

13



A formação e a construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal

Training and construction of the professional identity of social educators in Portugal

Paulo Delgado*;

Fátima Correia;**

Germán Vargas Callejas***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44431

Recibido: 9 de febrero de 2025

Aceptado: 16 de abril de 2025

*PAULO DELGADO: Doutor em Teoria e História da Educação pela Universidad de Santiago de Compostela. Professor coordenador principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Membro da Comissão científica e Investigador integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação no Instituto Politécnico do Porto e Coordenador do CECCF – Centro de Estudos comparados da Criança em Família. Membro da International Association for Outcomes-Based Evaluation and Research in Child and Family Services (iaOBERfcs). Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, sistema de proteção de crianças e jovens em risco, bem-estar subjetivo e direitos das crianças, participação, Acolhimento Residencial, Acolhimento Familiar e tomada de decisão. **Datos de Contacto:** pdelgado@ese.ipp.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>.

** FÁTIMA CORREIA: Doutora em Educação pela Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada em Educação Social. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Investigadora integrada do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação no Instituto Politécnico do Porto. Vice-presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSSES). Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, identidade e supervisão profissional, participação infantil e acolhimento familiar. **Datos de Contacto:** fatimacorreia@ese.ipp.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4857-6100>.

*** GERMÁN VARGAS CALLEJAS: Doutor em Ciencias da Educación pela Universidad de Santiago de Compostela. Professor e Investigador do Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Faculdade de Ciencias da Eucaión da Universidad de Santiago de Compostela. Investigador integrado do SEPA – Pedagogía Social e Educación Ambiental. Autor e co-autor de diversos livros e artigos. As principais áreas de investigação são aquelas relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, Educação ambiental, pobreza, desenvolvimento comunitário e participação cidadã. **Datos de Contacto:** german.vargas@usc.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0329-4302>

Resumo

A formação é uma componente essencial na construção e consolidação da identidade profissional dos educadores sociais. Em Portugal, os planos de estudo em Educação Social têm evoluído de forma a acompanhar as exigências da profissão e dos tempos atuais. O processo de academização da Educação Social em Portugal conta com cerca de três décadas, embora com constantes transformações a nível dos graus académicos e dos conteúdos programáticos. Deste modo, torna-se pertinente avaliar as representações dos educadores sociais quanto à sua formação e às motivações que os levaram a escolher este curso. Para dar resposta a este objetivo, optou-se por um modelo misto, que combina um enfoque quantitativo e qualitativo, com a aplicação de um questionário, pesquisa documental, realização de entrevistas e grupos de discussão. Com estas técnicas procurou-se compreender os significados e as perceções que se atribuem aos itinerários formativos dos educadores sociais. A partir dos resultados concluímos que a preparação científica do educador social é fulcral na consolidação da sua identidade profissional. Todavia, a especificidade da formação do educador social reveste-se de uma complexidade que, simultaneamente, é fator que facilita e dificulta o reconhecimento da profissão. Por um lado, a pluralidade de saberes proporciona uma maior polivalência interventiva ao educador social; por outro, as áreas científicas nas quais assenta a Educação Social conferem uma perspetiva educativa que responde à complexidade dos problemas sociais, mas também aproximam a profissão de outras áreas profissionais similares, o que dificulta a consolidação da sua prática profissional.

Palavras-chave: formação; educadores sociais; vocação; prática supervisionada; ensino superior

Abstract

Training is an essential component in the construction and consolidation of the professional identity of social educators. In Portugal, study plans in Social Education have evolved to keep up with the demands of the profession and current times. The process of academization of Social Education in Portugal spans around three decades, although with constant transformations in terms of academic degrees and programmatic contents. Therefore, it becomes pertinent to evaluate the representations of social educators regarding their training and the motivations that led them to choose this course. To respond to this objective, a mixed model was chosen, combining a quantitative and qualitative approach, with the application of a questionnaire, documentary research, interviews and discussion groups. With these techniques, we sought to understand the meanings and perceptions attributed to the training itineraries of social educators. Based on the results, we conclude that the scientific preparation of social educators is crucial to the consolidation of their professional identity. However, the specificity of social educator training is complex and, at the same time, a factor that facilitates and hinders the recognition of the profession. On the one hand, the plurality of knowledge provides greater intervention versatility to the social educator; on the other, the scientific areas on which Social Education is based provide an educational perspective that responds to the complexity of social problems, but also brings the profession closer to other similar professional areas, which makes it difficult to consolidate its professional practice.

Keywords: training; social educators; vocation; supervised practice; higher education

1. A formação em Educação Social no Ensino Superior em Portugal

A Educação Social surgiu em Portugal a partir de um paradigma sociocrítico inovador, inspirado na evolução das Ciências da Educação e da Pedagogia Social Crítica (Azevedo, 2011). O seu desenvolvimento como área profissional decorreu de forma distinta da evolução da profissão na Europa: Portugal não participou na Segunda Guerra Mundial e, por esse motivo, não se identificou com as situações de urgência social dos restantes países europeus, apesar das carências sociais sentidas nesse momento no país. Em Portugal, a intervenção social foi sobretudo impulsionada pela Igreja Católica e por um modelo de ação social aliada a “fazer o bem” e à caridade (Amaro, 2015). Foi neste âmbito que surgiram os primeiros cursos de Educação Familiar Rural da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) que, perseguindo objetivos de formação para a previdência, para o culto da vida doméstica e o cumprimento da missão da mulher no contexto da família, marcam o início da intervenção social em Portugal, ainda hoje maioritariamente feminizada e com forte componente vocacional (Amaro, 2015; Correia, 2021).

A Educação Social começou por ser uma formação de nível não superior. Todavia, com a evolução dos sistemas de ensino e com a integração de Portugal na centralidade do movimento da Pedagogia Social Crítica, surgiram, os primeiros cursos superiores de Educação Social, a partir do ano letivo 1989-1990. Esta primeira formação de nível superior da Educação Social foi um marco decisivo para a sua evolução, uma vez que originou a produção dos primeiros conhecimentos de intervenção social e contribuiu para uma melhor preparação científica e metodológica dos futuros profissionais (Correia *et al*, 2014; Timóteo, 2015; Correia *et al*, 2019). Acresce também o papel que os estágios curriculares desempenharam nesta fase, pois possibilitaram a descoberta de novos campos de atuação profissional (cf. Azevedo, 2011; Timóteo, 2015; Correia *et al*, 2019). O aumento da sensibilidade às situações de risco social e consequente crescimento das medidas de política social levou a uma crescente procura destes profissionais por instituições da área social o que reforçou a pertinência da Educação Social. A partir de 2000, proliferaram, em Portugal, nas instituições de ensino superior, licenciaturas de Educação Social.

Atualmente, a formação constitui-se como um dos elementos centrais no desenvolvimento de uma cultura profissional e para a construção identitária dos educadores sociais (Gitterman, 2014). Todavia, o estudo das identidades profissionais deve iniciar-se antes mesmo da formação inicial. De forma antecipatória, o ingresso num curso de formação implica o conhecimento da realidade da profissão e o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão (Nascimento, 2002).

2. Método

Para estudar as dinâmicas e processos de construção da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal foi adotado um modelo misto, que combina uma abordagem quantitativa e qualitativa. A perspetiva quantitativa apresenta dados objetivos, mensuráveis e com tendências observáveis numa amostra mais ampla; a abordagem qualitativa possibilita a compreensão dos significados atribuídos pelos próprios educadores sociais, a partir da realidade que experienciam, dos seus valores, representações, opiniões. No

âmbito do inquérito por questionário, o campo empírico de observação correspondeu aos licenciados em Educação Social. O tamanho da amostra foi calculado através do número total de estudantes que se licenciaram em Educação Social desde 2004, ano em passou a existir registo estatístico por parte da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Estima-se que, até 2021, existiam em Portugal 6608 educadores sociais. O número de questionários obtidos (333 questionários) representa 5% deste universo. O questionário destinava-se a educadores sociais que tivessem concluído a licenciatura em Educação Social numa instituição de ensino superior portuguesa e, caso estivessem a exercer atividade profissional como educadores sociais, que estivessem a trabalhar em Portugal.

Relativamente às entrevistas, foram realizadas 9 entrevistas a investigadores, coordenadores da licenciatura e mestrado em Educação Social e membros das comissões de avaliação da licenciatura em Educação Social em Portugal. A seleção destes entrevistados considerou, sobretudo, o facto de estarem diretamente envolvidos na formação dos educadores sociais, mas também o facto de ocuparem cargos de avaliação da formação dos educadores sociais.

No que respeita aos grupos de discussão, participaram 13 educadores sociais, convidados pela relevância do seu percurso profissional e experiência prática. Procurou-se que, em cada sessão, os participantes tivessem feito a sua formação inicial em Educação Social em diferentes instituições de ensino superior e em diferentes anos, o que garantiu a diversidade de tempo de exercício profissional e experiência acumulada. Por outro lado, a seleção dos participantes também considerou que estes estivessem a exercer atividade profissional como educadores sociais em diferentes âmbitos de intervenção, de modo a abranger o campo profissional dos educadores sociais.

O questionário, entrevistas e grupos de discussão integraram questões relativas à trajetória académica dos educadores sociais, no sentido de recolher e aprofundar informações sobre a formação inicial. Procurou-se apurar os motivos que antecederam a escolha do curso de Educação Social, com o intuito de perceber, por um lado, quais os valores que prevalecem na escolha do curso de Educação Social, mas também o reconhecimento social e a visibilidade da Educação Social em Portugal.

3. Resultados

3.1. Motivações para a seleção da profissão de educador social

Relativamente às motivações que antecederam a escolha da profissão, prevalecem, sobretudo, motivações intrínsecas, relacionadas com valores altruístas e de utilidade social, nomeadamente a “possibilidade de intervir em diferentes contextos da realidade social”, “vontade de ajudar os outros” e “valorização de ideais humanistas e sociais”.

Tabela 1.

Motivações para o ingresso no curso de Educação Social

Indique a importância que cada um dos seguintes motivos para a escolha da profissão de Educador/Educadora Social:

	Nada importante		Pouco importante		Neutro		Importante		Muito importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade de ajudar os outros	3	0,90%	10	3,00%	4	1,20%	78	23,42%	238	71,47%
Interesse pelo curricula do curso	2	0,60%	15	4,50%	53	15,92%	145	43,54%	118	35,44%
Saídas Profissionais/Empregabilidade	10	3,00%	27	8,11%	73	21,92%	124	37,24%	99	29,73%
Conhecimento prévio da profissão do Educador Social	16	4,80%	40	12,01%	74	22,22%	109	32,73%	94	28,23%
Carácter recente/inovador do curso	12	3,60%	37	11,11%	72	21,62%	125	37,54%	87	26,13%
Vertente prática do curso	6	1,80%	16	4,80%	33	9,91%	116	34,83%	162	48,65%
Valorização de ideais humanistas e sociais	4	1,20%	10	3,00%	8	2,40%	103	30,93%	208	62,46%
Obtenção do grau de licenciado	22	6,61%	20	6,01%	64	19,22%	116	34,83%	111	33,33%
Impossibilidade de aceder a outro curso de ensino superior	152	45,65%	53	15,92%	70	21,02%	37	11,11%	21	6,31%
Possibilidade de intervir em diferentes contextos da realidade social	3	0,90%	9	2,70%	7	2,10%	71	21,32%	243	72,97%
Experiência prévia em iniciativas de voluntariado social	35	10,51%	34	10,21%	73	21,92%	103	30,93%	88	26,43%
Outra	147	44,14%	32	9,61%	89	26,73%	19	5,71%	46	13,81%

Estes motivos vão ao encontro de estudos anteriores (cf. Serapicos *et al*, 2012; Teixeira, 2008), que também identificaram como motivações para ingresso num curso de Educação Social a valorização de competências sociais e a realização pessoal. Esta ideia é ainda reforçada pelo facto de 30,93% dos educadores sociais terem experimentado um contacto prévio à formação de ensino superior com iniciativas de voluntariado social, o que demonstra sensibilidade e sentido crítico relativamente aos contextos sociais. Também nos grupos de discussão foi salientado que a vocação e as experiências prévias de voluntariado foram determinantes para a escolha da profissão:

eu acho que nasci para ser educadora social. Tem que se ter uma vocação. (F, GD2, p. 3, 26:27).

na minha vida o que mais me marcou foi ter desde muito cedo, desde os meus 13 anos, que faço voluntariado. E o contacto com as outras realidades sempre me motivou para [a profissão] (F, GD2, p. 13, 2:3).

É também significativo que muitos dos inquiridos tenham referido que foi igualmente importante na escolha do curso o “interesse pelo curricula do curso”, as “saídas profissionais/ empregabilidade”, o “conhecimento prévio da profissão do educador social” e o “caráter recente/inovador de curso”, o que, ao contrário dos estudos anteriormente citados, demonstram um maior conhecimento sobre a Educação Social. Este facto poderá ser indicador que, desde a data destes estudos, tem existido uma maior visibilidade da Educação Social e um maior reconhecimento do papel do educador social e, em consequência, da sua formação. Esta ideia foi também salientada nos grupos de discussão:

Estas novas gerações já sabem o que é que é a profissão, o que é que faz um educador social, apesar de ainda termos que limar algumas arestas (M, GD1, p. 4, 49:51).

Por fim, destaca-se que o motivo considerado menos importante na escolha da Educação Social tem a ver com a “impossibilidade de aceder a outro curso de ensino superior”, o que reforça a ideia que, em Portugal, a Educação Social foi para os inquiridos a primeira escolha no acesso ao Ensino Superior.

3.2. Formação recebida no Ensino Superior

Relativamente à formação recebida no ensino superior podemos concluir uma avaliação muito positiva, o que, atendendo aos 78% de inquiridos que trabalham na área da Educação Social, nos permite validar a formação com a experiência profissional.

Tabela 2.
Avaliação da formação inicial

Em relação à sua formação inicial, indique o seu nível de concordância com as afirmações...:

	Discordo totalmente		Discordo		Neutro		Concordo		Concordo totalmente	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
O curso está bem definido, sendo coerente com o futuro desempenho profissional de um/a educador/a social	13	3,90%	60	18,02%	46	13,81%	158	47,45%	56	16,82%
O plano de estudo integra uma formação técnica e profissional sem ignorar o pleno desenvolvimento da personalidade dos educadores sociais	9	2,70%	48	14,41%	45	13,51%	159	47,75%	72	21,62%
A relação entre a formação teórica e prática está bem articulada	8	2,40%	65	19,52%	54	16,22%	134	40,24%	72	21,62%
O corpo docente caracteriza-se pela qualidade pedagógica	8	2,40%	21	6,31%	45	13,51%	163	48,95%	96	28,83%
As fontes documentais utilizadas ao longo do curso estão atualizadas e são pertinentes	3	0,90%	33	9,91%	58	17,42%	161	48,35%	78	23,42%
Ao longo da formação, existem referências concretas aos objetivos e conteúdos da Pedagogia Social	7	2,10%	15	4,50%	46	13,81%	160	48,05%	105	31,53%
O curso combina adequadamente uma formação polivalente com uma progressiva especialização	12	3,60%	35	10,51%	64	19,22%	134	40,24%	88	26,43%
O curso responde e ajusta-se às necessidades educativas e sociais	8	2,40%	28	8,41%	60	18,02%	154	46,25%	83	24,92%
O curso está adequado ao mercado de trabalho e facilita a inserção laboral	24	7,21%	68	20,42%	71	21,32%	125	37,54%	45	24,92%
A formação inicial permite diferenciar a especificidade da Educação Social comparativamente com outras profissões sociais	29	8,71%	61	18,32%	58	17,42%	122	36,64%	63	18,92%
O curso permite desenvolver competências relativas à identidade profissional do educador social	7	2,10%	26	7,81%	47	14,11%	154	46,25%	99	29,73%

A avaliação positiva da sua formação foi também demonstrada em estudos anteriores (cf. Teixeira, 2008; Serapicos *et al*, 2012; Correia *et al*, 2019). Mais de metade dos educadores sociais considera que existem referências concretas aos objetivos e conteúdos da Pedagogia Social ao longo da sua formação. Este é um indicador pertinente, já que se constitui como um sinal que os planos de estudo consideram os fundamentos epistemológicos e metodológicos da Educação Social, sem os quais não é possível conceber a construção identitária. Os planos de estudo em Educação Social possibilitam a integração de áreas curriculares que permitem responder à diversidade de contextos de intervenção. É, aliás, por este motivo que os investigadores defendem que a uniformização das licenciaturas em Educação Social possibilita que todas as ofertas formativas nesta área contemplem as mesmas áreas científicas e, assim, o desenvolvimento de

uma profissão consistente e claramente definida ... construída por profissionais que tenham as mesmas bases e que sejam formados por uma mesma linha de pensamento (ET1).

Os investigadores destacam duas áreas predominantes na formação do educador social: as Ciências da Educação e as Ciências Sociais. É nestas duas áreas que encontramos os fundamentos teóricos da Educação Social constituindo, de forma óbvia, como a “coluna vertebral” da formação.

... as Ciências da Educação (...) e as Ciências Sociais e do Comportamento (...). Estas são as centrais, geralmente a maioria dos cursos tem estas duas áreas, com predomínio das Ciências da Educação, mas sempre uma Ciências da Educação com um cariz muito social, (...) são ciências de educação na sua acepção mais abrangente da palavra educativa (ET4).

3.3. Importância dos conteúdos para a prática profissional

O questionário integrava também uma questão sobre o grau de importância de determinados saberes face à atividade profissional do educador social. Deste modo, aproximadamente 80% dos inquiridos considera que é muito importante que a formação integre conhecimentos sobre os problemas sociais.

Tabela 3.
Saberes do educador social

	Nada importante		Pouco importante		Neutro		Importante		Muito importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
conhecimento dos problemas sociais	0	0,00%	4	1,20%	4	1,20%	59	17,72%	266	79,88%
conhecimento dos problemas educativos	1	0,30%	5	1,50%	7	2,10%	94	28,23%	226	67,87%
conhecimento das políticas sociais	0	0,00%	5	1,50%	9	2,70%	79	23,72%	240	72,07%
conhecimento das organizações socioeducativas	1	0,30%	7	2,10%	8	2,40%	121	36,34%	196	58,86%
conhecimento de diferentes faixas etárias	0	0,00%	3	0,90%	12	3,60%	122	36,64%	196	58,86%
conhecimentos na área da ética e deontologia profissional	1	0,30%	4	1,20%	12	3,60%	87	26,13%	229	68,77%
conhecimentos na área da Psicologia	0	0,00%	4	1,20%	6	1,80%	116	34,83%	207	62,16%
conhecimentos na área da Sociologia	0	0,00%	6	1,80%	16	4,80%	146	43,84%	165	49,55%
conhecimentos na área da Pedagogia	1	0,30%	4	1,20%	12	3,60%	127	38,14%	189	49,55%
conhecimentos na área da Pedagogia Social	0	0,00%	2	0,60%	6	1,80%	94	28,23%	231	69,37%
conhecimentos de estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa	1	0,30%	4	1,20%	4	1,20%	68	20,42%	256	76,88%
conhecimentos de estratégias e metodologias de investigação socioeducativa	0	0,00%	6	1,80%	17	5,11%	94	28,23%	216	64,86%
conhecimentos de desenho e desenvolvimento de projetos	4	1,20%	4	1,20%	2	0,60%	97	29,13%	226	67,87%
conhecimento das convergências/divergências com outros profissionais do setor educativo e social	0	0,00%	8	2,40%	15	4,50%	120	36,04%	190	57,06%
experiência pré-profissional (estágios, práticas integradas, observatórios e seminários)	0	0,00%	6	1,80%	13	3,90%	68	20,42%	246	73,87%

Os educadores sociais consideram também muito importante os conhecimentos relativos à legislação social/políticas sociais, conhecimentos na área da Pedagogia Social, na área da ética e deontologia profissional, conhecimento dos problemas educativos e de desenho e desenvolvimento de projetos. Também os investigadores destacam a existência de modelos curriculares organizados em diferentes níveis, nomeadamente fundamentos, metodologias e estratégias, embora salientem a existência de uma maior autonomia, por parte das instituições de ensino superior, para definir as suas unidades curriculares face ao contexto onde se encontram. Deste modo, são salientadas as disciplinas de Pedagogia

Social, da Psicologia, da Sociologia, Antropologia, mas também de outras áreas como os Direitos Humanos, a Ética e Deontologia Profissional, Política Social e Metodologias de Investigação, mas também a integração de

disciplinas mais específicas, mais práticas, vocacionadas para a intervenção socioeducativa com o diverso público, (...) e depois cursos que não têm assim um pendor tão forte mas que investem, por exemplo, nas questões culturais, da mediação intercultural... (ET4).

uma área curricular central para a educação social tem de tratar das especificidades da comunidade. (...) É necessário entender o que é que são grupos de risco, fenómenos de vitimização, de agressão, de violência (ET2).

Os inquiridos consideram com menor importância os conhecimentos de Pedagogia e da Sociologia. A Psicologia acaba por ter uma maior relevância para os educadores sociais (62,16% consideram muito importante os conhecimentos nesta área). Estes três enfoques (da pedagogia, da sociologia e da psicologia) constituem de facto um referencial dos conhecimentos dos educadores sociais. Contudo, não deixa de ser curioso esta aparente valorização da Psicologia em detrimento da Sociologia e das condições sociais do meio. Estas respostas vão ao encontro de uma tendência crescente de valores individualistas e para uma certa psicologização dos problemas sociais em detrimento de medidas e intervenções mais comunitárias e de comprometimento coletivo com a transformação social. Esta tendência foi também reforçada por uma das especialistas que entende que

Embora se denote algum predomínio, em alguns cursos, de uma perspetiva muitas vezes psicologizante, com muitas disciplinas da psicologia, (...) o que pode não ser positivo para o curso (...) (ET4).

Com respostas mais fluidas entre o “importante” e o “muito importante” encontram-se os conhecimentos de estratégias e metodologias de investigação socioeducativa, o conhecimento das organizações socioeducativas, de diferentes faixas etárias e das convergências/divergências com outros profissionais do setor educativo e social. Destaca-se também a importância que os educadores sociais dão aos conhecimentos de estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa e o papel das experiências pré-profissionais, como estágios, práticas integradas, observatórios e seminários. A importância da prática foi também um dos aspetos mais reconhecidos e valorizados nos estudos anteriormente citados e pelos especialistas na formação do educador social, já que permitem uma ligação, supervisionada, aos territórios de intervenção. Esta interação possibilita uma articulação entre a dimensão técnica e científica e uma dimensão pessoal e profissional, de saber ser e estar, de confirmação da escolha profissional.

as unidades curriculares de Estágio que, do meu ponto de vista, constituem aquilo que designo como o “coração” do curso, pelo papel que desempenham, ao longo das etapas do percurso formativo (ET7).

Não obstante a pertinência dos estágios e práticas integradas ao longo da formação inicial do educador social, este contacto com o terreno implica uma preparação prévia que nem sempre os estudantes compreendem:

... apesar de os alunos virem muitas vezes com vontade de irem para o terreno e de fazer coisas, eles precisam primeiro (...) perceber que têm de entrar no campo da Educação Social e adquirirem algumas ferramentas, que são as tais técnicas científicas para perceberem o que é que vão fazer no terreno (....) (ET5).

Sem estarem devidamente munidos dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Social que preparem os estudantes para os primeiros contactos com a prática pode suceder que se associe a Educação Social a uma profissão meramente prática e técnica, que não investiga os contextos de intervenção, o que dificulta a consolidação da sua identidade profissional. Há, segundo os especialistas, um

mito, que é contraproducente, de que a profissão do educador social é meramente uma coisa prática. (...) eu acho que um dos grandes obstáculos à própria compreensão do que é a educação social, fora e dentro do campo, é esta ideia de que o educador social é alguém que vai fazer coisas práticas (ET2).

3.5. A dimensão pessoal na prática profissional

O educador social não pode ignorar o seu papel enquanto pessoa. A construção do seu perfil profissional deve atender também aos traços de personalidade dos profissionais, já que as atitudes e características pessoais são importantes na construção da profissionalidade. Tal como referido nos grupos de discussão

é muito mais do que as nossas competências técnicas, as nossas competências humanas, as nossas competências pessoais neste trabalho são fundamentais (A, GD2, p. 4, 53:54).

Às vezes não podes ir só pelo lado técnico, às vezes tens que ir buscar um bocadinho o lado emocional e isso só a experiência é que te pode trazer e fazer (J, GD1, p. 8, 51-53).

Este indicador é relevante se atendermos aos principais motivos apontados para a escolha do curso de Educação Social: ao estar diretamente associado à vocação pessoal e à possibilidade de transformação social é pertinente que, durante o curso, se atenda também ao desenvolvimento da personalidade dos educadores sociais.

3.6. A composição do corpo docente

A formação dos educadores sociais respondentes também é avaliada positivamente a nível do corpo docente, que é considerado de qualidade pedagógica, e das fontes documentais, que são qualificadas como pertinentes e atualizadas. Sabemos que a existência de um corpo docente qualificado pode facilitar o desenvolvimento científico, académico e profissional. Todavia também é destacado, quer pelos educadores sociais, quer pelos entrevistados, que os cursos de Educação Social carecem de educadores sociais no seu grupo de docentes:

As nossas formações estão cheias de colegas que são, por exemplo, de psicologia, de sociologia, de ciências da educação (ligadas à parte “mais escolástica” da escola), etc., que falam linguagens diferentes. Algumas destas formações superiores não têm ninguém com formação/investigação avançada em Pedagogia Social ou Educação Social (ET3).

Nota-se e os próprios estudantes sentem essa dificuldade, porque é diferente de colocarem uma questão a um educador social que está no terreno e a um professor que vai dar uma resposta porque leu ou porque tem conhecimento através de literatura e não de terreno. (I, GD1, p. 7, 25:28).

3.7. A produção científica e o trabalho em rede

A atualização da produção científica e investigação possibilita uma maior transferência de conhecimento à sociedade e à sua comunidade académica de referência. A formação do educador social prepara-o também para um trabalho em rede, o que pode ser uma mais valia no mercado de trabalho.

a formação de que faço parte aborda, de forma muito intensa, a importância das equipas multidisciplinares (prefiro dizer interdisciplinares) para uma abordagem holística (...) sobre uma mesma realidade, como a chave para a intervenção (ET3).

Por outro lado, os modelos de formação inicial parecem não ser capazes de desconstruir algumas ideias pré-concebidas por parte dos futuros educadores sociais, nomeadamente quanto aos espaços de intervenção do educador social, que têm de ser alargados para ir ao encontro de uma educação social mais próxima dos contextos e mais comunitária e coletiva:

Toda esta desconstrução é importante (...) para não conceber esta ideia de que a educação social é, em primeiro, institucional (...) Quanto mais fechados estiverem e quiserem, sobretudo, estes contextos mais “sedutores”, porque são mais fechados, porque são mais complexos, é dramático do ponto de vista do que a educação social pode vir a ser, dramático para fechar o desenvolvimento da profissão (ET5).

Para os investigadores, a formação em Educação Social assenta numa preparação dos educadores sociais para a leitura de realidades sociais complexas, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade de cada aluno para construir a sua lente de observação e para se tornar um cientista social, mas também para se envolver mais nos movimentos cívicos e democráticos. Estas duas questões passam, essencialmente, por um movimento de auto-formação do profissional, que deve acontecer de forma permanente ao longo do percurso profissional, a formação pode reforçar (e em alguns casos, iniciar) esta reflexão e participação.

São cientistas sociais, porque estão simultaneamente a analisar e a compreender a realidade e intervir sobre ela, a tomar decisões sobre o que fazem com esta informação e a forma como interpretam e compreendem os problemas (ET5).

O educador social tem que ter a capacidade de uma leitura macro-política. (...) tem que haver este momento de adquirir esta capacidade de análise... no fundo, de saber construir a sua própria lente de observação, o seu próprio mapa de observação (...) (ET2).

3.8. Aprendizagem ao longo da vida

Ainda a nível das representações sobre a formação, e partindo do pressuposto que a construção do perfil profissional do educador social passa, necessariamente, pela formação contínua foram integradas questões relativas à aprendizagem ao longo da vida. Sabemos que os modelos teóricos, metodológicos e técnicos da Educação Social se vão (re)construindo numa constante reflexão sobre a ação (Sáez-Carreras, 2007; Canastra, 2009), em resposta da permanente transformação da realidade social. Todos os entrevistados corroboram a pertinência da formação contínua para a Educação Social, pois possibilita ao profissional melhorar a sua prática, acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e ser confrontado com novos paradigmas e metodologias de intervenção e, assim, possibilitar a consolidação da identidade profissional.

É fundamental para a construção e reconstrução da identidade profissional, pois permite a comparação com outras práticas e o contacto com novos paradigmas e novas metodologias e tudo isto se pode refletir na reconstrução da identidade profissional de cada educador social (ET3).

(...) o nosso curso não é um curso que pode ser estático, pode estar ali, mas temos de estar em constante formação e aprendizagem se quisermos acompanhar e se quisermos estar bem no mercado de trabalho (F, GD2, p.3, 43: 44).

A larga maioria dos inquiridos já realizou alguma ação de aperfeiçoamento profissional, o que refuta estudos anteriores (cf. Correia *et al*, 2014), que referem a existência de um reduzido investimento por parte dos profissionais na formação contínua. Ainda no âmbito da formação contínua, mais de metade dos inquiridos que referem ter realizado ações de formação após a licenciatura, indicam fazer, anualmente, entre 1-3 ações de formação para melhor desempenhar a sua atividade profissional. Não deixa, contudo, de ser preocupante que dos 45 educadores sociais que responderam não ter realizado nenhuma ação de aperfeiçoamento profissional, 25 afirmam estar a trabalhar na área da Educação Social, 19 deles com mais de um ano de experiência profissional. Pode-se concluir que ainda existem profissionais que consideram que a formação inicial é suficiente para responder aos desafios da sua profissão, adotando um papel passivo na investigação socioeducativa e na atualização científica. Esta postura não contribui para a construção e consolidação da identidade profissional dos educadores sociais, já que resumem a profissão a um estado de estagnação profissional, contrária até aos próprios princípios de educabilidade da Educação Social.

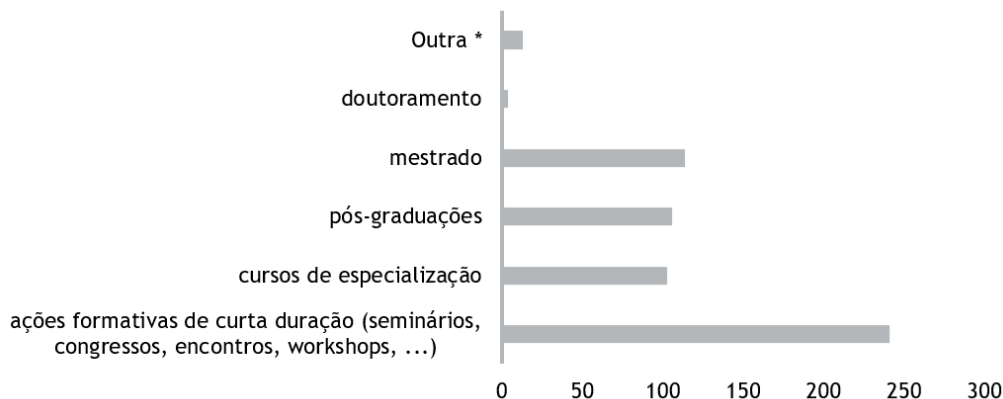


Gráfico 1. Formações de aperfeiçoamento profissional realizadas pelos educadores sociais

Salientamos, contudo, o desinvestimento no prosseguimento de carreiras académicas, já que os educadores sociais optam por frequentar ações formativas de curta duração em detrimento de oferta formativa académica: para 72,37% dos educadores sociais prevalece a participação em congressos, seminários, encontros, workshops, para 30,93% a realização de cursos de especialização e para 31,83% a frequência de pós-graduações. Relativamente à formação pós-graduada, existem 114 educadores sociais que referem ter realizado mestrado e 4 o doutoramento. Estes dados demonstram a procura de uma formação mais especializada numa área específica, provavelmente, que melhor responda às necessidades da sua atividade profissional.

4. Comparação com outros estudos

A identidade profissional está frequentemente associada a um sentido de vocação (cf. Dent, 2017). No caso da Educação Social, isso é comprovado pelos motivos que antecederam a escolha do curso, nomeadamente com o predomínio de motivos pessoais relacionados com valores altruístas e de utilidade social, o que reforça que a associação da identidade profissional do educador social a uma “vocação” de ajudar o outro e de preocupação com a justiça social (Dent, 2017). A nível internacional, outros estudos associam o interesse por uma formação na área da intervenção social com os valores altruístas, formulados na ideia de ajudar e de ter a oportunidade de fazer a diferença na vida do outro (cf. Petersén, 2024). Os dados obtidos nesta investigação comparam-se ainda com os resultados obtidos numa investigação realizada em Espanha, que procurou analisar as motivações que prevalecem no ingresso de uma profissão de ajuda (cf. Azpeitia Armán, 2019), reforçando também o desejo de ajudar e a possibilidade de trabalhar com outras pessoas e com experiências diversas.

Como formação de ensino superior, a Educação Social existe desde 1989, pelo que conta com pouco mais de três décadas. Com a uniformização dos planos de estudo em Educação Social, impulsionada sobretudo pela A3ES, a formação assenta num conjunto de conhecimentos comuns, derivados sobretudo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, áreas nas quais assentam os fundamentos teóricos da Educação Social. Na Galiza, um estudo efetuado recentemente analisou o mapa universitário das três instituições de ensino superior com grau em Educação Social. Em comparação, a área das Ciências da Educação assume uma maior expressão curricular face à realidade portuguesa (Caballo *et al*, 2023). Ainda a nível dos planos de estudo em Educação Social, no nosso estudo concluímos com esta investigação que, embora se reconheça as vantagens desta uniformização, e, não obstante de uma certa autonomia que as instituições de ensino superior têm para a escolha das áreas curriculares, não há uma estratégia comum na definição do perfil profissional do educador social entre as instituições de ensino superior (cf. Correia *et al*, 2014), ideia que é corroborada pelos investigadores e pelos próprios educadores sociais. Outro estudo realizado em Espanha destaca, por sua vez, a necessidade de uma maior transferibilidade dos conhecimentos teóricos para as práticas socioeducativas, o que parece ser limitado pela existência de uma certa “parsimonia” de manter determinados conteúdos formativos menos relevantes (Eslava-Suanes *et al*, 2020).

A avaliação dos cursos pela A3ES facilita uma certa uniformização dos planos de estudo em Educação Social, não obstante a autonomia das instituições de ensino superior, o que parece simultaneamente ser uma mais valia e uma limitação para a construção do perfil profissional dos educadores sociais. Enquanto vantagem, esta uniformização

possibilita que todas as ofertas formativas nesta área contemplem um “tronco comum”, com as mesmas áreas científicas e, assim, o desenvolvimento de uma profissão mais consistente entre os profissionais. É verdade que, apesar da Educação Social resultar de uma pluralidade de saberes, que confere ao profissional uma percepção abrangente das possibilidades da sua intervenção, o seu saber matricial de referência é a Pedagogia Social. Os educadores sociais reconhecem esta disciplina como o principal fundamento teórico e epistemológico da sua profissão, no qual encontram o principal léxico da sua profissão e especificidade e marca identitária, reforçando as suas referências ao longo da formação. Todavia, como desvantagem, é também reforçado que há um trabalho mais amplo de preparação dos profissionais que fica limitado no seu desenvolvimento, existindo a ideia que a Educação Social é cada vez mais “pré-formatada” e menos adaptada ao contexto específico no qual se insere a instituição de ensino superior. Ainda assim, os resultados apurados permitem-nos concluir que esta uniformização dos planos de estudo é essencial para a constituição de uma profissão e de um perfil profissional mais consistente e coerente, que concorre para a valorização da profissão.

Relativamente à prática supervisionada, é inquestionável a sua centralidade na formação do educador social, à semelhança das conclusões de outros estudos internacionais (cf. Fernández-Ortega *et al*, 2022; García *et al.*, 2023). Os contactos com o campo profissional possibilitam uma articulação entre a formação e os territórios, entre a dimensão técnica e científica e a dimensão pessoal e profissional. Todavia, é também reforçado que, em muitos planos de estudo, estes contactos são antecipados para momentos da formação nos quais os estudantes não estão ainda preparados, o que também se conclui nos estudos de Fernández-Ortega *et al* (2022). A existência de uma prática profissional sem a devida preparação prévia dos estudantes pode ser perversa, na medida em que se associa a Educação Social a uma profissão meramente prática e técnica, que não investiga e reflete sobre os contextos de intervenção. Por outro lado, os contactos com o contexto ao longo da formação inicial devem ser devidamente acompanhados, de forma refletida e crítica. Só assim se podem constituir como espaços de aprendizagem e de tomada de consciência de como se processa a análise da realidade, de forma participada e comprometida com o contexto e com os fundamentos da Educação Social. Contudo, verifica-se que nem sempre os acompanhantes desta prática profissional são educadores sociais, o que limita a construção do perfil profissional do estudante em formação, já que este acaba por ter como modelo um profissional que não é o seu. Em Espanha, numa investigação de Serrate González *et al.* (2015), apurou-se que para os estudantes entrevistados é importante que o acompanhamento da formação seja realizado por um educador social para facilitar um conhecimento mais “real, atual e mais prático”.

O ensino superior em Portugal também conhece, atualmente, desafios que condicionam a necessária supervisão e reflexão orientada sobre as realidades observadas. A abrangência da formação do educador social, o elevado número de alunos, a existência de experiências de estágios não individuais, a redução do número de horas de acompanhamento, sobretudo, devido ao encurtamento das licenciaturas com o Tratado de Bolonha, são um entrave a um acompanhamento mais individualizado da prática profissional. A formação depende, assim, de processos individuais do próprio aluno, da forma como investe na sua formação, se apropria das realidades, o que também pode não ser facilitador de uma identidade profissional coerente com os fundamentos teóricos da Educação Social.

Na formação do educador social é essencial equilibrar uma formação técnica e metodológica com uma formação pessoal e social. Ao ter um compromisso com os valores associados aos direitos humanos, o educador social não pode nem deve orientar-se apenas pela técnica, já que as decisões profissionais são muitas vezes, sobretudo, éticas (Martins, 2020). Contudo, a redução das licenciaturas teve um impacto neste equilíbrio, ao diminuir a formação pessoal dos educadores sociais, essencial numa profissão cujas motivações intrínsecas de escolha do curso remetem para motivos vocacionais. Por outro lado, a Educação Social é uma profissão comprometida com a transformação social, pelo que a formação deve preparar o profissional para uma maior participação social e política (Krzywosz-Rynkiewicz, 2023). No entanto, se o compromisso educativo exigido na intervenção do educador social é reforçado em termos teóricos, na prática verifica-se uma reduzida participação política dos educadores sociais e a sua (aparente) apatia face à sociedade atual. Não sendo um problema exclusivo dos estudantes de Educação Social (cf. Fenton 2020), é fundamental o envolvimento nos movimentos cívicos de intervenção e, por este motivo, a formação deveria promover um maior envolvimento social e político dos estudantes. Uma das formas de ultrapassar este reduzido envolvimento dos estudantes em movimentos cívicos poderia ser o contacto com outros contextos de prática profissional, nomeadamente de estágios em contextos menos institucionalizados e fechados, como é o caso das associações de moradores, coletividades culturais, desportivas, que têm um grande potencial de ligação com a comunidade, com as pessoas e com o local.

A formação do educador social é também condicionada pelos contextos de prática supervisionada, por vezes muito fechados, estáticos e institucionalizados, com redução de recursos materiais e humanos e nem sempre com o acompanhamento no terreno de um educador social de referência. Esta limitação pode também condicionar a abertura da Educação Social a novos campos de intervenção, fundamentais para o desenvolvimento da profissão. Se é certo que as limitações da área social não podem, por si só, ser respondidas pelas instituições de ensino superior que formam educadores sociais, estas poderiam desenvolver uma colaboração mais ativa com profissionais já integrados no mercado de trabalho e associações profissionais. Estas ideias são também corroboradas em estudos internacionais anteriormente citados (Serrate González *et al.*; 2015; Fernández-Ortega *et al.*, 2022; García *et al.*, 2023).

A formação de banda larga que caracteriza a formação do educador social implica, ainda, um investimento do profissional na sua autoformação e na procura de respostas mais adequadas aos contextos, situações, incertezas e exigências da sociedade atual e da sua profissão. Os modelos teóricos, metodológicos e técnicos da Educação Social vão-se (re)construindo numa constante reflexão sobre a ação (Sáez-Carreras, 2007; Canastra, 2009), em resposta da permanente transformação da realidade social. Não obstante, destaca-se o pouco investimento dos educadores sociais em formação contínua, sobretudo, em formação graduada. Os educadores sociais ainda assumem um papel passivo na sua formação ao longo da vida, o que tem um impacto no desenvolvimento da sua profissão e, em consequência, na consolidação da sua identidade profissional.

Também no ensino superior se assiste a uma redução de oferta formativa contínua para educadores sociais, o que também é corroborado por uma investigação realizada em Espanha (cf. Eslava Suanes *et al.*, 2020) que destaca carências formativas a este nível de formação contínua. A consolidação da identidade profissional dos educadores sociais necessita, assim, de uma formação contínua incessante, aberta, com uma formação que saliente o enfoque pluri e interdisciplinar. A aprendizagem ao longo da vida faz parte do

saber agir do educador social, o que foi unanimamente reforçado nos grupos de discussão enquanto um traço identitário distintivo do educador social.

O mercado de trabalho está, atualmente, subordinado a lógicas capitalistas, de produtividade, de intervenção acrítica e, nesse sentido, é um mercado de trabalho constituído por práticas e medidas que são contrárias aos princípios da Educação Social, o que também acaba por ser um desafio para as escolas da formação (Oyler, 2023). É salientado pelos investigadores que a formação não consegue ainda levar os estudantes a desconstruir estas práticas assentes em lógicas de passividade e, nesse sentido, há um desajustamento entre a formação e o mercado de trabalho. Deveria existir um maior esforço para que a formação dos educadores sociais fosse capaz de desconstruir estas práticas mais reificadas que acentuam tendências menos coletivas e comunitárias, o que facilitaria que o educador social pudesse ser identificado como um profissional que faz a diferença e que “faz acontecer coisas improváveis”. Esta realidade tem sido amplamente analisada a nível internacional, não sendo uma preocupação exclusiva da formação do educador social. Fenton (2020) analisou as atitudes e perceções de estudantes de Trabalho Social na Escócia, concluindo que existe uma evidência para atitudes mais individualistas e associadas a movimentos mais extremistas, o que obviamente desafia os programas de formação inicial.

Os resultados da investigação demonstram também um aparente desinvestimento no prosseguimento de carreiras académicas por parte dos educadores sociais, o que faz com que existam poucos profissionais doutorados em Educação/Pedagogia Social. Muitas instituições de ensino superior não têm educadores sociais no seu corpo de docentes, faltando referências de profissionais na própria formação. Ao contrário do que acontece na Galiza, onde se verifica não apenas um notável avanço numa investigação social liderada por educadores sociais, mas também o incremento de doutores com formação inicial em Educação Social (Caballo *et al*, 2023), em Portugal assistimos à carência de educadores sociais a lecionar o curso de Educação Social, bem como uma reduzida investigação e produção científicas. A consolidação da identidade profissional dos educadores sociais reclama conhecimento próprio, produzido no seguimento de uma investigação consolidada com a oferta de formação ao nível do doutoramento. A abertura dos doutoramentos ao Ensino Superior Politécnico, onde predomina a formação na área da Educação Social, poderá constituir aqui um novo contributo para a afirmação da identidade profissional dos educadores sociais.

5. Conclusões

É cada vez mais necessário que as instituições de ensino superior com planos de estudo em Educação Social criem condições e momentos para refletir de forma conjunta sobre as formações e o perfil profissional do educador social. A existência desta reflexão conjunta entre docentes, estudantes, contextos de intervenção, associações profissionais e outros movimentos associativos promove a identidade profissional, já que cria oportunidades de responder de forma coerente e consistente aos seus desafios. Esta ideia é reforçada numa altura em que se assiste a um crescimento acentuado da oferta formativa em Educação Social, o que se por um lado, pode representar uma maior expressão da área, não deixa de ser um desafio para a sua identidade profissional, uma vez que esse alargamento decorre de forma não sustentada, em instituições de ensino superior com menor *know how* e condições estruturais para o cumprimento desta missão. Se é certo que a

construção da identidade do educador social se inicia na formação e decorre ao longo da prática profissional, também é verdade que este processo tem de ser científico, crítico e reflexivo. Os investigadores/especialistas defendem que a ação sociopolítica e militante devia ser uma marca identitária dos educadores sociais, mas esta tem sido secundarizada na construção da identidade profissional. Os educadores sociais acabam por assumir um papel mais instrumental e técnico do que político e interventivo. O desafio está em formar cientistas sociais, de modo que a formação deveria ser um espaço contínuo de questionamento, procurando revitalizar as redes sociocomunitárias.

6. Referências

- Amaro, M. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. 2.º ed. Universidade Católica Editora.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Fronteira do Caos.
- Azpeitia Armán, M. (2019). *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género. El Caso de Trabajo Social* (Tesis doctoral). Universidad Complutense Madrid.
- Caballo, M., Gradaílle, R., & Crespo, L. (2023). A Educación Social en Galicia: desenvolvimento profesional, académico e científico. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27, 105–124. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10117>
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social: uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Ibero-americana de Educación*, 49/8, 1-10.
- Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. *Interações*, 56, 11-30. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.21163>.
- Correia, F.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2019). A profissionalização da Educação Social em Portugal. Uma análise comparativa das representações da profissionalidade dos finalistas e diplomados da ESE.IPP. *Sensos-E*, 6(3), 39–50. DOI: <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3116>.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*. 3, 113- 124. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>.
- Dent, M. (2017). Perspectives on professional identity. The changing world of the social worker (pp. 21-34). In S. Webb. *Professional Identity and Social Work*. Routledge.
- Eslava Suanes, M., Huertas, C. & López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id372875>

- Fenton, J. (2020). Talkin' Bout iGeneration: A New Era of Individualistic Social Work Practice? *British Journal of Social Work* 50(4):1238-1257. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz099>.
- Fernández-Ortega, S., Rodríguez-Sanz, L., Porta-Antón, M. & Rodríguez-Blanco, G. (2022). Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Practicum*, 7(2), 127-147. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.155>
- García, S.M., González, R., & Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 245-259. DOI:10.7179/PSRI_2016.28.18
- Gitterman, A. (2014). Social Work: A Profession in Search of Its Identity. *Journal of Social Work Education*, 50:4, 599-607. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2014.947898>
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2023). Measuring the status of democracy and citizenship activity: Survey development and trialing. In B. Krzywosz-Rynkiewicz & K. J. Kennedy (Eds.), *Reconstructing Democracy and Citizenship Education : Lessons from Central and Eastern Europe* (pp. 15-29). Oxon: Routledge. doi: 10.4324/9781003140528-3
- Martins, E. C. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.03
- Nascimento, M. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oyler, J. (2023). 'Publicness' in pedagogical thinking. In C. Anders Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 55-67). Oxon: Routledge. doi: 10.4324/9781003289067-5
- Petersén, A. (2024) *New insights on motives for choosing social work as a career: answers from students and newly qualified social workers*, *Social Work Education*, 43:3, 702-716, DOI: 10.1080/02615479.2022.2139823.
- Sáez-Carreras, J (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Editorial Pearson.
- Serapicos, A.; Samagaio, F.; Trevisan, G (2012). *Trajetórias socioprofissionais dos diplomados em Educação Social da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. ESEPF. ISBN: 978-972-99174-5-5
- Serrate González, S., Martín, S., & González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Practicum. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 171–190. <https://doi.org/10.14201/et2015332171190>

- Teixeira, L. (2008). *Trajectórias e cenários de inserção profissional de diplomados em Educação Social no Ensino Superior Politécnico: Pontes e vazios na relação entre percursos de formação e percursos de inserção profissional*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspectivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.