deste artigo procura contribuir para a melhor compreensão dos itinerários de desenvolvimento profissional traçados por Educadores Sociais, no seu percurso Social. A revisão da literatura, a análise das propostas formativas disponíveis nas IES atualmente constituíram um ponto de partida para uma reflexão mais profunda necessária ao desenho de uma investigação que pretende dar voz aos e às Educadoras Sociais, para conhecer as suas trajetórias de desenvolvimento na profissão, perceber como sentem que têm crescido e se desenvolvido em termos profissionais e pessoais, quais as estratégias que desenvolvem e os fatores institucionais (das IES, entidades empregadoras e outras) que consideram facilitadores de práticas. Nesta reflexão consideramos ser importante propor à reflexão dos profissionais o papel que teve a sua experiência de formação

inicial em contexto profissional, e equacionar também o papel que tem para os profissionais acompanhar e supervisionar a iniciação profissional de futuros profissionais.

Simultaneamente, é também pertinente identificar quais são as dificuldades sentidas ao longo dos processos de identificação inerentes à construção, sempre inacabada, da identidade profissional.

Conhecer estes processos pode contribuir para afirmar um campo profissional, desocultando eventuais tensões e sobretudo dando visibilidade a casos de desenvolvimento profissional bem-sucedido, ultrapassando discursos antigos centrados nos problemas e não nas potencialidades.

Referências

- Acevedo, P., & Peralta, M.I. (2010). Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social. In A. Soldevila (Ed.), *Tensiones y desafíos en la formación profesional: aportes en torno a las prácticas pre-profesionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social – reflexões em torno das perceções de um grupo de estudantes. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, 159-179.
- Barros, R. (2017). Desafios epistemológicos e metodologia de intervenção da pedagogia-educação social – reflexões numa zona de fronteira. *Saber & Educar*, 0 (22), 44-53. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.252>
- Cartier, A., & Janicot, A. (2008). Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada. *Políticas sociales en Europa*, 23, 107-118.
- Flores, M., (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, v. 38, n. 1, janeiro-abril, 138-146. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Número 8, 23-36.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2011). Desenvolvimento profissional docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso*

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia., (717-2728). Coruña: Facultad de Ciências da Educación.

Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas.

Eduser Revista de Educação, v. (4), n.1, <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41>

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (Eds.). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Edições Sílabo.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

Ribas Machado, É., Azevedo, S. & Ricón Munevar, E. (2020). Experiencias formativas de educadores sociales en Brasil y Portugal: reflexiones compartidas. *Hachetetepe Revista científica en Educación y Comunicación*, (20), 100-107. <http://doi.org/10.2526/Hachetepe.2020.i20.12>