

1. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização

1. *The emergency of profession of Social Educator: an approach from processes of professionalization.*

Recebido em: 5 de abril de 2011
Aprovado em: 27 de junho de 2011

Fernando Augusto Coelho Canastra

Doutor em Ciências da Educação, área disciplinar de Pedagogia Social. Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). *E-mail:* canastra@ipleiria.pt

Resumo

A formação inicial dos Educadores Sociais, em Portugal, tende a inscrever-se numa lógica difusa, tanto ao nível do perfil formativo-profissional, como ao nível do seu referente competencial. O propósito desta comunicação visa apresentar uma aproximação a um modelo formativo, tendo como matriz disciplinar específica a Pedagogia Social. Partindo de um referencial de competências (Sáez, 2009), sugerimos uma outra abordagem em relação à consolidação do exercício profissional dos Educadores Sociais. A crescente oferta formativa nesta área, ao nível do ensino superior, exige que se produzam referentes partilhados no domínio conceptual, metodológico e deontológico. Caso contrário, a lógica de “desprofissionalização” tenderá a impor-se nos diversos sectores

de intervenção onde trabalha o(a) Educador(a) Social. A formação dos profissionais de Educação Social deve centrar-se numa lógica profissional. É a partir deste enfoque que temos vindo a investigar.

Palavras-chave

Pedagogia social. Educação social. (Auto)Formação. Processos de profissionalização.

Resumen

La formación inicial de Educadores Sociales en Portugal tiende a asumir una lógica difusa, que condicionan la formación y el perfil profesional, promoviendo determinados efectos más vinculados a la certificación (lógica disciplinar) que a la profesionalización, a partir de la lógica de las competencias. El propósito de este artículo es proponer una aproximación a un modelo de formación, dentro de la matriz disciplinaria de la Pedagogía Social. O debate sobre la lógica de las competencias (Sáez, 2009) sugiere un otro enfoque que debe regular la práctica profesional de los Educadores Sociales. Así, se hace necesario compartir un referente común en el dominio conceptual, metodológico y ético. De lo contrario, la lógica de la “desprofesionalización” tiende a imponerse en diferentes sectores de intervención, donde trabajan los Educadores Sociales. La formación de los profesionales de la Educación Social debe centrarse en una lógica profesional. Este es el enfoque de nuestra investigación.

Palabras Clave

Pedagogía social. Educación social. (Auto)Formación. Procesos de profesionalización.

Abstract

Initial training for Social Educators in Portugal tends to be part of a fuzzy logic, both in terms of training and professional profile, and regarding its skills. The purpose of this paper is to present an approach for a training model, with Social Pedagogy as its specific disciplinary matrix. Taking competencies as our starting point (Sáez, 2009), we suggest another approach that should sustain the professional practice of Social Educators. The increase in the range of training in higher

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

education in this area requires the production of shared conceptual, methodological and ethical references in the field. If this is not the case, the logic of “deprofessionalization” is likely to exert an influence on the diverse areas of intervention in which Social Educators work. It is in this context that we propose a professional training profile that we have been researching.

Keywords

Social pedagogy. Social education. (Self)training. Professionalization processes.

Sociedade do Conhecimento versus Sociedade do Bem-Estar

Antes de entrarmos directamente na temática da formação dos Educadores Sociais, importa contextualizar o sentido do nosso discurso, tendo como referente algumas das principais implicações geradas no contexto da chamada “Sociedade do Conhecimento” versus “Sociedade do Bem-Estar”.

A Educação tem vindo a ser reconceptualizada, por um lado, no quadro das novas exigências geradas no contexto da “Sociedade do Conhecimento” (ou da “Sociedade da Informação”). A crescente precariedade a que assistimos diariamente, devido, em grande parte, aos fenómenos relacionados com a mobilidade, a interdependência e a globalização, quer em termos de economia (de mercado) quer ao nível cultural (hibridação cultural), coloca o indivíduo perante a necessidade de “aprender ao longo da vida” (Delors, 1996). Por outro lado, a intitulada “Sociedade de Bem-Estar” questiona, cada vez mais, o papel do “Estado Providência” (ou “Estado Social”) (Castel, 2005), e coloca-nos perante uma outra exigência: encarar a Educação como o “direito social” ou um “direito de cidadania” (Molina, 2003).

A Educação, hoje, tende a ser perspectivada na óptica da “educação e formação ao longo da vida” e no contexto de uma nova legitimação: o exercício dos direitos de cidadania. A Educação, neste sentido, é percebida por alguns (Tedesco, 2011) como a condição imprescindível para nos adaptarmos de forma criativa às exigências do Século XXI.

Este novo contexto e esta nova exigência são geradores, por sua vez, de novas necessidades educativas e novos perfis profissionais. A competência educativa tende, deste modo, a profissionalizar-se, para além dos “contextos

formais” (instituições educativas) (Sáez e Molina, 2006). A necessidade de profissionalização amplifica-se e estende-se pelos vários sectores da vida social e comunitária. As “fronteiras”, outrora erigidas em torno do conceito de Educação, como por exemplo, “educação formal, não formal e informal”, ou “educação extra-escolar” ou, ainda, “educação social”, tendem a diluir-se face à necessidade de pensarmos cada acção educativa no quadro de uma lógica de “rede educativa comunitária” (Canário, 2006; Canastra e Malheiro, 2009; Cieza, 2010). Estamos, por um lado, perante a necessidade de “territorializar a acção educativa” (Canário, 2006) e, por outro, de repensar a acção educativa local a partir das exigências da globalização. Falar, hoje, de Educação é repensar a perspectiva a partir da qual reflectimos o seu “papel” e os seus “territórios”. Estamos, por conseguinte, perante uma dupla exigência: repensar a Educação a partir de uma multiplicidade de tempos-espacos, tempos educativos e perspectivá-la numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (Canastra, 2007; Pineau, 2000). Neste tipo de interpretação, a Educação deve ser abordada a partir de um “olhar”, cada vez mais, complexo (interdependente), dando conta do seu “sentido social” (Sáez, 2007), e ultrapassando certas visões redutoras, como, por exemplo, aquela concepção, ainda bastante difundida, que a Educação se reduz, quase exclusivamente, à sua “forma escolar” (Canário, 2006). Os significados que procuramos evidenciar do conceito de Educação inscrevem-se na necessidade de convocar uma “leitura dialógica” (Canastra, 2007, 2009) que nos permita ter em linha de conta a multidimensionalidade do “agir pedagógico”: (a) o papel da biografia social e educativa (hetero); (b) o papel da experiência que fazemos nos diversos contextos de vida (eco); (c) o papel da aprendizagem ao longo da vida (auto).

É neste contexto que se situa a necessidade de uma maior profissionalização no sector da prestação de serviços (sociais e/ou educativos). A emergência da figura actual do Educador Social procura enquadrar-se nesta nova necessidade educativa.

A emergência da figura profissional do Educador Social

A formação dos Educadores Sociais, em Portugal, carece de uma estratégia, a nível nacional. Na realidade, nem o facto de ter havido uma possibilidade de “harmonizar” o perfil de competências, em termos de Processo de Bolonha, proporcionou um debate em torno do perfil

formativo-profissional do Educador Social (Canastra, 2007). O que se constata é que cada instituição de formação (inicial) acaba por oferecer uma “oferta formativa” própria, sem ter a preocupação de a inscrever num “referente mínimo” (comum), quer em termos de funções, quer em termos de competências¹. Para além da dificuldade em se perceber o tipo de “referente” (conceptual e metodológico) que está na base dos planos de estudo, deparamo-nos perante uma grande indefinição sobre qual deve ser o papel específico do Educador Social. Por vezes, o que parece predominar, neste tipo de oferta, é uma lógica difusa quer em termos de matriz disciplinar específica, quer no que toca ao perfil de saída. Confunde-se, com frequência, o perfil “identitário” do Educador Social com os âmbitos de intervenção (onde trabalha), ou com funções similares e próximas dos perfis clássicos importados de outras geografias (como por exemplo, a figura do Educador Especializado), ou, ainda, como um “trabalhador social” que faz um trabalho educativo no âmbito da acção social. Já para não falar do domínio em que o curso se encontra classificado, aparecendo nas Ciências Sociais, nas Ciências Sociais e do Comportamento, nas Ciências da Educação, na Educação Social, etc.

A este propósito vale a pena seguir o critério organizador adoptado por Sáez e Molina (2006), quando consideram que importa distinguir duas vertentes (ainda que complementares) quando nos referimos à Educação Social. Uma coisa é falar da “profissão” do Educador Social, outra é quando nos referimos à “prática educativa e social” (ou socio-educativa), onde trabalham tanto os Educadores Sociais como outros profissionais de educação e/ou do social. Na realidade, o que acontece, ainda, como dizem esses autores, é que só agora se começa a reflectir sobre os principais elementos configuradores que sustentam a ideia de uma “Profissão” no campo da Educação Social. Estamos (Sáez, 2003) a dar os primeiros passos na direcção de algumas possíveis “vias de profissionalização” desta actividade profissional assalariada.

O Educador Social, em Portugal, depara-se, para além desta dificuldade enunciada, perante uma tendência para a “desprofissionalização” (Canastra, 2007), uma vez que as figuras clássicas (educador

¹ Esta conclusão resulta de um estudo que estamos a realizar (numa óptica de investigação-ação), envolvendo algumas instituições do ensino superior (público). Para já, o nosso objetivo foi analisar os objetivos do curso, o perfil de saída e o plano de estudos. Este estudo comparativo tem revelado (ainda em termos de resultados provisórios) que não há, efectivamente, um consenso mínimo (em matéria de perfil competencial) em relação à oferta disponibilizada pelas diversas instituições de formação.

especializado, animador sociocultural e educador de adultos) que, em parte, estão na génese do Educador Social em Espanha, no nosso contexto têm sido percebidas numa lógica de crescente autonomia, enquanto campo profissional. Este tipo de fragmentação (ou segmentação) faz com que se queira (a título de exemplo) distinguir o Educador Social do Animador Sociocultural². Ora, se pensarmos que estas duas figuras emergem no nosso contexto a partir de influências externas, quer francófonas, quer hispânicas, então como se pode sustentar a separação destas duas figuras? Como se pode caminhar para uma profissionalização, quando se considera que a actividade profissional destas duas figuras assentam numa vertente educativa (que alguns denominam de “educação não formal”)³? Se, como está estipulado nos Estatutos do Animador Sociocultural, a finalidade da intervenção do Animador Cultural é, também, “planear, organizar e avaliar actividades de carácter educativo”⁴, então como se pode querer separar estas duas figuras, pretendendo criar duas profissões educativas. Relembro que, quando nos referimos à animação sociocultural, estamos a fazê-lo na perspectiva defendida por alguns especialistas, em termos internacionais (entre outros, Gillet, 2000; Úcar, 2002; Ventosa, 2002). Para estes autores, a animação sociocultural⁵ tem como principal propósito constituir-se numa metodologia de intervenção socioeducativa.

Por sua vez, esta “desprofissionalização” também se faz sentir no quadro da relação “Trabalho Social versus Educação Social”. Como procurámos evidenciar num estudo empírico realizado (Canastra, 2007), em

² No site da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural (<http://www.apdasc.com/pt/>), quando se referem aos Estatutos do Animador Sociocultural, assumem, claramente, que a educação comunitária constitui um dos perfis profissionais do Animador Cultural.

³ Hoje, há um consenso para considerar que esta expressão tende a ser redutora, quando com isso se pretende enquadrar a actividade profissional dos educadores sociais ou animadores socioculturais (Sáez, 2007). Para Molina (2003), falar de educação é uma actividade que visa “dar forma cultural”. Por conseguinte, sem “forma” não há educação. Daí que a chamada “educação não-formal”, hoje, deve ser entendida como “educação social”, uma vez que a actividade educativa acontece nos diversos espaços-tempos educativos (Pineau, 2000): família, escola, comunidade local, redes digitais (Internet, Redes Sociais, Facebook, etc.).

⁴ <http://www.apdasc.com/pt/>.

⁵ Importa não confundir com a Animação Cultural, que pretende ser muito mais abrangente, integrando tanto a vertente educativa, como as vertentes social e cultural (Úcar, 2002). Neste caso, fala-se de “animação sociocultural”, como sendo uma metodologia de intervenção socioeducativa no contexto do “desenvolvimento comunitário”, referindo-se ao processo de autogestão colectiva da comunidade, e de “gestão e difusão cultural”, reportando-se à actividade de produção cultural nos diversos sectores (artístico, cultural, desportivo, lazer...).

Portugal, a tendência é considerar que o Educador Social é um “trabalhador social”. Neste caso, partilha grande parte das funções que são desempenhadas pelo Assistente Social (ou, agora, os intitulados “Técnicos de Serviço Social”). É certo que o seu trabalho, também, pode ser considerado educativo, mas está inscrito na “ação social”. Para estes que preconizam esta perspectiva, o Educador Social é um profissional que trabalha nos serviços sociais, mas numa vertente pedagógica tendo, como público-alvo (preferencial), os chamados “excluídos”, “inadaptados”, “problemáticos”, etc.. Molina (2003) considera que esta tendência resulta de leituras que privilegiam uma concepção “psicologizante” (ou psicossocial) do que deve ser a “intervenção socioeducativa”.

Estes são alguns dos pressupostos que presidem ao nosso debate, neste texto. Por um lado, temos que superar a ideia de que a Educação se reduz à sua “forma escolar” (Canário, 2006), optando por uma outra concepção mais abrangente e integradora: “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009). Esta expressão procura dar conta da Educação como sendo uma actividade que se reveste de sentido social e que se pratica nos vários espaços e tempos educativos (Pineau, 2000), cada vez mais, numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1996). Por outro lado, importa clarificar o que se pretende com os “processos de profissionalização” das diversas figuras que habitualmente são percebidas como “próximas” umas das outras, considerando o território das suas práticas profissionais. Aqui, torna-se necessário perspectivar o “perfil formativo-profissional” destas várias figuras a partir das funções e competências que devem exercer (Canastra, 2007; Molina, 2003; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006; Sáez, 2009). Para já importa referir que o Educador Social é um “profissional de educação” que trabalha em nome do “exercício dos direitos de cidadania” e com um “carácter pedagógico” (Molina e Sáez, 2006). Por conseguinte, a sua legitimação assenta na criação de condições para que todos os indivíduos possam exercer os seus direitos sociais e de cidadania, e considerando o seu trabalho no “campo pedagógico”, isto é, um trabalho que visa promover a sociabilidade de todos os cidadãos num contexto de redes sociais, a partir dos “bens culturais” que circulam socialmente, de modo a ampliar as perspectivas educativas, laborais, de lazer e de participação social (Sáez e Molina, 2006: 290)⁶.

⁶ Esta “definição” operativa foi adoptada pelas diversas associações profissionais de Educadores Social, em Espanha (pode-se consultar em: <http://www.eduso.net>) (Sáez e Molina, 2006: 290).

Partindo desta “definição operativa”, que procura legitimar a actividade profissional do Educador Social no quadro do exercício dos direitos de cidadania e numa perspectiva de intervenção educativa e social (socioeducativa), inscrita na matriz disciplinar da Pedagogia Social, na secção seguinte, procuraremos apresentar uma possível resposta no âmbito da profissionalização.

A Educação Social: em vias de profissionalização

Antes de mais nada convém clarificar o sentido que atribuímos ao conceito de “Pedagogia Social”. Indo até às origens do seu aparecimento, podemos situar a sua emergência nos finais do Séc. XIX. De acordo com vários autores (Sáez, 2007), foi o pedagogo Paul Natorp quem, pela primeira vez, utilizou este conceito, conferindo-lhe um sentido próprio: realçar a importância da comunidade como principal agente educativo. A Educação, nesta perspectiva natorpiana, não deve restringir-se à sua função instrutiva (contexto escolar), mas deve assumir um sentido social e envolver a comunidade local. Para este pedagogo, a vida social e cultural constituem a base das condições educativas. Neste sentido, a “cultura” (ou a vida simbólico-cultural) (Canastra, 2007) tende a ser a principal ferramenta mobilizada pelos educadores (sociais) no contexto do seu exercício profissional, uma vez que sem esta, a educação esvazia-se do seu conteúdo. Educar, para Natorp, significa inserir o indivíduo na sua época cultural, proporcionando-lhe a possibilidade de usufruir dos “bens culturais” (património cultural herdado das outras gerações) (Sáez e Molina, 2006).

Esta visão da Pedagogia Social, recuperada a partir dos contributos de Paul Natorp⁷, coloca-nos perante a necessidade de questionar algumas das visões que, presentemente, circulam no contexto da emergência da figura profissional do Educador Social (Fermoso, 2003; Caride, 2005; Trilla, 2003).

A Educação Social⁸ é tanto uma actividade educativa e social que se

⁷ Para um aprofundamento destes contributos, pode-se consultar a obra coordenada pelo professor Juan Sáez (2007).

⁸ Seguindo o critério metodológico e organizador de Sáez (2007), o sentido desta expressão incorpora várias dimensões que se completam, mas que se devem distinguir. Uma coisa é falar da Educação Social referindo-nos à “prática social e educativa”, onde trabalham vários profissionais; outra é perspectivá-la no quadro de uma formação académica (licenciatura), que tem como propósito qualificar profissionalmente os futuros Educadores Sociais; outra, ainda, é reportar-nos à

inscreve nos vários espaços-tempos educativos (e que é protagonizada por vários actores profissionais), como uma actividade profissional exercida pelos Educadores Sociais (e que, neste momento, se encontra em vias de profissionalização). É nesta segunda vertente que procuraremos reflectir, de seguida.

Por conseguinte, importa inscrever os processos de profissionalização no quadro da matriz disciplinar da Pedagogia Social. Esta exigência parece ser a única forma de evitar o processo de “desprofissionalização” que tende a afectar esta nova figura emergente.

A Pedagogia Social como matriz disciplinar da formação dos Educadores Sociais

A Pedagogia Social, particularmente em Espanha, tende a constituir-se na matriz disciplinar específica da formação (inicial e contínua) dos Educadores Sociais. Assim, quando utilizarmos esta expressão, o uso que lhe conferimos é o seguinte: a Pedagogia Social é, por um lado, uma ciência ou, por outras palavras, um campo de conhecimento teórico que procura organizar o processo de importação (conceptual e metodológico) dos diversos contributos provenientes das áreas disciplinares enquadradas nas Ciências Humanas e Sociais; por outro, uma prática de investigação-acção que se inscreve no contexto profissional dos Educadores Sociais, no sentido de, partindo da reflexão gerada em torno das suas práticas profissionais, produzir conhecimento pedagógico. É nesta lógica de retroalimentação que se joga a relação entre a Pedagogia Social (conhecimento teórico) e a Educação Social (conhecimento profissional), dando origem um novo conhecimento: o “conhecimento pedagógico”. Este não se “transfere” de contexto para outro nem se “aplica” de forma generalizada aos vários contextos, mas permanece vinculado às situações, que, normalmente, se mostram complexas e singulares. A competência educativa dos Educadores Sociais inscreve-se, especificamente, no quadro de uma “relação educativa” em contexto (Canastra, 2007; Sáez e Molina, 2006; Sáez, 2007).

A Pedagogia Social, nesta perspectiva, não pode ser confundida

Profissão dos Educadores Sociais, sendo que para que isso aconteça, se torna necessário investir na convocação de vários actores: (a) Universidade (o papel da formação inicial e contínua), (b) Estado (o papel das políticas sociais e educativas), (c) Mercado (o papel do Mercado de Trabalho) e (d) Profissionais (o papel das associações profissionais e de um código deontológico).

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011

com a Educação Social. A Pedagogia Social procura instituir-se como o “lugar” privilegiado do processo de conceptualização dos processos de profissionalização. A Educação Social (para além da pluralidade semântica já invocada) tende a consolidar-se como uma “Profissão Educativa”, legitimada quer pela necessidade de promover condições pedagógicas facilitadoras do exercício dos direitos de cidadania, quer pela necessidade de reforçar a competência educativa no quadro da relação família, escola e comunidade local.

Hoje, já não se pode educar sem o fazer numa “rede educativa comunitária” e num “Projecto Educativo” que comprometa a comunidade educativa, entendida esta como uma “acção educativa territorializada” (Canário, 2006). É neste contexto que apresentamos a nossa proposta no âmbito do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais.

Perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais

O Perfil Formativo-Profissional dos Educadores Sociais inscreve-se na necessidade de clarificar o que se entende por “profissionalização”. Sáez (2003) propõe um modelo baseado em três vias: (a) histórica, (b) analítica e (c) prática⁹.

A via histórica convoca tanto as figuras profissionais clássicas (educador especializado, animador sociocultural e educador de adultos) que antecederam a figura actual do Educador Social, como as genealogias sócio-históricas das duas principais correntes da Pedagogia Social (Natorp e Nohl).

Dependendo do tipo de influências que estiveram na base da criação dos cursos de Educação Social, teremos um determinado perfil formativo-profissional. Assim, temos cursos (em Portugal) que actualizaram (quase de forma linear) o perfil clássico do Educador Especializado. Neste caso, o Educador Social, incorporando esta tradição, privilegia um perfil voltado para a acção social e inscrito no “Trabalho Social”. O seu papel reveste-se de uma intervenção de carácter pedagógico, mas os seus “destinatários” são (como refere Molina, 2003) os indivíduos classificados em categorias como: “desfavorecidos”, “vulneráveis”, “excluídos”, “inadaptados”, “problemáticos”, “em situação de risco”, etc.

⁹ Para um aprofundamento destas vias, pode-se consultar o estudo realizado por nós, no âmbito de uma investigação de doutoramento (Canastra, 2007).

Temos outros cursos que, ao privilegiarem a tradição do Animador Sociocultural e do Educador de Adultos, procuram inscrever o seu perfil formativo-profissional numa vertente de “Educação e Desenvolvimento Comunitário”. Nesta perspectiva, o Educador Social percepção-se como um profissional de educação (“não formal”) que trabalha, preferencialmente, no contexto das mediações culturais, sociais e educativas (por exemplo, em instituições educativas, bibliotecas, museus, etc.) e numa vertente de “educação comunitária” (autarquias, associações de desenvolvimento local, etc.).

Temos, ainda, outros cursos que articulam estes dois últimos perfis que acabámos de referir. Este processo de configuração do perfil formativo-profissional tende a assumir contornos complexos. De qualquer das formas, torna-se imperativo adoptar um critério metodológico mais rigoroso.

Sáez (2007) considera que, antes de mais, importa ter presente que a história não se repete, nem se actualiza, de forma linear. Estamos, normalmente, perante uma construção sócio-histórica, que se faz a partir de momentos de “continuidade” e momentos de “ruptura”. Estes processos de recomposição assumem dinâmicas próprias consoante a época, a cultura e a área geográfica. Por isso, a figura actual do Educador Social, ainda que tenha como ponto de partida algumas destas influências, o processo de (re)configuração do perfil tende a privilegiar outras variáveis (ou como diz Sáez, 2003, outras vias de profissionalização).

Por conseguinte, ainda em termos de via histórica, importa ter presente as influências geradas pelo pensamento pedagógico quer de Natorp quer de Nohl. Na realidade, quando hoje se defende que o Educador Social deve ter como matriz disciplinar a Pedagogia Social, é com base no contributo destes dois (entre outros) pedagogos.

Esta perspectiva, coloca-nos perante uma outra via de profissionalização, a “via analítica”. Neste caso, procura-se realçar o processo de teorização e conceptualização da actividade socioeducativa protagonizada pela actual figura do Educador Social. Este trabalho analítico consiste na tentativa de procurar organizar (em termos disciplinares e numa vertente de investigação) os vários contributos provenientes da importação conceptual que se faz a partir das diversas áreas disciplinares (Ciências Humanas e Sociais). Para além desta organização e gestão desta actividade transdisciplinar, uma outra vertente deste trabalho

analítico consiste em produzir conhecimento próprio (para uso pedagógico), tendo como cenário específico as práticas sociais e educativas protagonizadas pelos actuais Educadores Sociais.

Finalmente, em relação à “via prática”, o que se pretende destacar, é o processo de consolidação da “profissionalidade” desta figura emergente, que é o Educador Social. Neste sentido, importa convocar o papel que desempenham alguns dos principais actores: (a) o Estado, (b) o Mercado e (c) os Profissionais.

Quanto ao Estado, este tem um papel preponderante, uma vez que a definição de políticas sociais e educativas irá, certamente, condicionar o papel que o Educador Social pode vir a ter nos vários sectores de intervenção. A título ilustrativo, era necessário que o Estado clarificasse o “estatuto jurídico” desta nova figura profissional. Em Espanha (1991), foi precisamente o Estado que tomou a iniciativa de reunificar as três figuras clássicas (educador especializado, animador sociocultural e educador de adultos), que foram, em parte, incorporadas pela actual figura do Educador Social.

Relativamente ao Mercado de Trabalho, para além do Terceiro Sector, importa investir numa lógica de “empreendedorismo”, gerando outras alternativas dentro da empregabilidade dos Educadores Sociais. A “Sociedade de Bem-Estar”, cada vez mais, assenta na necessidade de prestar serviços de qualidade. Já o afirmámos, a educação é um direito de cidadania, por isso, esta exigência implica que se invista no sector do “serviço educativo”. A este propósito, não estará na altura de repensar a “educação escolar”? É sabido (Canário, 2006) que hoje a escola já não pode estar de “costas voltadas” para a sociedade (ou melhor, para a comunidade local). Urge reequacionar o seu papel, inscrevendo-o numa lógica de “rede educativa comunitária”. O Educador Social pode vir a desempenhar um papel decisivo nesta relação de interface: “família-escola-comunidade local” (Canastra e Malheiro, 2009).

Em relação aos Profissionais, como aconteceu em Espanha, o papel das Associações Profissionais tende a constituir-se numa das principais condições para que se reforce o sentido dos processos de profissionalização dos Educadores Sociais. O Estatuto profissional do Educador Social (Sílvia, 2011) depende, em grande parte, do papel que este actor possa vir a desempenhar. As Associações Profissionais e a

necessidade de um Código Deontológico são variáveis incontornáveis na consolidação da Profissão do Educador Social.

Estas três vias, que acabámos de enunciar, constituem uma base interessante para se repensar o perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais portugueses. Importa, por isso mesmo, produzir consensos “mínimos” e partilhados por todos estes actores. Um dos actores que temos vindo a investigar é o papel que desempenha a Formação Inicial no contexto dos processos de profissionalização. Contudo, como já referimos, torna-se necessário aprofundar (enquanto estratégia nacional) o perfil desejável para formarmos Educadores Sociais. Nesta perspectiva, apresentamos, de seguida, o nosso contributo, propondo um referente que temos vindo a construir no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Social, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria¹⁰.

Uma proposta no âmbito do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais

O perfil formativo-profissional, que propomos, assenta em três pressupostos: (a) a emergência da figura actual do Educador Social enquadra-se na exigência de proporcionar novas respostas à necessidade de promover o exercício dos direitos de cidadania; (b) a profissionalização desta nova figura inscreve-se numa concepção educativa que privilegia a “rede educativa comunitária”; (c) a formação inicial deve ter como matriz disciplinar específica a Pedagogia Social.

O exercício profissional dos Educadores Sociais enquadra-se e legitima-se no âmbito do reconhecimento de um direito de cidadania. Todos os indivíduos têm direito à “Educação”, entendida esta, cada vez mais, como um processo que acontece ao longo da vida e nos diversos espaços-tempos educativos.

A profissionalização dos Educadores Sociais só pode concretizar-se se privilegiar a “vertente pedagógica” como ferramenta de trabalho. Estamos, deste modo, perante a necessidade de afirmar a Profissão do Educador Social como uma “Profissão Educativa” (e não como “profissão social”). O Educador Social se quiser consolidar o seu es-

¹⁰ Este perfil foi recentemente reformulado com base numa investigação-acção que temos vindo a realizar no âmbito deste curso (e que ainda se encontra a decorrer).

tatuto profissional e ser reconhecido socialmente como tal, terá que se perceber como um “profissional de educação” que exerce a sua actividade numa lógica de interface no quadro da relação “família, escola e comunidade local”.

A Formação Inicial dos futuros Educadores Sociais, para além da necessária transdisciplinaridade (importando os vários contributos de uma diversidade de áreas disciplinares), terá que privilegiar, como abordagem específica, o recurso às implicações teórico-práticas extraídas da Pedagogia Social (particularmente na versão natorpiana). A Pedagogia Social é a “ciência da educação social” (Sáez, 2007). Por conseguinte, importa aprofundar o processo de teorização e conceptualização destas práticas educativas e sociais.

Foi com base nestes três pressupostos que desenhamos o seguinte perfil formativo-profissional¹¹:

“Formar profissionais de educação que exerçam funções e competências nos diversos espaços-tempos educativos, tendo como propósito promover o exercício dos direitos de cidadania. É neste contexto que os futuros Técnicos Superiores de Educação Social inscrevem a sua competência profissional, exercendo funções e competências ao nível do(a):

- **Acompanhamento socioeducativo** (no âmbito de situações de vulnerabilidade e/ou exclusão social);
- **Mediação cultural, social e educativa** (no âmbito da relação, escola, família e comunidade local);
- **Gestão de serviços e recursos socioeducativos** (no âmbito da rede educativa comunitária).

Quanto ao perfil de saída, os futuros profissionais de Educação Social intervêm, do ponto de vista pedagógico, nos seguintes contextos socioeducativos:

- **Educação e Desenvolvimento Comunitário** (instituições educativas, autarquias, associações, ONG, centros culturais, centros de actividades desportivas, lazer e turismo, centros de formação, etc.);
- **Serviço Educativo** (bibliotecas, museus, fundações, autarquias, centros de interpretação, centros de difusão científica, cultural e ambiental, etc.);

¹¹ Perfil construído com base nos contributos teóricos e empíricos dos seguintes autores: Canastra (2007, 2009); Canastra e Malheiro (2009); Molina e Sáez (2006); Sáez (2007, 2009).

- **Serviços sociais** (centro de recursos no contexto da deficiência, centros penitenciários, centros de saúde, hospitais, lares de acolhimento de crianças, jovens e idosos, etc.).”.

Referências Bibliográficas

- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo (Brasil): Artmed.
- Canastra, F. e Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN 978-972-8746-71-1
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) Educador(a) Social – Uma experiência de investigação a partir do enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49/08. Disponível online: <http://www.rieoei.org/2614.htm>.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social. Um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação. Tese de Doutoramento não publicada*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível online: <http://hdl.handle.net/10400.8/344>.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2005). Devenir de l'État providence et travail social. J. Ion, *Le Travail Social en Débat*. Paris : La Découvert.
- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136
- Delors, J. (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Fermoso, P. (2003). *Historia de la pedagogía social en España*. Valencia: Nau Libres.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-17.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.

- Sáez, J. e Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sílvia, A. (2011). *Técnicos superiores de educação social: necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Almedina.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Madrid: Ariel.
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *GEI: Revista Iberoamericana de Educación*. Biblioteca Digital.
- Ventosa, V. (2002). *Fuentes de animación sociocultural en Europa*. Madrid: CCS.