

O CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL

O papel das instituições de ensino superior

Alexandra Nascimento

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Centro de Investigação (CI-ISCE), Lisboa,
Portugal

Luísa Veloso

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
(CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

Resumo A formação em Educação Social em Portugal evoluiu significativamente após 1989, tendo o ensino superior contribuído para configurar o campo profissional. Contudo, foram as necessidades de ordem social que impulsionaram o desenvolvimento dessa formação. Objetivando discutir o processo de desenvolvimento da oferta formativa nacional, é efetuada a análise dos 22 cursos ativos no ano letivo de 2024/2025. A metodologia adotada consiste na recolha da oferta formativa, quer do ponto de vista institucional e respetiva distribuição territorial, quer da análise curricular. Conclui-se no artigo que, apesar da inexistência de uma uniformização curricular, tem-se desenvolvido e expandido, contribuindo, deste modo, para a configuração do campo profissional.

Palavras-chave: Educação Social, instituições de ensino superior, formação de nível superior, campo profissional.

The professional field of Social Education in Portugal: the role of higher education institutions

Abstract Social education training in Portugal evolved significantly after 1989, with higher education helping to shape the professional field. However, it were social needs that drove the development of this training. In order to discuss the development process of the national training offer, the 22 active courses in the 2024/2025 academic year are analysed. The methodology adopted consists of collecting the training offer, both from an institutional point of view and its territorial distribution, as well as analysing the curriculum. The article concludes that, despite the lack of a standardised curriculum, the courses have developed and expanded, thus contributing to shaping the professional field.

Keywords: Social Education, higher education institutions, higher education, professional field.

Le domaine professionnel de l'Éducation sociale au Portugal: le rôle des établissements d'enseignement supérieur

Résumé La formation en Education sociale au Portugal a évolué de manière significative après 1989, l'enseignement supérieur contribuant à façonner le domaine professionnel. Cependant, ce sont les besoins sociaux qui ont été à l'origine du développement de cette formation. Afin de discuter du processus de développement de l'offre de formation nationale, les 22 cours actifs pendant l'année académique 2024/2025 sont analysés. La méthodologie adoptée consiste à recueillir l'offre de formation, tant du point de vue institutionnel que de sa répartition territoriale, ainsi qu'à analyser le programme d'études. L'article conclut que, malgré l'absence d'un curriculum uniforme, ces formations se sont développées et élargies, contribuant ainsi à paramétrer le champ professionnel.

Mots-clés: Education sociale, établissements d'enseignement supérieur, enseignement supérieur, champs professionnel.

El campo profesional de la Educación Social en Portugal: el papel de las instituciones de educación superior

Resumen La formación en Educación Social en Portugal ha evolucionado significativamente a partir de 1989, habiendo contribuido la educación superior a la configuración del campo profesional. No obstante, fueron las necesidades de carácter social las que impulsaron el desarrollo de dicha formación. Con el objetivo de analizar el proceso de desarrollo de la oferta formativa nacional, se lleva a cabo el análisis de los 22 cursos activos en el año académico 2024/2025. La metodología adoptada consiste en la recopilación de la oferta formativa, tanto desde el punto de vista institucional y de su distribución territorial, como desde el análisis curricular. El artículo concluye que, a pesar de la inexistencia de una uniformización curricular, la formación en Educación Social se ha desarrollado y expandido, contribuyendo de este modo a la configuración del campo profesional.

Palabras-clave: Educación Social, instituciones de educación superior, formación de nivel superior, campo profesional.

Introdução

A formação em Educação Social em Portugal tem progredido significativamente. Historicamente, surge associada às práticas educativas do Estado Novo, fase em que a educação para a sociedade era instrumentalizada pelo estado, enquadrando-se numa lógica de soberania perante as populações.

Progressivamente, na afirmação dos direitos humanos e sociais emergiram tentativas de implementação de um estado de bem-estar, tendo as mudanças nas configurações das sociedades — estrutura familiar, papel da mulher no mercado de trabalho, processos migratórios, etc. —, bem como o agravamento de problemas sociais — exclusão, pobreza e múltiplas vulnerabilidades — convocado a necessidade de uma intervenção social menos centrada na lógica de assistencialismo e mais orientada para “a praxis sócio-educativa numa perspetiva de ‘cidadania social’ ” (Baptista, 2008: 7).

Enquanto prática socioeducativa, a Pedagogia Social configura o saber da Educação Social, na articulação entre os processos educativos, a vida quotidiana e a participação ativa na sociedade. Relação que evidencia a importância do desenvolvimento dos processos formativos superiores, potenciados por uma visão crítica, um saber pedagógico especializado e comprometido com a realidade social (Baptista, 2008, 2012).

Em 1989, em Lisboa, com a criação do primeiro curso de formação superior em Educação Social, de grau de bacharelato, tem início o processo de desenvolvimento de um campo profissional especializado — o dos técnicos superiores de educação social (TSES). Em 1999 é criado o curso bietápico de licenciatura e, em 2006, impulsionados pelo Processo de Bolonha, são reforçados os princípios de equidade entre profissionais, traduzindo-se na adequação de ciclo de estudos (licenciatura como único grau do 1.º ciclo superior); adoção do sistema europeu de créditos, organização das áreas científicas e dos planos curriculares; cooperação entre os sistemas de ensino superior europeus.

Ao longo das últimas décadas, as instituições de ensino superior (IES) têm desenvolvido a oferta formativa nesta área disciplinar, quer ao nível do ensino público, quer do privado.

O presente artigo tem por objetivo discutir o processo de desenvolvimento da oferta formativa em Educação Social em Portugal, analisando os cursos de primeiro ciclo desenvolvidos pelas IES no ano letivo de 2024/2025 e refletindo sobre o seu contributo para a configuração do respetivo campo profissional.

A discussão do papel desempenhado pelas IES na configuração do campo profissional ancora-se na Sociologia das Profissões, já que se considera que a formação de nível superior constitui um dos eixos centrais de delimitação das fronteiras desse mesmo campo. A singularidade do campo profissional da Educação Social radica no facto de terem sido as necessidades de ordem social que impulsionaram o seu desenvolvimento do ponto de vista da prática profissional e às quais a formação de nível superior tem dado resposta. Neste enfoque, ao longo do artigo serão abordados os fatores sociais que impulsionaram o desenvolvimento da Educação Social no país, a relação entre educação e profissão e a configuração do campo educativo da Educação Social sustentada nos cursos atualmente em funcionamento.

Educação Social em Portugal: fatores sociais do seu desenvolvimento

As transformações socioculturais e económicas ao longo dos séculos XIX e XX repercutiram-se de várias formas na sociedade, tendo, sobretudo, potenciado novas necessidades de formação e o desenvolvimento de novas profissões ligadas à intervenção social. Procedeu-se, seguidamente, a uma abordagem sintética dos fatores sociais considerados relevantes para sustentar o desenvolvimento da Educação Social em Portugal.

A complexificação dos movimentos migratórios, as mudanças nas condições de vida e a emergência de proteção social são marcos principais do desenvolvimento do trabalho social, em geral, e da Educação Social, em particular.

Um dos marcos iniciais da Educação Social situa-se no contexto da política colonial portuguesa, particularmente no processo de reorganização administrativa e educativa em Angola, no início da década de 1960. A formação de educadores sociais enquadrava-se, contudo, numa lógica de educação colonial, em que a prática social e educativa tinha como principal finalidade promover valores morais e comportamentos alinhados com a ideologia da Metrópole.

Dois documentos legislativos fundamentais atestam essa orientação. O Decreto n.º 44.159/62, de 18 de janeiro, à semelhança do que vigorava na Metrópole, previa, nos Institutos de Educação e Serviço Social, a criação de cursos normais de serviço social (carácter superior), de educação familiar e de educação infantil, bem como cursos extraordinários destinados à preparação de agentes de ação social (de carácter profissionalizante). Nos cursos normais, o ensino do serviço social, com duração de quatro anos, “habilita para o exercício das profissões de assistentes sociais e de educadores sociais” (art. 3.º, § 2.º). Já os cursos extraordinários, de menor duração e com programas mais reduzidos, dividiam-se em cinco especializações: assistentes sociais, educadores sociais, educadores de infância, monitores familiares e monitores de infância (art. 1.º, § 1.º).

Posteriormente, a Portaria n.º 19.091/62, de 26 de março, aprovou os programas desses cursos, reconhecendo formalmente o curso de educador social como uma formação específica. Aquela portaria definiu ainda a segmentação deste curso — educadores sociais de família, juventude e instituições —, bem como as disciplinas teóricas e práticas e os respetivos estágios (nos dois anos de curso), refletindo a adaptação da profissão às várias realidades coloniais. O curso visava preparar profissionais cuja ação se orientava para “a promoção humana e social dos indivíduos e das famílias, realizada, sobretudo, através do ensino e de atividades sociais de carácter educativo e recreativo” (p. 302), valorizando a dimensão lúdica da intervenção, paradigma que se manteria até à criação dos cursos superiores na área.

No segundo marco importa destacar, o pós-25 de Abril de 1974. Primeiramente, pelo ressurgimento das ciências humanas e o desenvolvimento de investigação na área das Ciências da Educação (Amado e Boavida, 2008), contribuindo para o aumento das preocupações sociais e exigindo a procura de soluções para as situações de vulnerabilidade e precariedade social existentes no país. Atendendo, nomeadamente, às dificuldades nas respostas do estado, subsiste a necessidade de definir novas formas de intervenção alternativas aos modelos tradicionais, de carácter assistencialista, o que, segundo alguns autores, foi o que veio afirmar a Educação Social na área das ciências sociais (Petrus, 1997; Carvalho e Baptista, 2004; Timóteo e Bertão, 2012; Azevedo, 2021).

Ainda no quadro do pós-25 de Abril, salienta-se a proclamação da Constituição da República, em 1976, pela afirmação da necessidade de desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas e sociais. O marco situa-se no forte intervencionismo estatal, na produção de bens e serviços, na valorização dos direitos humanos, na igualdade e justiça social, para a adoção de modelos tributários do estado de bem-estar. A partir dessa premissa, é possível também identificar uma nova abordagem ao trabalho com os grupos sociais mais vulneráveis da sociedade de forma a diminuir as desigualdades sociais (Capucha, 2005, 2016; Timóteo, 2015).

Como terceiro marco, destaca-se, na década de 1980, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em que o país se vê perante os desafios importantes de erradicação da pobreza e de luta contra a exclusão social.¹ A partir de meados da década de 1980, decorrendo da disponibilização de verbas públicas alocadas às políticas sociais, Portugal tem finalmente condições para a implementação de políticas interventivas no âmbito da ação social (Mozzicafreddo, 1994; Capucha, 2016). Destaca-se o primeiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza, com fundos sociais específicos, assentes numa lógica de exercício dos direitos de cidadania social, redistribuição e atribuição de recursos, para a garantia dos direitos sociais e maior justiça social (Heleno, 2015).

Contudo, a adesão à CEE não traz apenas o aumento do financiamento e o estabelecimento de novas formas de a ele aceder, desencadeando uma mutação transversal à sociedade, marcada pela abertura do mercado de trabalho, das

1 Desde 1975 até 1995, a CEE promoveu projetos-pilotos e três programas sucessivos de luta contra a pobreza e a exclusão social, o último, denominado programa Pobreza III, no período de 1989-1994, objetivou o apoio a 40 projetos locais (Heleno, 2015).

fronteiras e do comércio que, a par com a evolução tecnológica no mercado de trabalho, reconfiguravam as situações de risco social, de exclusão social, de desigualdade social e de precariedade laboral (Estanque, 2006; Heleno, 2015).

Assim, as transformações da economia portuguesa e da sua posição na divisão internacional do trabalho, a alteração do paradigma da proteção social e a emergência de novas respostas sociais deixaram de se coadunar com ações e intervenções sustentadas num paradigma assistencialista (Mozzicafreddo, 1994). Esta necessidade de mudança paradigmática releva a necessidade do trabalho social, assente numa abordagem sociopedagógica distinta (Nascimento, 2018).

A resolução dos problemas sociais, requer uma premissa de compromisso entre os intervenientes e o processo de intervenção no agir em consciência (Estanque, 2006), antecipando as consequências e perspetivas do trabalho social, numa dimensão humanista e humanizadora, promotora de desenvolvimento pessoal e de relações sociais.

É neste cenário que a Educação Social se integra, configurando-se como prática educativa orientada pela responsabilidade e participação social, em aprendizagens essenciais à construção de uma cidadania plena. Simultaneamente, inscreve-se num processo de desenvolvimento humano que exige uma atenção redobrada às situações em que a vulnerabilidade e a fragilidade humanas se encontram mais evidenciadas (Carvalho e Baptista, 2004; Baptista, 2012; Azevedo, 2021).

Neste sentido, a intensificação dos fluxos migratórios, nas décadas de 1970 e 1980, são relevantes para a afirmação do campo profissional e formativo da Educação Social. Por um lado, verifica-se um aumento da população oriunda dos países africanos de língua oficial portuguesa e de países da União Europeia, porque essa “inserção traduzia-se na presença de fluxos bipolarizados para o país (migrantes pouco qualificados e migrantes altamente qualificados)” (Góis e Marques, 2018: 131). Por outro lado, as zonas rurais permaneciam com baixos índices demográficos marcados, nomeadamente, pelos movimentos migratórios internos da população para o litoral, devido à falta de dinamismo económico e às elevadas taxas de desemprego, tendência migratória que tinha emergido nos séculos XIX e XX (Maia, 2000; Oliveira, 2009).

Nestes movimentos, coexistindo perfis migratórios diferenciados, nomeadamente em termos sociodemográficos e profissionais, e questões como o emprego, a habitação e a integração na sociedade eram prioritárias (Góis e Marques, 2018), evidenciando a necessidade de proporcionar melhores condições de vida e um futuro diferente às gerações seguintes, inclusivamente do ponto de vista da educação (Maia, 2000).

Efetivamente, a função pedagógica exercida em contextos de vulnerabilidade social comporta interpelações e desafios particularmente exigentes, colocando a socioeducação² numa perspetiva de intervenção crítica e emancipadora (Baptista,

2 Conceção suportada na perspetiva dialética entre a Pedagogia Social e a práxis da Educação Social, a prática socioeducativa assume-se como um compromisso ético, com os direitos humanos, e pedagógico, nos processos de socialização, inclusão e emancipação dos indivíduos.

2012; Machado e Baptista, 2023). Talvez por esta razão, a década de 1980 seja particularmente relevante no campo da formação da Educação Social — enquanto disciplina autónoma, com componente científica e tecnológica sólida para responder a estas novas configurações. Como é o caso da criação do curso de nível III, conferente do diploma de educador social³ (Portaria n.º 1017/1981, de 25 de novembro; Despacho Normativo n.º 102/85, de 31 de outubro).

Já no campo do trabalho e da proteção social, apesar de progressiva tentativa para uniformizar os benefícios e direitos sociais que o estado atribuiu a todos os grupos sócio-ocupacionais, persistiam as desigualdades sociais enraizadas entre, designadamente, os territórios rurais e urbanos ou, nestes últimos, entre centros e periferias, visto as medidas realizadas pelos governos não terem sido suficientes para as colmatar (Maia, 2000). No final da década de 1980, com o reconhecimento *de jure* do profissional de Educação Social, conjuntamente com o desenvolvimento e aplicação de medidas de ordem vária nos diversos setores sociais — proteção social, emprego, educação, etc. — impulsionaram a oferta formativa e lançaram alguns desafios às IES.

O quarto marco situa-se temporalmente nas décadas seguintes a 1990. Neste período, Portugal enfrentou uma intensificação dos fenómenos de pobreza e de exclusão social, associados às mudanças demográficas, à reconversão industrial, às alterações nas estruturas familiares, bem como ao aumento de problemáticas como a toxicod dependência, a situação de jovens em risco, o fenómeno dos sem-abrigo e a imigração (Mozzicafreddo, 1994, 2010; Capucha, 2005; Heleno, 2015).

Em resposta a estas emergências sociais, as práticas educativas desenvolveram-se em contextos diversos, refletindo a dupla dimensão social e educativa que o campo da Educação Social foi, progressivamente, conquistando (Romans, Petrus e Trilha, 2003).

O exercício profissional articulava práticas de didática social e aprendizagens orientadas para a transformação da realidade social, num diálogo contínuo de construção da cidadania e emancipação pessoal (Petrus, 1997; Romans, Petrus e Trilha, 2003; Pérez-Serrano, 2009).

Concomitantemente, no âmbito das orientações europeias para o reconhecimento de aptidões e qualificações — tanto para o trabalho, como para o “saber estar e ser” em sociedade (Baptista, 2008; 2012) —, integrando-se numa lógica de cooperação educativa internacional (UNESCO; Processo de Bolonha), a partir da década de 90 verificou-se um reforço do papel das IES na legitimação da Educação Social. As influências da Europa não só orientaram, como definiram que o sistema educativo deveria apoiar o progresso, a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade educativa e profissional, valorizar o desenvolvimento de competências e aprendizagens provenientes dos trajetos de vida, melhorar a qualidade e eficácia dos processos educativos e promover a coesão social e a cidadania ativa (Conselho da União Europeia, 2009).

3 Administrado na Escola Secundária de D. Luís de Castro, em Braga e, nas Escolas de Formação Social e Rural de Lamego e de Leiria, extinto pela Portaria n.º 258/1983, de 7 de março, mas que dará lugar a outros cursos de vertente profissionalizante.

Neste quadro, ao nível nacional, tornou-se claro que os fenómenos educativos deixaram de se restringir ao contexto escolar. O desenvolvimento de cursos e graus superiores foi potenciado por essa visão e apoiado pela Lei de Bases do Sistema Educativo,⁴ ao prever a formação de profissionais de educação cuja ação se desenvolve em contextos não formais (Leitão, 2015).

Durante as décadas subsequentes e, até aos dias de hoje, as exigências formativas mantiveram-se, tornando-se evidente que a necessidade de formação superior deixou de ser apenas um instrumento de qualificação, passando a constituir também um elemento de reforço da identidade profissional. A formação em Educação Social desenvolveu-se na articulação entre as situações de rotura social (*ibidem*) e a necessidade de desenvolvimento de competências-chave e transversais — essenciais tanto para aprendizagens formais, como a expressão oral e escrita ou o cálculo, quanto para a mobilização de aptidões, atitudes e valores indispensáveis à resolução de problemas, à construção de relações sociais, à tomada de decisões e à defesa dos direitos sociais (Delors, 1996).

Assim, esta articulação lançou as bases para a afirmação e consolidação do campo profissional da Educação Social, enquanto a implementação do grau de bacharel — e, posteriormente, dos graus bietápicos de licenciatura — consolidou a verticalidade académica da área e reforçou a necessidade de especialização das práticas educativas, alinhadas com os princípios de solidariedade e humanidade que orientam o século XXI (Petrus, 1997; Romans, Petrus e Trilha, 2003; Pérez-Serrano, 2009).

Educação e profissão

No campo da sociologia das profissões, encontram-se diversas perspetivas teóricas sobre a natureza e o desenvolvimento dos conceitos de profissão e profissionalização. A análise dominante reconhece a profissionalização como um processo dinâmico, caracterizado por disputas de poder, de legitimidade e pela articulação entre saberes especializados e trajetórias realizadas pelos diversos grupos profissionais e/ou ocupacionais.

Tal como referem Rodrigues (2002) e Gonçalves (2007), a profissão é entendida como uma construção social situada em contextos históricos e sociais específicos, admitindo múltiplas leituras conceptuais. Apesar da variedade de critérios existentes, as abordagens mais influentes assumem a atividade desenvolvida pelos profissionais de forma integrada e sistémica, relacionando-a com o estatuto social e a valorização dos saberes dos profissionais. Neste quadro, a educação de nível superior adquire um papel estruturante na profissionalização, não apenas pelo desenvolvimento de conhecimentos técnicos e científicos, mas também, e como consequência, pelo impacto dos percursos formativos na delimitação de fronteiras profissionais, na autonomia do exercício profissional assente na *expertise*, na

4 Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

constituição de *corpus* associativos, na construção das identidades profissionais e no reconhecimento social das profissões.

Segundo as abordagens funcionalistas, as profissões distinguem-se pelo domínio de conhecimentos especializados produzidos e aprendidos nas IES, o que legitima a sua relevância social e a sua necessidade perante a sociedade e as demais profissões (Rodrigues, 2002). De acordo com Gonçalves (2007), a perspectiva funcionalista é complementada pelas abordagens interacionistas simbólicas, que valorizam a influência social e o estatuto na legitimação das profissões.

Para os interacionistas, a formação constitui um meio para a construção da identidade profissional — exclusividade sobre a ação profissional, competências e existência de fronteiras estabelecidas com outras profissões (Freire *et al.*, 2015). Nesta linha interacionista, Freidson (1978, 1986, citado por Gonçalves, 2007) identifica três pilares essenciais ao reconhecimento de uma profissão: o conhecimento especializado (*expertise*), a autonomia técnica (*expert*) e o credencialismo. Estes pilares estão presentes no percurso de consolidação da Educação Social em Portugal. A formação superior específica em Educação Social revela-se, assim, fundamental na construção da profissão, não apenas pela transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, mas também pela legitimação institucional da prática profissional.

Complementarmente, Abbott (1988) sublinha que o desenvolvimento das profissões se estrutura em torno do conceito de jurisdição, ou seja, da capacidade que os grupos profissionais têm para controlar e definir domínios de intervenção e se distinguirem de outros pelos domínios específicos da sua intervenção. Esta jurisdição é conquistada, quer por via da formação de nível superior, quer por meio das dinâmicas sociais, culturais e legislativas — internas e externas à profissão.

Neste contexto, a formação de nível superior assume um papel estratégico ao reforçar a identidade coletiva e a legitimidade social da Educação Social, num campo profissional caracterizado por negociações, interdependências e reposicionamentos, como se tem observado nas áreas do trabalho social em Portugal, plasmados em estudos recentes (Pinheiro, 2021; Machado e Baptista, 2023; Camões, 2025).

Como destaca Freidson (1994), o reconhecimento de um determinado domínio profissional implica a implementação de mecanismos de exclusividade no exercício de determinadas funções, o controlo sobre a formação e a existência de legislação própria (*ibidem*; Rodrigues, 2002), para além do poder reconhecido pela autonomia técnica por via do conhecimento especializado e institucionalizado que enforma o exercício profissional (*ibidem*; Gonçalves, 2007).

As IES desempenham um papel central neste processo, ao também veicularem símbolos, ideologias e práticas formativas diferenciadas, que moldam as representações e identidades profissionais (Nóvoa, 1992). Como sublinha Rodrigues, “dentro das profissões existem segmentos ou grupos constituídos a partir da diversidade das instituições de formação” (2002: 19). Refletindo um carácter variado, nomeadamente o uso de técnicas e metodologias, os públicos-alvo e as conceções da própria profissão, influenciam tanto a perceção interna como a imagem externa dos futuros profissionais.

A constituição de uma profissão é um processo complexo, integrando um conjunto de aspetos e posicionamentos ético-políticos, associados às ações desenvolvidas, quer pelos profissionais, quer de reconhecimento por parte da sociedade, em geral, e do mercado de trabalho, em particular. Entre os fatores que estruturam e legitimam socialmente uma profissão, destaca-se a aquisição e aplicação de saberes específicos, sendo a formação superior especializada um pilar essencial para “reconhecimento de uma profissão, quer ao nível da sua credenciação, quer da exclusividade dos saberes que integra” (Freire *et al.*, 2015: 227). A formação, pelo conhecimento especializado que disponibiliza aos futuros profissionais, é, portanto, uma forma de identificação de conjunto de particularidades fundamentais para configurar o campo das profissões (Freidson, 1994, 2001; Turner, 1987; Abbott, 1977, citado por Freire *et al.*, 2015).

A ausência de autonomia disciplinar na Educação Social, até à institucionalização da formação superior, constituiu, efetivamente, um entrave ao seu reconhecimento pleno como profissão diferenciada. Embora existisse uma prática consolidada e legislação própria, não dispunha de suporte científico e técnico que pudesse legitimar um corpo específico de saberes e práticas. Como referem Freidson (1994) e Freire *et al.* (2015), o que diferencia as ocupações entre si são o conhecimento especializado e a capacidade técnica para atuar em contextos diversos. Freidson (2001) discute, igualmente, o conceito de semiprofissões, o qual se revela profícuo na discussão do campo profissional da Educação Social. É neste sentido que assume uma relevância adicional a análise focada nas IES, como uma via de formalização e consolidação de um campo profissional, com um corpo de saber próprio e práticas específicas, cuja génese não está diretamente enraizada num processo educativo formal e escolarizado.

Partilha-se da perspetiva de Saks (2003, citado por Freire *et al.*, 2015) quando destaca que a consolidação de um grupo profissional é profundamente influenciada pelas relações sociais que estruturam o campo profissional.

O campo profissional da Educação Social é estruturado por relações de força e de competição entre agentes educativos e sociais que disputam o controlo de capitais específicos — sejam eles económicos, culturais, simbólicos ou sociais. A fragilidade na autonomia da Educação Social como campo profissional pode ser explicada pela forte competição, no mercado de trabalho, com outros grupos profissionais com que partilham o contexto e objeto de atuação, como é o caso do Serviço Social, da Psicologia, da Animação Sociocultural ou da Psicopedagogia. Acresce ainda que, numa fase inicial, a Educação Social esteve associada a cursos gerais de Serviço Social e aos graus conferidos pelos cursos técnico-profissionais, contextos onde, apesar de haver reconhecimento profissional, o grau de especialização e a autonomia disciplinar não estavam definidos, nem eram claros. A criação de cursos superiores específicos em Educação Social foi, por isso, fundamental para fortalecer a identidade profissional, contribuindo para a constituição de um campo de saber próprio e legitimando a sua intervenção no espaço social.

Assim, a “educação social não tem sentido encarcerada numa universidade. Todos os seus princípios, finalidades, objetivos e inspiração filosófica vão ao encontro das dinâmicas de melhoria societal” (Fragoso, em Barros e Fragoso, 2018: 163).

Foi no aprofundamento das necessidades sociais e na procura de soluções para os problemas dos contextos e das pessoas, que a profissão do educador social se alicerçou. Esse compromisso exige, desde logo, uma abordagem metodológica, em que o recurso à investigação se torna imprescindível. Para Barros e Fragoso nas ações de diagnóstico — ação dissociável da prática atual destes profissionais — “temos forçosamente de utilizar métodos e técnicas de investigação” (2018: 163), os quais são, efetivamente, produto da formação superior. Ainda que a Pedagogia Social tenha assumido uma presença conceptual relevante na formação de nível secundário e no bacharelato, os cursos de Educação Social não promoviam, de forma consistente, uma cultura de investigação científica — elemento essencial para o reconhecimento e a consolidação da profissão (Romans, Petrus e Trilha, 2003).

Com o desenvolvimento do grau de bacharel, a partir de 1989,⁵ e, de forma mais consolidada, com a introdução dos graus bietápicos de licenciatura,⁶ verifica-se um avanço significativo na estruturação do campo formativo. A vertente científica começa então a afirmar-se de modo mais visível e legitimado, acompanhando o processo de institucionalização da área no ensino superior politécnico e universitário (Carvalho e Baptista, 2004; Timóteo, 2015; Leitão, 2015). Este movimento traduziu-se na valorização da produção de conhecimento, da investigação aplicada e da reflexão crítica sobre as práticas educativas e sociais, consolidando a Educação Social enquanto campo académico e profissional autónomo. O desenvolvimento técnico e científico consagrou o reconhecimento do estatuto da profissão e enquadró a “práxis educativa desenvolvida no campo tradicionalmente identificado como de ‘trabalho social’ ” (Baptista, 2008: 18).

Após este desenvolvimento, o percurso deste grupo profissional passou a integrar critérios claros de profissionalização — como a existência de carreiras reguladas, programas de formação superior (1.º e 2.º ciclos), reconhecimento jurídico e social no mercado de trabalho, e o fortalecimento do associativismo e da deontologia profissional. E, embora ao longo de todos estes anos, exista uma pluralidade de enquadramento disciplinar predominantemente constituída numa “lógica difusa, tanto ao nível do perfil formativo-profissional” como no referencial de competências” (Canastra, 2011: 17), com estes marcadores, a Educação Social deixa de ser percecionada como uma prática periférica ou ocupação, afirmando-se como uma profissão⁷ dotada de corpo de saber, ética própria e intervenção especializada.

Neste artigo discute-se o papel desempenhado pelas IES, dado que a sua ação constitui uma das dimensões centrais na configuração das profissões: a definição de um domínio específico de conhecimento e a sua legitimação institucional.

5 No ensino privado, em Odivelas — Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), atual ISCE — Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (Portaria n.º 943/89, de 21 de outubro); no ensino público, no Porto — Escola Superior de Educação (Portaria n.º 1207/93, de 16 de novembro).

6 Autorizado o funcionamento da licenciatura no ensino privado — Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Portaria n.º 1324/95, de 8 de novembro) e a bietápica de licenciatura, no ensino público — Escola Superior de Educação de Santarém (Portaria n.º 495/99, de 12 de julho).

7 Mesmo que em constante construção e com a complexidade e as abrangências das demais profissões.

Metodologia

Adotou-se uma abordagem qualitativa, centrada no estudo do campo de formação de TSES. Para concretizar os objetivos deste artigo, recorreu-se à recolha e análise documental da oferta formativa: cursos e respetivos currículos, disposições legais e normativas relativas à aprovação dos ciclos de estudo, avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A principal fonte radicou na informação disponibilizada nos sítios institucionais das IES com formação em Educação Social.

A análise da configuração legal e normativa dos TSES, permitiu uma abordagem de alguns indicadores dos processos sociais de legitimação do campo profissional.

A análise da oferta formativa facultou uma discussão acerca do papel desempenhado pelas IES na configuração (e legitimação) de uma profissão e/ou exercício profissional.

O primeiro levantamento efetuado permitiu reconhecer a existência de dois graus de ensino superior (licenciatura e mestrado) e de múltiplas nomenclaturas na designação dos cursos e respetivos ramos de formação. Considerando que a licenciatura constitui a habilitação exigida para o exercício da função de TSES, bem como para a obtenção do correspondente à categoria profissional, foram incluídas apenas as ofertas formativas de primeiro ciclo. A pesquisa foi orientada pela identificação de cursos nos vários subsistemas de ensino superior — universitário e politécnico, público e privado — cuja designação integrasse as duas palavras-chave — Educação e Social —, mesmo que associadas a outras. Com recurso à legislação aplicável, foi identificada a oferta formativa dos cursos por IES (n = 22). Em articulação com dados da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2025) e com os sítios institucionais das IES, verificou-se que algumas instituições se encontravam desativadas (n = 3) e que um curso tinha sido encerrado (n = 1). Assim, a amostra final inclui 18 cursos em funcionamento no ano letivo de 2024/2025.

Para se chegar a uma visão aprofundada da formação oferecida pelas IES como elemento-chave de compreensão do seu papel no desenvolvimento do respetivo campo profissional, a análise deteve-se numa abordagem das áreas científicas, conteúdos curriculares e metodologias de ensino adotadas, bem como nos públicos-alvo e saídas profissionais.

Numa segunda etapa, por não ser possível identificar os conteúdos de cada uma das unidades curriculares (UC), por esta informação não se encontrar nos sítios das instituições, a análise centrou-se em três indicadores comuns aos vários cursos: áreas científicas, UC e estágios curriculares.

Formação e delimitação de fronteiras profissionais em Educação Social em Portugal

A delimitação das fronteiras profissionais tem subjacente, entre outros fatores, a evolução e consolidação da sua oferta formativa. A análise do quadro legislativo revela, ao longo do tempo, na Educação Social, a presença de perfis profissionais diferenciados adaptados às necessidades e exigências políticas, económicas e sociais, bem como aos ritmos do desenvolvimento do país. Embora o desenvolvimento da formação em Educação Social tenha sido impulsionado por necessidades de ordem social — decorrentes de problemáticas emergentes, transformações nas estruturas de apoio social e exigências de qualificação das respostas socioeducativas —, o campo profissional da Educação Social apresenta um processo de consolidação progressiva.

A formação superior, enquanto legitimação institucional da profissionalização, constitui um eixo estruturante na afirmação deste campo profissional. A sua institucionalização vem conferir à Educação Social maior coerência formativa e de legitimação, uma vez que, a partir da formação académica, se desenvolveu “uma atitude dinâmica e interativa de trabalho e formação do conhecimento” (Azevedo, 2021: 54).

Este percurso, iniciou-se com o grau de bacharel em Educação Social, seguindo-se os cursos bietápicos de licenciatura, que representaram um avanço na estruturação do campo formativo. A reconfiguração introduzida pelo Processo de Bolonha consolida esta evolução, ao instituir a licenciatura como um ciclo autónomo, reforçando o papel das IES na valorização do saber técnico-científico, da investigação e da reflexão crítica sobre as práticas.

O processo de legitimação foi igualmente fortalecido por avanços legislativos relativos à carreira e à formação, bem como pela intervenção de entidades nacionais e internacionais, como a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), o associativismo dos profissionais e a UNESCO (Azevedo, 2021; Pinheiro, 2021; Machado e Baptista, 2023; Camões, 2025). A reforma dos cursos, no âmbito do Processo de Bolonha, promoveu ainda a correspondência entre sistemas de ensino superior europeus, incentivando a cooperação institucional e a equidade entre profissionais — modalidades de acesso às IES; adoção de nomenclaturas semelhantes; distribuição do ciclo de estudos em seis semestres e cento e oitenta créditos — Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS); organização curricular orientada para a aquisição de competências transversais nas várias áreas do saber; padronização dos objetivos de formação; etc.

Na estruturação dos cursos, observa-se um esforço significativo, tanto por parte das entidades reguladoras — A3ES — como por parte das próprias IES, no sentido de garantir a equidade entre as diferentes formações e promover a uniformização da denominação dos cursos. Adicionalmente, os organismos internacionais⁸ exerceram

8 Como a UNESCO, o Eurostat e o CEDEFOP.

influência na normalização internacional da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

Assim, presentemente, a formação em Educação Social ocorre exclusivamente no ensino superior, nos ciclos de licenciatura e mestrado. Nesta secção, contudo, opta-se por centrar a análise no ciclo de licenciatura, por se tratar do ciclo em que se estrutura a formação de base e se afirmam os fundamentos da identidade profissional.

Deste modo, o ciclo de licenciatura é marcado por uma considerável heterogeneidade, tanto ao nível curricular como nas designações atribuídas aos cursos, que vamos abordar seguidamente.

No que se refere a esse ciclo de estudos, ao longo do tempo coexistiram diferentes nomenclaturas para cursos com conteúdos e finalidades semelhantes como Educação Social, Educação Social e Gerontologia, Educação Social e Desenvolvimento Comunitário ou Educação e Intervenção Comunitária —, permanecendo atualmente apenas as duas primeiras. Atualmente, os cursos valorizam a prática profissional, a autonomia e a internacionalização dos estudantes — estágios, Programa Erasmus, etc. —, porém, apesar dos esforços de convergência nacional, persistiram divergências significativas nos planos de estudos e nas áreas científicas que integram os cursos (Palma, 2019; European Commission, 2022).

No que respeita ao Ensino Superior, entre 1989 e 2025, foram identificadas 22 IES com a licenciatura em Educação Social. Desse conjunto, atualmente, constata-se que quatro IES extinguíram o curso: uma, em 2005, procedeu à alteração da designação da licenciatura para Serviço Social — Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico (ESE/IP) de Beja; duas, em 2014, encerram os cursos — Escola Superior de Educação (ESE) Almeida Garrett e de Torres Novas; uma em 2024 — ESSE/IP de Viana do Castelo.

Mais recentemente, segundo a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2025), a ESE Paula Frassinetti, no Porto, encontra-se em processo de encerramento do curso; contudo nos últimos cinco anos, registou-se a abertura de sete cursos em diferentes IES, aprovados: em 2020, no Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul (IPJP do Sul), ESE/IP de Portalegre e Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro); em 2021, no Instituto Politécnico da Maia (IP Maia); em 2022, no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA) e ESE/IP da Guarda; em 2023, Instituto Politécnico Jean Piaget do Norte (IPJP do Norte). Em 2025, nesta licenciatura, encontram-se aprovados cursos em 18 IES, distribuídas pelos três subsistemas do ensino superior: duas no Ensino Superior Universitário Privado (UPr), oito no Ensino Superior Politécnico Público (PP) e oito no Ensino Superior Politécnico Privado (PPr). A distribuição geográfica destas instituições revela uma presença alargada ao longo do território continental, com maior concentração no Litoral Norte, sobretudo no subsistema politécnico privado, sendo de assinalar a ausência de oferta formativa nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, que o quadro 1 sintetiza.

A análise da legislação de aprovação dos cursos permite constatar que algumas instituições asseguram esta oferta formativa de modo continuado há mais de três décadas, evidenciando trajetórias consolidadas no campo da formação, como é o caso do ISCE (36 anos), da ESE/IP do Porto (32 anos), da ESE/IP de Santarém (31 anos) e da

Quadro 1 Cursos por distrito e sistema de ensino, ativos em 2024-2025

Distrito	Sistema de ensino	IES	Distrito	Sistema de ensino	IES
Porto	PP	ESE/IP do Porto	Bragança	PP	ESE/IP de Bragança
	UPr	Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Universidade Portucalense)	Braga	PPr	Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)
	PPr	ESE Paula Frassinetti ISCE Douro IPJP do Norte IP Maia ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE) IPJP do Sul	Guarda Aveiro Viseu Leiria	PPr	ESE/IP da Guarda ISCIA ESE/IP de Viseu ESE/IP de Leiria
Santarém Portalegre			PP		ESE/IP de Santarém ESE/IP de Portalegre
Lisboa	UPr	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Universidade Lusófona)	Faro		Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação (UALG)

Fonte: DGES (2025).

UALG (30 anos). Esta última desenvolveu o curso de licenciatura a partir do anterior bacharelato em Educação e Intervenção Comunitária.⁹

Em Portugal, embora até 2016 se verificassem diferentes matrizes pedagógicas, agora a esmagadora maioria dos cursos superiores estão classificados como Trabalho Social e Orientação (CNAEF 762), com exceção do curso da ESE/IP da Guarda, que se encontra classificado como Saúde e Proteção Social (CNAEF 700) e da Universidade Lusófona, nas Ciências da Educação (CNAEF 142) (DGES, 2025).

Esta mudança atesta um percurso de autonomização e reconhecimento da área em apreço, perfilando a constituição de um domínio educativo e formativo próprio, elemento basilar para a delimitação das fronteiras profissionais. Este reconhecimento é reforçado pela ação da Agência de Acreditação e Avaliação A3ES, pois estabelece os parâmetros para a estruturação e desenvolvimento dos cursos, que incluem: a composição do corpo docente, não docente e discente; os resultados académicos; as atividades científicas, tecnológicas e artísticas; o grau de internacionalização; a certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade.

Os planos de estudos dos cursos de Educação Social têm algumas especificidades que importa destacar, em particular no que diz respeito às áreas científicas predominantes, às UC obrigatórias e optativas e aos estágios curriculares (quadro 2).

Como é destacado por Pinheiro (2021), os sítios institucionais das IES têm escassa informação sobre os contextos de formação e os planos de estudo, dificultando a comparação entre cursos, ainda assim, a análise curricular permite afirmar

9 Pelo Decreto-lei n.º 173/80, de 29 maio, identificado no decreto que aprova a licenciatura.

Quadro 2 Cursos de Educação Social por IES: distribuição por áreas científicas

IES	Áreas/ECTS --- Obrigatórios e opcionais	Três áreas científicas predominantes em hora / ECTS Obrigatórios			
		Ciências da Educação	Ciências Sociais e do Comportamento	Trabalho Social e Orientação	Outras
ESE/IP do Porto	3	99	53	28	---
Universidade Portuguesa	6	101	35	---	Psicologia – 16
ESE Paula Frassinetti	6	82	39	---	Educação Artística e Motricidade Humana – 19
ISCE Douro	5	93	78	--	--
IPJP do Norte	7	111	41	--	--
IP Maia	4	89	62	--	Ciências Empresariais – 5
IESF	7	137	16	--	Psicologia – 12
ESE/IP de Bragança	5	102	33	--	Psicologia – 33
ESE/IP da Guarda	6	106	37	14,5	--
ESE/IP de Viseu	9	97,5	42	6,5	--
ISCIA	4	123	47	--	Língua e Literatura Materna – 4
ESE/IP de Leiria	5	95	61	5	--
ESE/IP de Santarém	8	86	45	0	Sociologia – 17
ISCE	4	72	54	38	--
IPJP do Sul	7	111	41	7	--
Universidade Lusófona	4	115	--	--	Formação Geral – 35 Metodologia Científica – 10
ESE/IP de Portalegre	4	122	42	--	Artes – 4
UALG	12	--	--	--	Educação Social – 109 Psicologia – 15 Sociologia – 10

Fonte: adaptada da legislação dos cursos e sítios institucionais.

que os planos curriculares são heterogêneos, com exceção dos dois polos do IPJP (do Sul e do Norte), cujos cursos têm o mesmo currículo.

A partir do quadro resumo de distribuição de ECTS por áreas científicas, destaca-se a predominância das Ciências da Educação, seguidas das Ciências Sociais e do Comportamento, mesmo existindo diferenças entre IES em termos do número de áreas científicas e horas associadas, o que evidencia a lógica difusa e heterogeneidade dos planos de formação (Canastra, 2011). Se tivermos em conta as áreas científicas totais, quer em ECTS obrigatórios, quer opcionais, enquanto alguns cursos sustentam a sua formação em três áreas — ESE/IP do Porto — outros em doze áreas distintas — UALG; a presença de áreas transversais, por exemplo, Política e Legislação, Ciências da Saúde ou Trabalho Social e Orientação — enquanto outros, ainda, adotam uma categorização mais específica e disciplinar, como Psicologia, Sociologia, Saúde, Educação Física ou Direito.

Do ponto de vista da estrutura curricular, como identificou Pinheiro (2021) no seu estudo, existem semelhanças entre os cursos, pois a maioria partilha a existência de diversos ramos da Sociologia e da Psicologia, cobrindo o ciclo de vida humano, da infância à velhice. Verifica-se ainda, a existência de diferentes ramos de especialização, uns centrados no domínio da educação outros no das organizações, e a valorização da Pedagogia Social (Vaz e Baptista, 2021) e, embora existam duas IES que não incluem esta UC específica — ESE/IP de Bragança e Universidade Lusófona — e outras IES apresentem ligeiras variações na designação, como no caso de Pedagogia e Educação Social e Fundamentos de Pedagogia Social, considera-se o reconhecimento intrínseco da ligação entre a Pedagogia Social e a Educação Social.

Para Petrus (1997) e Romans, Petrus e Trilla (2003), é através desta ligação que a Educação Social como campo profissional ancora um conjunto de saberes (de ordem técnica, teórica e normativa) na promoção da justiça social, equidade e bem-estar do indivíduo. Neste sentido, é evidenciada a dimensão curricular dos direitos humanos. Para Carvalho e Baptista (2004), Baptista (2008), Camões e Baptista (2017), Azevedo (2021), Machado e Batista (2023), Camões (2025), nestes cursos devem ser abordados conteúdos associados à ética e à deontologia profissional para consolidar o *ethos* profissional autónomo e reflexivo, essencial para reforçar o desenvolvimento pessoal e profissional dos TSES. Contudo, a UC de Ética e Deontologia não está presente nos cursos da Universidade Lusófona, Universidade Portuguesa, ESE/IP Leiria e ESE/IP Viseu. Como referem Barros e Fragoso, “os dilemas que se colocam, diariamente, aos educadores sociais, não dispensam uma atenção redobrada a este campo” (2018: 204).

Nas UC optativas, todas as IES oferecem opções que abrangem diferentes áreas científicas. Por exemplo, algumas instituições oferecem opções ligadas à intervenção em contextos específicos, como museus ou prisões, enquanto outras focam-se em temáticas como a saúde mental ou o empreendedorismo social. Nas UC de opção observam-se ainda diferenças entre a legislação que aprova os planos curriculares e a informação disponibilizada nos sítios das IES, o que pode indicar ajustes anuais nos cursos — Universidade Lusófona e ESE/IP de Portalegre. Já os estágios curriculares, ainda que nem sempre se utilize o termo “estágio” na designação das UC, a sua existência pode ser inferida através da carga horária atribuída, como acontece na UC de Iniciação à Prática Profissional do IESF ou nas de Prática I, II e III da UALG, estando presentes em todos os cursos analisados.

Estes oferecem “a possibilidade de intervenção no âmbito educativo, podendo representar um importante contributo para o desenvolvimento de competências” (Pinheiro, 2021: 83). Ainda assim, apesar da uniformização introduzida pelo Processo de Bolonha, persistem disparidades significativas. No que toca à sua organização, há IES que integram estágios desde o 1.º ano, acumulando no 3.º ano com as UC de Seminários de Supervisão ou Seminários de Apoio — UALG e ISCE; outras concentram os estágios nos 2.º e 3.º anos, ou apenas no 3º ano — ESE/IP do Porto, ESE/IP de Bragança, ESE/IP de Viseu, ESE/IP da Guarda, ESE/IP de Leiria, Universidade Lusófona, IESF e ISCE Douro.

Os ECTS atribuídos às UC Estágio não seguem um padrão uniforme entre os cursos, nem entre os diferentes sistemas de ensino, variando entre 20 e 56 ECTS

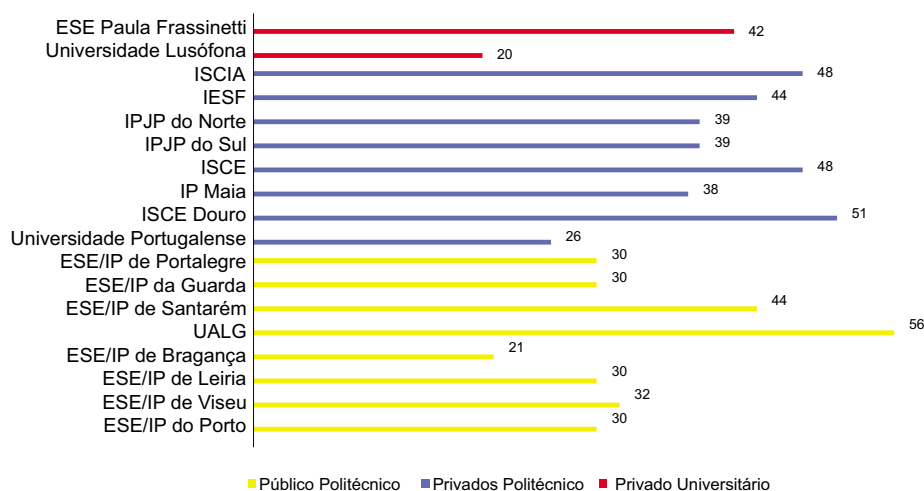


Figura 1 ECTS de Estágio / IES e Sistemas de Ensino

Fonte: Elaboração própria

(figura 1). Logo, tendo em conta que cada ECTS corresponde, em média, a 25 a 28 horas de contacto, constata-se que, no final do curso, alguns estudantes terão acumulado cerca de 1500 horas de prática em contexto real, enquanto outros terão cerca de 500 horas. Tal diferença poderá traduzir-se em níveis distintos de preparação para o exercício profissional.

Igualmente, considera-se a escassez de unidades curriculares com enfoque metodológico no quadro da investigação científica, o que poderá estar relacionado com o facto de a maioria dos cursos se enquadrar no CNAEF 762 e com o reconhecimento, por parte da A3ES, de que “o contexto de trabalho dos Educadores Sociais é no domínio social e a sua atuação é de cariz socioeducativo” (Pinheiro, 2021: 82).

Terminada a análise possível das UC dos cursos, torna-se ainda relevante discutir os objetivos dos cursos à luz da sua orientação para o futuro exercício profissional. Neste âmbito, apesar de se verificar uma orientação comum centrada numa intervenção de natureza conceptual, investigativa e avaliativa dos contextos socioeducativos e multidisciplinar e polivalente nas funções atribuídas aos técnicos¹⁰ — cada IES apresenta diferentes expectativas relativamente às saídas profissionais. Quanto ao campo de atuação, o descritivo que os sítios das IES apresentam é diversificado: abrange populações heterogéneas — crianças, jovens, adultos e idosos; setores de intervenção — públicos e privados, respostas sociais ou órgãos de gestão autárquica e concelhia; problemáticas diversas — delinquência juvenil, envelhecimento, desemprego, etc. Verifica-se, contudo, que alguns cursos têm uma orientação ainda mais específica. Por exemplo, os cursos da ESE/IP de Viseu, ESE/IP da Guarda

10 Conforme o BTE 34/2010 de 15 de setembro.

e UALG focam-se no apoio social (pelo desenvolvimento de serviços orientados para o apoio a pessoas com diversas problemáticas e em funções relacionadas com respostas sociais para a população), enquanto os da Universidade Portuguesa e ESE/IP de Leiria, na mediação e dinamização sociocultural, e os da ESE/IP de Portalegre e Universidade Lusófona, no âmbito das diferentes áreas de educação.

Conclusões

A crescente complexidade dos problemas sociais tornou evidente a necessidade premente de profissionais capacitados para atuar em contextos de vulnerabilidade, exclusão e desigualdade. No caso da Educação Social, o desenvolvimento da formação de nível superior não só contribui para a configuração e legitimação do campo profissional, como constitui um meio essencial de formalização de uma formação que tem a sua origem nas práticas profissionais e, por essa via, como um contributo-chave para o reconhecimento da profissão.

A análise dos planos de estudo revela que, apesar da existência de um referencial comum de base — decorrente do alinhamento com o Processo de Bolonha e da classificação CNAEF —, persistem diferenciações significativas, designadamente: nas áreas científicas predominantes, no número e natureza das UC optativas e, sobretudo, na carga horária e distribuição dos estágios curriculares. Estas diferenças podem ter implicações na preparação prática dos estudantes e na consolidação de uma identidade profissional comum e na escassa presença de UC explicitamente dedicadas à Pedagogia Social e Ética e Deontologia, apesar do reconhecimento generalizado da sua importância na formação dos profissionais.

Ainda assim, constata-se um investimento significativo por parte das IES na diversificação e expansão da oferta formativa. O desenvolvimento exponencial, nos últimos cinco anos, da oferta formativa constitui um indicador do processo de consolidação da Educação Social como campo de formação e de profissionalização. Na senda da conceptualização proposta no quadro da Sociologia das Profissões, é possível afirmar que se assiste a um processo de desenvolvimento, expansão e formalização da formação em Educação Social, elemento central para a constituição de um conjunto de saberes legitimadores de um campo e de uma designação profissionais.

Contudo, a formação, por si só, não é suficiente para assegurar o pleno reconhecimento da profissão. A prossecução da consolidação da Educação Social como campo profissional poderá implicar o desenvolvimento de estruturas associativas e a definição de perfis profissionais que correspondam à formação de nível superior. Será, igualmente, relevante, na prossecução deste debate, desenvolver investigação que discuta as configurações da relação entre oferta formativa e mercado de trabalho, assim como os mecanismos de reconhecimento da Educação Social como atividade profissional.

Referências bibliográficas

- A3ES — Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2023), *Educação Social*, disponível em: <https://a3es.pt/pt/resultados-acreditacao/educacao-social> (última consulta em fevereiro de 2023).
- Abbott, Andrew (1988), *The System of Professions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Amado, João da Silva, e João José Boavida (2008), “A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal”, *Revista Educação em Questão*, 32, 18, pp. 07-39.
- Azevedo, Sílvia (2021), “Educação Social: profissão ou ciência? Contributos para uma discussão científica”, revista *Interacções*, 17 (56), pp. 50-67.
- Baptista, Isabel (2008), “Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção”, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, pp. 7-30.
- Baptista, Isabel (2012), “Ética e Educação Social: interpelações de contemporaneidade”, *Goes — Pedagogia Social, Revista Interuniversitária*, 19, pp. 37-49.
- Barros, Rosanna, e António Fragoso (2018), *Investigação em Educação Social. Prática e Reflexão*, Faro, Universidade do Algarve.
- Camões, Ana (2025), “Educadores sociais como profissionais qualificados: desafios de formação”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29, pp. 1-17.
- Camões, Ana, e Isabel Baptista (2017), “Educadores sociais: exigências e desafios de formação e ação”, em Valéria Aroeira Garcia e Juliana Pedreschi Rodrigues (coords.), *Educação Social. Profissionalização, Formação, Movimentos Sociais e Ambientalismo*, Holambra, SP, Editora Setembro, pp. 223-232.
- Canasta, Fernando (2011), “A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização”, *Revista de Ciências de Educação*, UNISAL — Americana/SP, 24, pp. 17-32.
- Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta.
- Capucha, Luís (2016), “Das políticas sociais à crise ou políticas sociais para superar a crise?”, em Cristina Albuquerque e Helena Amaro da Luz (coords.), *Políticas Sociais em Tempos de Crise — Perspetivas, Tendências e Questões Críticas*, Lisboa, Pactor Editores, pp. 87-124.
- Carvalho, Adalberto, e Isabel Baptista (2004), *Educação social. Fundamentos e Estratégias*, Porto, Porto Editora.
- Conselho da União Europeia (2009), “Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)”, *Jornal Oficial da União Europeia*, C 119, pp. 2-10.
- European Commission (2022), *European Education Area — Bologna Process*, disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (última consulta em 25/04/2025).
- Delors, Jacques (coord.) (1996), *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa, Edições ASA.
- DGES — Direção-Geral do Ensino Superior (2025), Dados e estatísticas de cursos superiores, disponível em: <http://infocursos.mec.pt> (última consulta em abril de 2025).
- Estanque, Elísio (2006), “A questão social e a democracia no início do século XXI — participação cívica, desigualdades sociais e sindicalismo”, disponível em:

- <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/264/264.pdf>, blogue, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (última consulta em abril de 2025).
- Freidson Eliot (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy, and Policy*, Cambridge, Polity Press.
- Freidson, Eliot (2001), *The Professionalism. The Third Logic*, Chicago, University of Chicago Press.
- Freire, João, Pedro Pacheco, Luísa Veloso, Raquel Rego, e Telmo Clamote (2015), “A formação dos geólogos: o papel das universidades na configuração do campo profissional”, *Análise Social*, 215, 1 (2), pp. 226-255.
- Góis, Pedro, e José Carlos Marques (2018), “Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos”, *e-cadernos CES [online]*, disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/3307> (última consulta em abril de 2025).
- Gonçalves, Carlos Manuel (2007), “Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento”, *Sociologia — Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17, pp. 177-223.
- Helena, Armandina (coord.) (2015), *Rediteia n.º 48 — Erradicar a Pobreza. Compromisso para uma Estratégia Nacional*, Porto, EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Leitão, Ana Paula (2015), “A evolução da Educação Social: perspetivas e desafios contemporâneos”, revista *Praxis Educare*, 1, pp. 18-22.
- Machado, Renata, e Isabel Baptista (2023), “Cultura ético-deontológica dos educadores sociais — desafios de formação”, *Revista Lusófona de Educação*, 60, pp. 77-88.
- Maia, Rui Leandro (2000), “Descontinuidades e permanências nas estruturas da economia e da sociedade portuguesas nos últimos sessenta anos”, IV Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Mozzicafreddo, Juan (1994), “O estado-providência em transição”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 11-40.
- Mozzicafreddo, Juan (2010), *Pilares da Estratégia Nacional. O Papel do Estado na Sociedade*, Lisboa, Edições Prefácio, pp. 77-94.
- Nascimento, Paula Alexandra (2018), *Conceções e práticas dos TSES em Portugal*, Lisboa, Escola Superior de Lisboa, dissertação elaborada para obtenção do grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária.
- Nóvoa, António (coord.) (1992), *Os Professores e a Sua Formação*, Lisboa, Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, Carlos Barbosa (2009), “Portugal: os movimentos no tempo”, suplemento revista *Dirigir* n.º 107, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.
- Palma, Albertina (2019), *A Reestruturação do Ensino Superior em Portugal no Âmbito do Processo de Bolonha (1999-2010). Os Mediadores, os Fóruns e a Edição de Um Referencial para o Ensino Superior*, Lisboa, Universidade de Lisboa, tese especialmente elaborada para obtenção do grau de doutor em Educação (Administração e Política Educacional).
- Pérez-Serrano, Glória (2009), *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*, Madrid, Narcea, s.a. de Ediciones.
- Petrus, Antoni (coord.) (1997), *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.

- Pinheiro, Fernanda (2021), "A Educação Social em contexto escolar: uma reflexão sobre a formação", revista *Interacções*, 17 (56), pp. 68-86.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2002), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2012), *Profissões — Lições e Ensaio*, Coimbra, Edições Almedina.
- Romans, Mercé, Antoni Petrus, e Jaune Trilha (2003), *Profissional. Educador Social*, Porto Alegre, Artomed.
- Timóteo, Isabel (2015), "A evolução da Educação Social: perspetivas e desafios contemporâneos", revista *Praxis Educare*, 1, pp.12-18.
- Timóteo, Isabel, e Ana Bertão (2012), "Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos", ESE — inED, revista *Sensos*, II (1), pp.11-26.
- Turner, Bryan (1987), *Medical Power and Social Knowledge*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Vaz, Cindy, e Isabel Baptista (2021), "Pedagogia social e inovação socioeducativa — imperativos de formação académica", *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 7 (8), pp. 77886-77898.

Legislação

- Decreto n.º 44.159/62, de 18 de janeiro, *Diário do Governo* n.º 13, série I, Ministério do Ultramar, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 maio, *Diário da República* n.º 124, série I, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 30-B/92, de 28 de dezembro, *Diário da República* n.º 298, série I-A, Assembleia da República, Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 102/85, de 31 de outubro, *Diário da República* n.º 251, série I, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Diário da República* n.º 237, série I, Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.
- Portaria n.º 19.091/62, de 26 de março, *Diário do Governo* n.º 67, série I, Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional, Lisboa.
- Portaria n.º 1017/1981, de 25 de novembro, *Diário da República* n.º 272, série I, Ministérios das Finanças e do Plano, e da Educação e das Universidades, Lisboa.
- Portaria n.º 258/1983, de 7 de março, *Diário da República* n.º 54, série I, Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, Lisboa.
- Portaria n.º 943/89, de 21 de outubro, *Diário da República*, n.º 243, série I, Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria n.º 1207/93, de 16 de novembro, *Diário da República* n.º 268/1993, série I-B, Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria n.º 1324/95, de 8 de novembro, *Diário da República* n.º 258/1995, série I-B, Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria n.º 495/99, de 12 de julho, *Diário da República*, n.º 160, série I-B, Ministério da Educação, Lisboa.

Alexandra Nascimento. Professora adjunta do ISCE — Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, e investigadora colaboradora do Centro de Investigação (CI-ISCE), Lisboa, Portugal.

E-mail: paula.a.s.nascimento@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3078>

Contribuições para o artigo: conceptualização, investigação, metodologia, visualização, redação do original, revisão e edição.

Luísa Veloso. Professora associada do Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, e investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal.

E-mail: luisa.veloso@iscte-iul.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-1624>

Contribuições para o artigo: conceptualização, supervisão, validação, visualização, revisão e edição.

Receção: 27/05/2025 Reformulação: 29/10/2025 Aprovação: 12/11/2025