

# EDUCAÇÃO SOCIAL: CAMINHOS PERCORRIDOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES CONTEMPORÂNEAS. APROXIMAÇÕES ENTRE PORTUGAL E O BRASIL

**Sílvia Azevedo**

Escola Superior de Educação de Fafe  
Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
CEPESE – Centro de Investigação da Universidade do Porto  
Representante do Gabinete Europeu da AIEJI  
silviazevedo@iesfefe.pt | silviaazevedo@aptses.pt

**Fátima Correia**

Escola Superior de Educação do Porto  
Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
fatimacorreia@ese.ipp.pt | fatimacorreia@aptses.pt

**Érico Ribas Machado**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social - NUPEPES  
ericormachado@gmail.com

**Jacyara Silva de Paiva**

Universidade Paulista  
Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES  
jacyarapaiva@hotmail.com

---

---

**Resumo**

O presente artigo pretende contribuir para legitimar os caminhos percorridos, os desafios e as oportunidades contemporâneas que aproximam a afirmação da Educação Social enquanto autoridade profissional, em Portugal e no Brasil. Apresenta-se a história dos processos socioeducativos emergentes, da afirmação da profissão, a importância das associações profissionais e os desafios futuros da profissionalização em ambos os países.

**Palavras-chave**

Educação social, profissão, profissionalização, desafios, intervenção

---

---

---

---

**Abstract**

This article intends to be a contribute to legitimize the paths covered, challenges and contemporary opportunities that approach the affirmation of Social Education as a professional authority in Portugal and Brazil. It presents the history of forthcoming socio-educative processes, the affirmation of the profession, the importance of professional associations and the future challenges of professionalization in both countries.

**Keywords**

Social education, profession, professionalization, challenges, intervention

---

---

# Caminhos percorridos – A biografia da Educação Social em Portugal

Provocada por uma gradual complexidade da sociedade contemporânea e demarcada pelos continuados metamorfismos sociais resultantes de um lesto progresso tecnológico, a Educação Social em Portugal surge de uma diversidade de fundamentos idênticos aos modelos da educação social em Espanha e em França. Estas metamorfoses sociais colaboraram, similarmente, para um acréscimo das fações em risco social, nomeadamente, ligadas a processos de marginalização e exclusão social, que resultam de um desenvolvimento abrupto do desemprego e da instabilidade laboral, do risco socioeconómico, da inconsistência socioprofissional e, particularmente, dos públicos mais entediados.

Para Beck (1995), os riscos sociais, políticos, económicos e individuais escapam à supremacia dos instrumentos criados pelas organizações para manter o acompanhamento social, isto é, já não é suficiente aconselhar ou oferecer serviços sociais como respostas sociais de emergência, sustentadas num paradigma paliativo e meramente assistencial. Percebeu-se, ao longo do tempo, que é lacónico educar: educar para uma conduta participativa e comprometida, desafiando novas políticas de intervenção socioeducativa. A emergência de novas políticas de ação/intervenção socioeducativa comprometeu o Estado a avaliar o papel das políticas sociais, dos profissionais e do modelo de interposição existentes até então de modo a responder aos novos dilemas sociais. A complexidade dos fenómenos sociais e a incerteza social que daí decorreu solicitavam uma suspensão dos procedimentos assistenciais da intervenção, alicerçadas em respostas sociais securitárias e emergentes, impulsionando a adoção de novos modelos de trabalho social, mais direcionadas para uma intervenção pedagógica e social que elevassem a promoção da autonomia e a solida-

riedade. As sociedades modernas trazem uma nova forma de organização social e um novo estatuto para o indivíduo, assumindo uma perspectiva de maior liberdade da ação individual, na qual a coesão social não se faz anulando os indivíduos, mas, pelo contrário, integrando as especificidades e as liberdades individuais (Elias, 1999).

Desde 1980 que, em Portugal, as políticas sociais têm sido observadas “quer sobre (...) sua conceptualização e particularidades, quer ainda exploratórias de diversas áreas e sectores específicos da sua materialização (saúde, educação, habitação, segurança social, etc” (Rodrigues, 1999, p. 18). O principal objectivo deste modelo de intervenção assistencialista era fiscalizar os grupos sociais em risco, reagrupando os beneficiários em categorias sociais e colocando-os em espaços fechados, controlados, nomeadamente, instituições sociais, bairros, albergues, hospitais, entre outros. Este modelo de intervenção assistencialista procurava intervir à posteriori e numa base de assistência e apoio socioeconómico, alimentando, portanto, “uma dependência crescente do assistido para, a termo, lhe possibilitar a sua independência” (Frétigné, 1999, p. 118). Deste modo, as políticas sociais em Portugal possibilitavam que “as instituições assistenciais, através de práticas de despolitização” servissem “normalmente de válvula de escape ao funcionamento da sociedade, colocando sob tutela os indesejáveis e atuando como agências de normalização. Criadas para promover a erradicação da pobreza, acabam por reforçá-la” (Fernandes, 1991, p. 60).

É, exatamente, neste momento temporal que se emergem novas formas de intervenção social, com um olhar socioeducativo, apoiado num paradigma Educativo, onde a relação e a interação entre Serviço Social e a Pedagogia Social/Educação acontece. O Estado inicia um caminho de procura de novas formas de trabalho social, com preponderância em políticas socioeducativas, que criassem meios favoráveis ao desenvolvimento social, educativo, pessoal e cultural. A Educação Social ergue-se, assim, como nova política de intervenção socioeducativa, como uma metodologia de intervenção num espaço em que o assistencialismo se tornou redutor. Num panorama de crescente valorização dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos do Homem torna-se peremptória para a Educação Social (Azevedo e Correia, 2013) coadjuvando o interesse pelos ideais humanitários de igualdade social, justiça, solidariedade, fraternidade, hospitalidade e o interesse na capacitação pessoal, social e cultural de pessoas marginalizadas ou em risco social (Azevedo, 2011).

A Educação Social apresenta-se como uma educação para os valores, uma educação axiológica, comprometida com a formação cívica, com a complexidade dos campos de intervenção e integrada em sistemas pedagógicos e educativos. O ato de educar consiste em “influenciar o outro, e influenciar o outro implica transmitir valores, dar uma direção e um sentido à vida, convidando à adesão a uma certa visão do mundo” (Pedro, 1997, p. 13). Para se intervir sobre um combinado de problemáticas multicausais, necessitamos de congregar um conjunto variado de ferramentas de intervenção socioeducativa, onde a “educação é inseparável da evolução social; constitui uma das forças que a determinam” (Mialaret, 1980, p. 8).

Foram as décadas de setenta e oitenta que marcaram o início e desenvolvimento da investigação em ciências da educação, em Portugal. Foi nesta altura que o curso de educação social se desenvolveu, inicialmente enquanto curso técnico-profissional (de nível III), com equivalência ao 12.º ano de escolaridade. Seguidamente, apareceram os primeiros bacharelatos em educação social, com duração de três anos, de nível II. Contudo, o primeiro curso de formação superior (licenciatura) em Educação Social de nível I, em Portugal, só foi aprovado em 1996. Este foi um marco de afirmação profissional determinante para a educação social, pois, até então, o educador social era percebido como um mero monitor de atividades lúdicas, não tendo qualquer papel nas tomadas de decisão da intervenção, nem na conceptualização de projetos ou planeamento de planos de intervenção social ou gestão de casos. Esta evolução da formação académica permitiu que os educadores sociais passassem a ser vistos como profissionais de nível superior, enquadrados em equipas psicossociais similares, com responsabilidades de conceptualização e gestão de programas de intervenção social/educativa e, também, de investigação. A formação superior permitiu, ainda, uma melhor preparação dos profissionais, sobretudo devido aos estágios curriculares, que facilitaram a articulação entre a teoria-prática e o surgimento de novos campos de ação.

O Tratado de Bolonha trouxe uma uniformização dos graus formativos dos educadores sociais, terminando com a formação de nível II e III, tornando essencial acrescentar a existência de educadores sociais de ambos os níveis, que desenvolvem a sua atividade profissional em instituições sociais. Por esta razão, houve necessidade de diferenciar os diversos níveis de enquadramento profissional, denominando os profissionais de nível I (ensino superior) como Técnicos Superiores

de Educação Social e, os restantes profissionais, como educadores sociais integrados nos respetivos níveis (Azevedo, 2011).

Todavia, além da coexistência de três níveis de formação em educação social num curto espaço existencial de tempo (com diferentes objectivos, graus de formação e níveis de atuação), assiste-se, ainda, entre as formações de nível I, a diferentes designações da educação social, tais como Educação Social Gerontológica, Educação SocioComunitária ou SocioProfissional (atualmente em reformulação para Educação Social, devido à pressão da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social pela inexistência de carreira em áreas específicas de profissionalização da Educação Social) (Azevedo & Correia, 2013). A existência de diferentes designações, baseadas em diferentes conteúdos disciplinares, gerou, ainda, uma diversidade de perfis profissionais e competências, o que não facilitou a afirmação da identidade profissional dos educadores sociais portugueses. Por outro lado, a identidade profissional dos técnicos superiores de educação social é, ainda, dificultada pelas suas competências científicas e profissionalizantes aproximadas ao serviço social. Os educadores sociais atuam em contextos sociais e, por isso, são trabalhadores sociais, com competências similares, mas também diferenciadas, quer pelas ciências da educação, quer pelo paradigma socioeducativo. Na verdade, a aproximação a outros profissionais da área social, como os assistentes sociais, resulta das características da intervenção, nomeadamente a proximidade aos contextos e aos destinatários da ação. Todavia, a diferenciação da ação dos educadores sociais é concebida a partir de uma perspetiva educativa, modificadora e emancipatória, que pretende transpor lógicas assistencialistas e basear-se na centralidade das pessoas, na sua capacitação e desenvolvimento. Deseja-se que os sujeitos possam ser protagonistas da sua vida, a partir dos seus saberes, do seu desenvolvimento e da sua participação consciencializadora. O modelo de educação social português singulariza a participação como o eixo central do trabalho socioeducativo com as pessoas.

A Educação Social evoluiu, como vimos, por aproximação ao trabalho social e às ciências sociais, mas também por referência a um saber epistemologicamente indexado às ciências da educação: a Pedagogia Social. Se nesta dualidade de referências se gera uma certa dificuldade de afirmação da sua identidade profissional, também é certo que para a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES), enquanto associação profissional, a Peda-

gogia Social desempenha um papel fulcral na afirmação da identidade profissional dos educadores sociais portugueses (Azevedo, 2011).

Saéz e Molina (2006, p. 47) entendem que as profissões “vivem conflitos e tensões (...), reconhecimentos e negações, a nível geral e particular, que orienta a profissionalização, ou o seu reverso...”. Por este motivo, os processos de profissionalização vão sofrendo, também, avanços e retrocessos, o que se torna especialmente desafiante na Educação Social, que se vai definindo em função de um espaço e tempo concretos (Petrus, 1998) determinados pelo contexto social.

É inegável que os desafios que se colocam atualmente à Educação Social exigem que retomemos a reflexão relativamente aos fatores que intervêm na sua (re) configuração de uma forma mais direta, os quais são definidos por Saéz e Molina (2006): Universidade e legitimação académica, Estado e dispositivos legais, Mercado e campos laborais e Cidadania e reconhecimento social. Neste processo, não podemos ignorar, contudo, o papel dos educadores sociais na construção contínua do seu perfil profissional, que no seu quotidiano e das instituições que representam, vão (re)afirmando e (re)definindo o perfil profissional do educador social. Mais do que a formação académica e disciplinar, a Educação Social é (re)pensada à luz dos contributos que vão emergindo no contexto das dinâmicas laborais e a partir do sentido construído pelos próprios profissionais. As competências profissionais não se validam de facto apenas pelo título universitário, mas vão-se construindo pela avaliação da práxis do profissional.

Os educadores sociais portugueses possuem já o que se designa de cultura profissional que os distingue de outros profissionais, constituída por um coletivo profissional organizado (ainda que pouco coeso). Este coletivo pode concretizar as suas atividades através das associações profissionais, que publicitam uma imagem profissional e incitam ao desenvolvimento de um código deontológico e de uma ética profissional. As associações profissionais desempenham, assim, um papel preponderante na promoção de uma referência identitária, pela visibilidade que possibilitam à profissão e aos profissionais, pela participação ativa no desenho de políticas socioeducativas, pela consolidação de um saber próprio e na elaboração de normas de conduta profissional.

O papel da APTSES na afirmação da identidade profissional dos educadores sociais tem sido preponderante, apostando na visibilidade da profissão e credibilidade externa. É a partir da intervenção da APTSES que se

definem os desafios atuais e oportunidades da Educação Social. Se aquando a sua constituição, a APTSES interveio no sentido de um adequado enquadramento profissional dos educadores sociais enquanto técnicos superiores, como vimos, nos dias de hoje os profissionais da Educação Social têm de enfrentar um conjunto de desafios para se darem a conhecer e para darem visibilidade ao seu espaço de intervenção.

Desde logo, o primeiro desafio tem a ver com a socialização profissional, a qual se inicia na formação inicial, revestindo-se como uma etapa importante dos processos de profissionalização. Não obstante, os saberes profissionais precisam de uma tangibilidade que a formação não pode oferecer. A consciência profissional resulta de uma união do coletivo. Em Portugal, assiste-se a um reduzido associativismo por parte dos educadores sociais (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014), com repercussões a nível da identidade profissional: a existência de um coletivo profissional coeso tem impactos diretos na credibilidade externa de uma profissão e na estruturação de práticas (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014). Integrar a APTSES possibilita não só consolidar os fundamentos da Educação Social através de um coletivo organizado, mas também participar em espaços de investigação, de apoio profissional, de aproximação a entidades internacionais e de divulgação do perfil e estatuto profissional do técnico superior de educação social. A APTSES tem, também, desenvolvido esforços no sentido de colmatar a exígua produção de textos resultantes da reflexão e debate das práticas dos educadores sociais. A partilha de narrativas é essencial na afirmação da identidade profissional dos técnicos superiores de educação social, pois favorece a consciencialização profissional, mediante uma atitude crítica e reflexiva das práticas dos próprios profissionais. É atendendo a esta ideia que Miraválles e Cámara (2013) falam dos questionamentos que nos levam a desaprender e depois a reinventarmo-nos como profissionais educativos no âmbito social. Integrar a associação profissional possibilita, ainda, o assumir um papel mais ativo nos processos de negociação do contrato social. Se é verdade que a afirmação da identidade profissional dos educadores sociais tem vindo a ser construída, em grande parte, pelas práticas dos próprios profissionais nos espaços socioinstitucionais (Pérez Serrano, 2003), não podemos ignorar que a própria configuração da Educação Social atualmente não pode estar desligada das características da sociedade, marcada pela imprevisibilidade (Correia, Martins, Azevedo e Delgado, 2014).

# Caminhos percorridos – A biografia da Educação Social no Brasil

O processo de desenvolvimento histórico da Educação Social no Brasil está, atualmente, em (re)estruturação como um campo de trabalho profissional, em que o Educador/Educadora Social aparecem como sujeitos principais nesse contexto. Assim como em outros países, por meio do acesso aos conhecimentos históricos a respeito do atendimento à infância e à adolescência, no Brasil é possível afirmar que a origem das práticas educativas sociais estão profundamente relacionadas com o cuidado e/ou atendimento educativo de crianças e adolescentes pobres, com experiências de vida marcadas pelo abandono, falta da garantia dos seus direitos, expostos às violências de todos os tipos, entre tantas outras questões que explicam a condição de seres invisíveis (Ribas Machado, 2017).

Percebe-se e entende-se o Educador/Educadora Social brasileiro/a como um/a protagonista capaz de propiciar que muitos sujeitos possam reescrever os roteiros de suas vidas tendo, como fator fundamental e principal, os processos educativos que possibilitem condições de conscientização que, conseqüentemente, resultarão em rompimentos com padrões opressivos, propiciando a emancipação dos envolvidos na atuação (Ribas Machado, 2014).

As reflexões de Paiva (2015) apontam sobre a importância de esclarecer que existem diversas definições que explicam quem é o Educador ou Educadora Social. Nos países que possuem certa estruturação da área, esse profissional é aquele formado devidamente nos seus cursos que habilitam para essa titulação. No caso brasileiro, podemos considerar como Educadores ou Educadoras Sociais trabalhadores que atuam com processos educativos que possibilitem o desenvolvimento de conscientizações dos sujeitos e possam gerar possíveis transformações sociais. Enquanto não são criados os mecanismos jurídicos e legais que caracterizam ofi-

cialmente esse profissional, o trabalhador que identificar a sua prática dentro da lógica emancipatória pode-se considerar Educador/Educadora Social. Na verdade, como afirma Petrus (1997, p.11), “la educación social será lo que hacen aquellos que se autodefinen como educadores sociales”.

A respeito das origens dos Educadores Sociais brasileiros, é possível identificar que, por meio de uma articulação política que passou a ser conhecida como Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que representou uma articulação entre os grupos sociais da sociedade civil que questionavam as mais diferentes violências praticadas contra crianças e adolescentes que tinham as ruas como o seu lugar, ora de trabalho, ora de morada, ora como espaço de sobrevivência, é que se percebe o processo de organização dos que seriam chamados posteriormente de Educadores Sociais.

A partir de 1980, década de intensa luta dos movimentos sociais no Brasil, é marcada também a redemocratização do país e a possibilidade da reorganização do movimento em defesa dos direitos humanos, entre eles, de forma muito contundente, o movimento pelo direito das crianças e adolescentes em situação de rua, que na época nem como crianças e adolescentes eram vistas, pois eram os “cheira cola”, os “trombadinhas”, os “pivetes”, os “guris de rua”, tudo menos crianças e adolescentes. Estes meninos e meninas, numa atitude de resistência e resiliência, apropriavam-se das ruas, ali brincavam, tomavam banhos, constituíam as suas famílias de rua, enamoravam-se, mostravam à sociedade o resultado da desigualdade social, em todos as ruas do País. Crianças e adolescentes que deveriam ser protegidos de forma integral, estavam em estado de abandono, trabalhavam, mendigavam e realizavam diversas formas de delitos, desafiando as normas de segurança estabelecida pelo Estado.

Teve-se, no Brasil, a partir dessa época, a proliferação das chamadas Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Essas novas experiências traziam uma crítica à institucionalização da criança, através da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) nos estados e, por outro lado, também das críticas às formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava a utilizar a educação de crianças e adolescentes. Nesta época, o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e o Governo Federal apoiaram o projeto chamado Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, que começou a mapear estas experiências

em todo o país e reuni-las para troca de experiência. O Movimento de Meninos e Meninas de Rua transformou-se num movimento nacional, e a Pastoral do Menor, que já existia no país, numa rede nacional da pastoral, onde foram criadas outras organizações nacionais, e estas organizações começaram a trocar experiências entre elas e a descobrir que tinham alguma coisa em comum, e, finalmente, que deviam se unir para enfrentar o problema da violência contra as crianças no país. Nesse momento da história do país era muito visível a violência contra as crianças na rua, e a violência contra as crianças nas instituições tipo FEBEM ou FUNABEM. O Educador explica que a visibilidade que os meninos de rua ganharam foi, na verdade, “o que levou o país a se preocupar com a infância pobre e a perguntar o que é que estava acontecendo com as nossas crianças”.

O MNMMR participou de dois movimentos, um chamado Criança e Constituinte, articulado com a forte presença do Ministério da Educação em várias partes do país. As Comissões Criança e Constituinte tinham um foco mais na primeira infância, de zero a seis, e o MNMMR participava deste movimento. O educador explica que depois de certo momento o MNMMR insistiu que era preciso pensar um pouco nas crianças acima de seis anos, no próprio adolescente, e foi constituída uma nova campanha que se chamou Criança Prioridade Nacional, que congregou, naquele momento, várias organizações que tinham tentado interferir na constituição individualmente, mas não tinham conseguido produzir bons resultados (Ribas Machado, 2017).

Os/As Educadores/as que atuavam no MNMMR passavam por formações pautadas fortemente na Educação Popular Freiriana, tendo, em vários momentos, a possibilidade de ter formação com o próprio Paulo Freire. Além dos processos de estudos, passavam ainda por graves problemas para atuação na luta pelos direitos dos grupos que defendiam. Essa necessidade de preparação e a falta de condições de trabalho inspiraram e motivaram novos processos de organização. As dificuldades e as lutas empreendidas pelos Educadores/as Sociais demandaram uma organização própria e resultaram na realização dos Encontros Nacionais de Educação Social – ENES (Enes, 2007, p. 11), para que se pudesse aprofundar os debates sobre as condições de trabalho e, também, aceder a novos rumos para o reconhecimento profissional. Foram realizados seis encontros até à atualidade, nos quais foram discutidos temas como a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a implementação das políticas pú-

blicas, formação, papel e ética do Educador e Educadora Social, ampliação da discussão a respeito da Educação Social, com os educadores das várias organizações brasileiras e com possibilidade de estendê-las aos educadores de países da América Latina que trabalham com a Educação Social, construção de metodologias e políticas de Educação Social, com envolvimento de educadores, gestores, pesquisadores, entre outros.

Surge, então, outra fase, a da luta pela Regulamentação da Profissão do Educador Social, junto com Universidades, que, a partir do final da década de 90 e início do ano 2000, começam a se interessar pela Educação Social, com educadores sociais não só a ingressar nas universidades, mas produzindo conhecimento e chamando atenção para esta produção de conhecimento que passa a fazer parte das agendas de algumas universidades como: Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Mackensie, Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Paraná, entre outras.

A partir desta nova fase, surge, junto com os Educadores Sociais do Estado do Ceará, o Projeto de Lei 5346/2009 que tramita na câmara de deputados, com o objetivo de regulamentar a profissão do Educador Social a partir da formação em nível médio e, em 2015, a partir da iniciativa dos Educadores Sociais do Estado do Paraná, mediante o projeto 328/2015, outra proposta de lei para regulamentação da profissão do Educador Social a partir da formação em nível superior dá entrada no Senado Federal. Esta é uma nova fase, uma fase de trabalho de embates dialógicos que importam, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2002, p.78).

A luta pelo reconhecimento profissional, a luta pela cidadania plena dos educadores, a luta pela dignidade no exercício da profissão, não está em desacordo com a solidariedade necessária à luta de todos os trabalhadores pela dignidade do próprio trabalho e pelos seus direitos, mas, pelo contrário, é mais um ato de militância, mais um capítulo desta luta, à medida que combate a precarização do trabalho, a desregulamentação das profissões, que só pode parecer como um paraíso cor de rosa àqueles que defendem posições românticas e desligadas de uma análise mais atenta da realidade, já que não existe ordem social desinsti-

tucionalizada ou possibilidade de se estar completamente fora do ordenamento social. Muitos questionam e estranham o fato de termos dois projetos de lei tramitando em nossas casas de lei, num País com dimensões continentais como nosso. Com tantas diversidades é muito natural que surjam visões diferenciadas acerca da regulamentação. Desta forma, é importantíssimo que estas visões sejam amplamente debatidas através de audiências públicas, porque tudo isto legítima e amplia os debates democraticamente.

---

---

## Considerações finais

Em Portugal, os educadores sociais deverão estar atentos a novos campos na área da educação social, constituindo, de forma empreendedora, novos campos de intervenção: na área social, na promoção da alteridade e ruptura com posturas de neutralidade, de “fiscalização social” e impessoalidade de intervenções sociais estanques, personalizando (e, muitas vezes, humanizando) as políticas sociais; na área do trabalho, pela promoção do direito ao trabalho, pela constituição de espaços profissionais que apostem na promoção de competências pessoais e sociais; na área da saúde, com intervenções pedagógicas que ultrapassem a intervenção de urgência, com novos espaços de intervenção, caso da Pedagogia Hospitalar. O grande desafio que se coloca é, então, a construção de uma intervenção sociopedagógica na qual a educação e a solidariedade assumam um papel central de desenvolvimento humano.

No contexto brasileiro, a regulamentação da Profissão de Educadores Sociais hoje se torna necessária porque o ofício de educador social precisa ser institucionalizado, porque o que não está instituído continua a ser submetido ao ordenamento social, só que quase sempre de forma subalterna. Não estar regulamentado profissionalmente, nada tem a ver com liberdade do trabalho, com a militância. O processo de regulamentação da profissão do Educador Social em nível superior é mais uma possibilidade histórica de se refazer, de se reinventar enquanto Educador Social brasileiro, com afetividade, alegria, conhecimento científico, domínio técnico, porque assim se dá a prática educativa segundo Freire e, este processo que é pulsante, não se dá fora do risco. Este nosso momento histórico é um momento de prática educativa em que todos nós, Educadores, temos o privilégio de estar a viver.

Assim, a história não é a história, seja em Portugal ou no Brasil. É um tempo cheio de possibilidades, onde podemos fazer e refazer, abrimo-nos ao risco e às aventuras do espírito. Afinal é o próprio Freire quem nos convoca a tal, rejeitando todo o determinismo e fechamento do passado. Por melhor que seja a nossa avaliação desse passado, a nossa história está sempre a acontecer, a nossa identidade enquanto educadores sociais, o nosso destino, as nossas histórias humanas se refazem, por isto, ainda hoje, e sempre nos é permitido o sonho, o amanhã e o futuro que é o hoje.

## Referências

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*, 17. <[http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascpport\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascpport_res_17.pdf).>
- Beck, U. (1998), *La Sociedad del Riesgo: Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 5346/2009*. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão do Educador Social. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/>>
- Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 328/2015*. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão do Educador Social. Disponível em <<http://www12.senadofederal.leg.br>>
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal. Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas – Educação*, 3 (1), 113-124.
- Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.
- ENES. (2007). *Encontros Nacionais de Educação Social*. Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora.
- Fernandes, A. (1991). Formas e mecanismos de exclusão social. *Sociologia*, 1, 9-66.
- Frétygné, C. (1999). *Sociologie de L'exclusion*. Paris: L'Harmattan.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (34.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Mialert, G. (1980). *As Ciências da Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Miravalles, A. & Câmara, A. (Coords.). (2005). *7 Retos para la Educación Social. Reinvertirse como profesional de lo social, nuevos desafios para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Paiva, J. (2015). *Caminhos do Educador Social*. Paco Editorial.
- Pedro, A. (1997). *Educação e Valores: o Caso Português numa Perspectiva Comparada (Canadá e Bélgica)*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, Antonio (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Ribas Machado, E. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Ribas Machado, E. (2017). O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR - como origem dos Educadores e Educadoras Sociais brasileiros. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 12 (30), 21-38.
- Saéz, J. & Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigues, F. (1999). *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: ISSScoop –Departamento Editorial.

