

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: *Profissionalização Técnica, Para Quê?*<sup>1</sup>

*Antonio Pereira*<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto analisa a formação profissional técnica em educação social a partir da literatura de educação profissional, que reforça a tese de que a dualidade estrutural do sistema educativo ainda é muito presente e que qualquer defesa por esse tipo de formação é legitimar essa ideia. A questão de partida foi: para que formação profissional técnica em educação social se a questão social tem-se aprofundado a ponto de complexificar a atividade de trabalho de todos os profissionais que aí atuam, exigindo uma qualificação ampla, profunda e crítica? A resposta demandou revisitar os pressupostos da educação profissional, da educação social, bem como levantar essa questão nos anais das edições do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS). Os resultados, em linhas gerais, demonstraram que as mudanças do mundo do trabalho sinalizam para a centralidade da formação do trabalhador polivalente necessário às novas formas flexíveis de produção de mercadoria, sendo que tal imperativo também é posto para os trabalhadores da questão social, como os educadores sociais, como forma de terem uma atuação flexível. Quanto à formação continuada, é a da racionalidade reflexiva; a partir dos postulados freireanos, não existe uma formação inicial na área da educação social e nem consenso sobre a formação profissional técnica.

**Palavras-chave:** Formação de educadores Sociais. Formação Profissional Técnica. Educação Social.

## **Considerações Iniciais**

A atividade de trabalho do educador social é ressocializar crianças, adolescentes, adultos e velhos em situação de vulnerabilidade, desfiliação ou

---

1 Texto apresentado na Mesa Temática 8 - Formação de Educadores Sociais: a quem cabe esta responsabilidade? Quem devemos formar? V Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), realizado de 1 a 3 de setembro de 2015, Vitória - ES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

2 Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional, Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educadores. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

assistidos socialmente. É um profissional que atua na situação vivida por essas pessoas de maneira a consolidar mudanças em sua vida produtiva e social; tal atuação, inevitavelmente, exige um profissional com formação ampla, contextualizada e multirreferencial. A questão é: que tipo de formação profissional daria conta dessa atividade nas especificidades e generalidades das práticas educativas sociais? Alguns defendem uma formação técnica, outros, tecnológica; há ainda os que são a favor de formação em pedagogia social. No entanto, para propor qualquer tipo de formação para esse profissional, será preciso quebrar as concepções conflitantes que imperam na sua atividade de trabalho.

São duas as concepções conflitantes: a primeira, pautada na ideia de que o exercício da atividade educativa no trabalho social, ou fora dele, não precisa de um vasto investimento em formação, basta um desejo *caritativo*, um *dom* para exercer a prática educativa social com as pessoas em situação de vulnerabilidade ou desfiladas socialmente. Subjacente a essa ideia, está o postulado de um *saber fazer* que, supostamente, se adquire na prática diária. Na segunda, embora defendendo a formação ampla e, preferencialmente, em serviço, está a ideia de que ela se dá na reflexão diária da prática educativa social, mas tal reflexão empírica é, na maioria das vezes, esvaziada de conteúdos emancipadores do mundo do trabalho e da educação, portanto não permite que o educador se torne um intelectual orgânico<sup>3</sup>, que lute a favor dos grupos em situação de marginalidade social.

Saindo dessas duas perspectivas, hoje há outro movimento no campo da educação social a fim de que a formação profissional do educador seja pautada em processos pedagógicos e curriculares referenciados em epistemologias críticas e emancipadoras, possibilitando a esse profissional levar o grupo em processo de ressocialização a reelaborar as suas condições objetivas e subjetivas opressoras e, assim, alcançar a integração social. Esse novo movimento traz também a contradição na base formativa, qual seja, a defesa da formação profissional técnica em educação social, em contraposição à formação superior. A questão é como possibilitar a

---

3 O Intelectual Orgânico em Gramsci (1982, p. 6-7) é o profissional que detém um saber específico e o aplica na afirmação ou (re)elaboração de uma concepção de mundo (hegemônica ou não) do seu grupo, portanto é um agente que está atrelado ao “conjunto das relações sociais” e que são forjados nos partidos, nos movimentos sociais, nas indústrias, nas diversas participações sociais e, principalmente, na escola.

formação ampla, profunda e no contexto da práxis, pensando-a apenas como formação básica, excluindo a superior?

Em parte, tal contradição foi colocada pelo Projeto de Lei nº 5346/2009 que visa a regulamentação da profissão de educador social, em tramitação no Congresso Nacional, que sugere uma formação de nível médio para o exercício da atividade de educação social, nem mesmo estabelecendo a formação profissional técnica para atuar nessa profissão (BRASIL, 2009). A disputa se acirra quando outro Projeto de Lei do Senado Federal, o de nº 328/2015, que busca regulamentar a profissão, mas também não estabelece, explicitamente, a formação superior como requisito principal para atuar em contextos de vulnerabilidade social, dispõe que a escolarização é o elemento diferenciador dos cargos, carreiras e remuneração, isso, de alguma forma, leva ao entendimento de que uma formação superior seja imprescindível para a carreira de educador social (BRASIL, 2015).

A questão da formação suscitou divergências entre educadores e intelectuais da educação social que passaram a defender duas posições não tão bem definidas como deveriam ser: formação técnica em educação social e formação superior em pedagogia social. Esses posicionamentos ainda não estão postos na produção, pois, analisando os artigos sobre formação/atuação/identidade de educadores sociais nos Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), encontramos apenas três textos, ideologicamente, declarados em uma ou outra posição.

Isso nos suscitou a hipótese de que não existe, entre os educadores e pensadores da Pedagogia Social, uma noção fundamentada do que seja e do que desejam por formação de educadores sociais. Questões surgiram dessa possibilidade: dado as (novas) demandas do mundo do trabalho, da educação profissional e das complexidades da educação social, que tipo e concepção formativa seriam mais adequados para a atividade de trabalho do educador social? Seria a formação técnica suficiente para o exercício dessa profissão? Para que formação profissional técnica se o exercício da atividade de educação social é complexo, portanto exige formação ampla, contextualizada e essencialmente praxiológica? Vamos analisar essas e outras questões como forma de colocar na ordem do dia a formação do educador social.

## Breve análise dos (novos) imperativos do mundo do trabalho

Nesse contexto, para analisar tais questões vamos recorrer, sucintamente, às teses que interpretam as atuais transformações do mundo do trabalho e da educação capitalista, provocadas, em parte, pela crise do pleno emprego nos anos de 1970, como analisam Gorz (1987), Offe (1989), Harvey (1992), Borges e Druck (1993), Coriat (1994), Rifkin (1995), Frigotto (1996), Filgueiras (1997), Ferretti (1997), Kuenzer (1998), dentre outros. Tal crise modificou substancialmente a forma de produzir mercadorias, as relações de trabalho e de educação do trabalhador, questionando a própria categoria Trabalho em seu sentido ontológico, como pensava Marx (1996).

Trazer tais reflexões, mesmo que *en passant*, para analisar a formação profissional do educador social é central, porque também têm reverberado na sua atividade de trabalho e formação profissional os discursos da flexibilidade produtiva e da qualificação polivalente.

Vale ressaltar que sua atividade de trabalho é diferente de qualquer outra, por atuar no limiar da exclusão e inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade e ou desfiliação social. Diga-se de passagem, que tal situação é resultante do projeto hegemônico de (re)produção da vida; logo, para pensar a formação desse profissional será preciso levar em consideração todos esses determinantes porque, como salienta Kuenzer (2015, p. 1), a nova lógica do capital insere

[...] novos temas [que] passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que pese a exclusão reproduzir-se permanentemente, posto que a lógica dominante é a da racionalidade econômica.

Pensar a formação desse profissional a partir dos imperativos do atual mundo do trabalho, cerceado pela ideologia neoliberal e globalização, não significa a transposição dessas ideias de maneira acrítica, impositiva, pelo contrário, é explicitando as contradições desses processos, que se avança em busca de uma formação e de uma atuação mais adequadas para os trabalhadores da questão social.

Para Filgueiras (1997), o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a

globalização se inter-relacionam. O primeiro está no campo da ideologia, a de convencer a todos que se trata de um processo inexorável; o segundo, uma ofensiva à crise do fordismo/taylorismo pela implantação de modelos mais flexíveis de produção, como o toyotismo e ambos os processos alcançam, em um nível global, todos os países capitalistas. Esses três fenômenos, segundo Ferretti (1997), não podem ser analisados de maneira fatalista, senso comum, causa e efeito, homogeneidade de processo, pelo contrário, são fenômenos intrínsecos, processuais, heterogêneos não ocorrendo na mesma intensidade e forma em todos os lugares.

O modelo antigo sobrevive com o novo, são eivados de contradições por conta das questões históricas de cada país, as contradições entre capital e trabalho permanecem, dentre outros. Filgueiras (1997, p. 896) também afirma que eles não são naturais, deterministas e inexoráveis como apresentam muitas análises, mas sim frutos de processos históricos do capitalismo que, por sua vez, é cheio de contradições, mas, infelizmente, tem servido de “justificativa ideológica para as forças sociais que comandam esse processo, diluindo e confundindo os seus interesses materiais particulares com os interesses gerais.”

Essas transformações, segundo Harvey (1992), têm sua gênese na crise do modelo taylorista/fordista, que deixou de ser um referencial organizador da produção depois de trinta anos de pleno desenvolvimento capitalista. No início, quando Henry Ford introduziu, em sua fábrica de carros, os princípios de Taylor de divisão do trabalho entre os administradores e operários do chão da fábrica, inaugurando, assim, uma nova forma de produzir mercadorias e que foram disseminados por todo o mundo capitalista, não se imaginava que esse modelo pudesse declinar e mesmo ser substituído por outro mais avançado, como o toyotista.

E porque não se imaginava esse declínio? Pelo simples fato de o taylorismo/fordismo estar, supostamente, alicerçado em um sistema financeiro baseado no dólar sem lastreamento em ouro, na construção de um sistema previdenciário forte, moderno e eficaz, que amparou o trabalhador na política de introdução do modelo taylorista/fordista em todas as fábricas, dentre outros fatores. Harvey (1992) afirma que esse desenvolvimento se propagou pela América, Europa,

Ásia, em todos os países, inclusive os subdesenvolvidos e os em desenvolvimento, obtendo resultados positivos, como a diminuição da fome em escala mundial, aumento da expectativa de vida, da produção manufatureira e de alimentos, expansão geográfica das indústrias e empresas, intensificação do turismo mundial, aumento do emprego (pleno emprego como ficou conhecido).

No fim da década de 60 e início da de 70, este regime de superacumulação de capital entra em crise provocada por vários fatores, dentre eles: aumento do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo, valorização e desvalorização cambial do dólar pelos americanos, resultando em um desequilíbrio das contas em todas as economias nacionais, provocando retração na área produtiva dos países a ponto de muitas economias quebrarem; superprodução agrícola e industrial, o baixo consumo destes produtos em escala local e internacional.

Nos países periféricos, como o Brasil, a crise, segundo Borges e Druck (1993), se corporifica pelo esgotamento financeiro do Estado, pelo setor produtivo deixar de ser competitivo por causa do atraso tecnológico e das práticas rígidas de gestão, dentre outros, levando o país à crise sem precedentes – a ponto de os anos de 1980 serem chamados de década perdida, devido às altas taxas de desemprego, endividamento do Estado, ampliação de todas as formas de exclusão, precarização total das relações de trabalho etc.

Essa crise trouxe também um sentimento pessimista no mundo a ponto de muitos sociólogos contemporâneos decretarem o fim do trabalho e do emprego, como, por exemplo, Offe (1989), Gorz (1987), Rifkin (1995), dentre outros. Offe (1989, p. 16) considera que essa crise rompeu com a ideia de homogeneidade do trabalho, porque as pessoas não vivem mais do emprego, conseqüentemente de salários, logo ele não é mais uma racionalidade unificadora, um elemento de legitimação das relações sociais, o “mais importante princípio organizador das estruturas sociais.”

Para Gorz (1987), a antiga classe de trabalhadores que viviam do emprego está dando lugar a uma outra classe – a de desempregados que passam, então, a ser uma “não-classe de não-trabalhadores”, isso levou o trabalho a perder sua centralidade nas relações produtivas e sociais, graças, em parte, às novas tecnologias inseridas no setor produtivo e em toda a vida social.

Rifkin (1995) também afirma que a extinção do emprego vem acontecendo em razão da acirrada inserção das novas tecnologias nos novos modelos de produção de mercadorias, que exigem menos trabalhadores no chão da fábrica. A saída para o contingente de desempregados estaria no trabalho social do Terceiro Setor, portanto voluntário, mas que exigiria alta qualificação dos trabalhadores. Frigotto (1996, p. 122), realizando uma análise dos fundamentos ontológicos dessas teses sobre o fim do trabalho nos adverte que elas apenas afirmam “o fim do trabalho como emprego sob o capitalismo, não está se referindo ao fim do trabalho como atividade humana, como processo constitutivo do próprio ser humano.”

A solução encontrada pelo mundo capitalista para debelar a crise, segundo Harvey (1992), foi a substituição do modelo taylorista/fordista por outro que fosse flexível, aberto, dinâmico na forma de produzir mercadorias e capaz de, novamente, colocar os países centrais na linha do desenvolvimento. Para isso, o novo modelo tinha que reorganizar a produção sobre outras bases: inserção de novas tecnologias na indústria, diversificação da produção, redução do tempo de produção, produção a partir da demanda, qualidade total dos produtos e preços atraentes para o atacado e varejo, reposição do estoque o mais rápido possível.

Harvey (1992) afirma que a experiência japonesa foi a que serviu de modelo para reorganizar a produção e tentar salvar o mundo da crise econômica. Muitos países centrais adotaram o toyotismo, originado da fábrica de automóvel Toyota, baseado em uma produção enxuta, rápida e descentralizada, concretizada pela inovação tecnológica.

Coriat (1994, p. 53), quando descreve a organização do trabalho do Modelo Japonês, diz que é diferente do taylorismo, porque avança pela “desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes” de maneira que eles executem atividades complexas e integradas, requerendo uma alta capacidade de cooperação, criatividade e dinamicidade entre os trabalhadores. Estes, segundo Pereira (2001, p. 100), deixam de estar “preso[s] a uma única função, para tornar-se multifuncional; no lugar do trabalho individualizado, o trabalho em equipe; no lugar do mero executor, o criativo, dentre outros”, portanto, para a existência desse novo perfil de

trabalhador, mais flexível em suas atitudes laborais, se faz necessário uma qualificação também polivalente.

### **Os imperativos da formação profissional**

A qualificação polivalente, segundo Machado (1994), Neves (1994), Frigotto (1994), Picanço (1993; 1994; 1998) e Ferretti (1997), mesmo com todas as suas contradições, está baseada na tecnologia produtiva, incorpora novos saberes e conhecimentos do mundo do trabalho, centra-se no desenvolvimento cognitivo mais aberto e dinâmico do trabalhador, contribuindo para organizar o chão da fábrica na lógica da flexibilidade. Para Machado (1994), essa qualificação busca desenvolver competências antes não requeridas, como “saber transferir e usar de forma versátil conhecimentos e experiências em diferentes oportunidades e situações: saber manipular instrumentos básicos úteis a um leque amplo de tarefas [...] e saber trabalhar em equipe, o que pressupõe hábitos de organização pessoal e habilidades de comunicação diferenciada”.

Sai-se de uma qualificação, segundo Picanço (1993; 1998), baseada no treinamento do trabalhador para atuar em um determinado posto de trabalho, com funções previamente especificadas, fixas, prescritivas, para outra no contexto dos modelos flexíveis na polivalência da tarefa em que se exige do trabalhador um *jogo de cintura* para atuar em várias vertentes na fábrica, assumindo posições antes não pensadas em vista da real redução do número de trabalhadores.

Picanço (1998, p. 98) diz que a polivalência significa novas aprendizagens e desenvolvimento de hábitos para a indústria, reestruturada na base de novas tecnologias que passam a ser uma pré-condição para se produzir mercadorias. Tais aprendizagens estão centradas na capacidade de aprender a aprender os novos conhecimentos que chegam junto com a tecnologia fabril e isto também vai requerer “o desenvolvimento de competências outras: domínio da leitura e interpretação, capacidade para tomar decisões, de cooperar em grupo [...], capacidade de abstração, de decisão e de comunicação.”

Sobre isso, Ferretti (1997, p. 229) afirma que não há dúvida de que esse modelo



de formação busca requalificar o trabalhador sobre outras bases porque “[...] enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade”, logo impõe desafios a formação a longo e a curto prazo, como, por exemplo, o desenvolvimento de competências de quem está trabalhando e dos que vão ser inseridos no processo produtivo.

Nessa vertente, estão os quatro pilares da educação postos no relatório de Jacques Delors (2003, p. 90) e que têm influenciado muitos sistemas educacionais, pois são os discursos da flexibilidade produtiva que estão no centro das questões da nova aprendizagem, que deve preparar o futuro trabalhador para “*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

Esses quatro pilares referendam a pedagogia polivalente e, como bem salientam Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), influenciaram o ensino médio e o profissional brasileiros, se configurando concretamente nas diretrizes de ambos os ensinos que “tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares.”

Nesse sentido, é um modelo que se apresenta como o *canto da sereia*, encantando e sugestionando desejos por qualificação profissional a todos, mesmo quando se trata de uma atividade de trabalho que sofre menos a influência da organização toyotista, como é o caso do Terceiro Setor, com forte compromisso com o *social* excluído, que tem outra dinâmica e discurso diferente de outros setores, porque atua na intermediação público-privado, supostamente não visa o lucro financeiro, buscando a integração dos que estão nas zonas de vulnerabilidade e desfiliação social.

Para Rifkin (1995), esse Setor tem possibilidade de absorver os desempregados por se tratar de um tipo de trabalho social, mais conceitual do que concreto, que exige uma alta qualificação dos trabalhadores desempregados para que possam assumir as novas funções frente aos grupos em situação de vulnerabilidade, isso

significa dizer que o Estado terá que planejar seu sistema de requalificação e formação profissional, bem como implementar uma outra legislação trabalhista que reduza as horas trabalhadas e instituir uma política de trabalho voluntário.

A formação do trabalhador, nessa concepção produtiva, é algo real; é quase inexorável a ponto de exigir dos sistemas educativos nacionais um grande esforço de substituição de suas tradicionais formas de escolarização e profissionalização, baseada na pedagogia do taylorismo para outra pedagogia, a do toyotismo, em que novos atributos cognitivos e físicos são exigidos, afetando todos os setores, mesmo quando a atividade de trabalho é simplificada.

Kuenzer (1998) adverte que o discurso por maior qualificação esconde uma contradição na relação trabalho e educação, qual seja, a de que as atividades de trabalho têm se simplificado a tal ponto, que não correspondem à exigência por alta e média qualificação. Para Pochmann (1999), o que está por trás do discurso por mais qualificação é o descarte de trabalhadores menos qualificados, ao mesmo tempo em que utiliza os mais qualificados em setores nos quais a atividade é simplificada.

No Brasil, os impactos das transformações do mundo produtivo foram imediatos sobre o sistema nacional de educação nos anos de 1990 – época em que o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume e executa as políticas neoliberais no país. Em relação à educação, outra institucionalidade de educação profissional foi concretizada pelo Decreto 2.208/97, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996; 1997).

O Decreto 2.208/97 findou com a relação entre ensino médio e educação profissional técnica consagrada pela LDBN 4024/61 e reforçada na LDBN 5692/71, sendo que, anteriormente, ainda no governo militar de João Figueiredo, tal relação deixou de ser obrigatória com a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1961; 1971; 1982), por conta de todo um discurso, baseado em pesquisas de avaliação do ensino de 2º grau profissionalizante, de que ele havia fracassado no tocante à formação dos filhos dos trabalhadores, dada a sua desqualificação pedagógica, excetuando apenas as Escolas Técnicas Federais sob a responsabilidade da União.

Esse discurso é reforçado no Governo Fernando Henrique Cardoso, incluindo

outro de que as Escolas Técnicas Federais não serviam para a formação dos trabalhadores, mas apenas para os filhos das elites terem acesso à universidade e que, portanto, também deveriam ser desmontadas, dando lugar a outro tipo de escola mais próxima das necessidades produtivas do país.

O Decreto 2.208/97 sistematiza a educação profissional (EP) em três níveis: a básica como qualificação continuada, a técnica como habilitação de nível médio, embora não mais no mesmo sentido anterior ao Decreto, e a tecnológica de nível superior. Uma das intenções dessa nova institucionalidade de EP foi findar com a histórica dualidade da educação nacional – ensino propedêutico para os filhos das elites e ensino profissional técnico para os filhos dos trabalhadores; mas, segundo Kuenzer (2007), ocorreu o contrário, reforçou tal dualidade.

No Governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi revogado o Decreto 2.208/97, dando lugar ao de nº 5.154/2004, que estabelecia outra institucionalidade de EP, relacionando-a novamente com o ensino médio, mas na concepção de currículo integrado e de trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2004). Para Kuenzer (2007), o mérito do Decreto 5.154/04 foi o de instituir o ideário da unicidade da educação geral e profissional no país, colocando na ordem do dia a utopia, em uma sociedade capitalista, da educação unitária numa concepção gramsciana, tentando, dessa forma e iniciando pela legalidade, extinguir a dualidade estrutural do nosso sistema educativo.

Mas, infelizmente, como sinaliza Kuenzer (2007), tais primícias ficaram apenas no papel, pois o que se viu na prática foi a afirmação dos interesses dos conservadores propostos no Decreto 2.208/97 e, embora, esse Decreto tivesse a intenção de extinguir a dualidade do sistema educativo, é uma questão que está no centro do projeto histórico do capital. Sendo assim, não é na escola que tal problema será resolvido e sim a partir de outro projeto histórico que não esse vivenciado; portanto,

a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico [...], só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho (KUENZER, 2007, p. 1162).

Creemos que é no capitalismo que devem ser lançadas as bases da integração entre educação geral e educação profissional – desde a educação básica, passando pelo ensino médio, chegando ao superior – isso é uma questão de luta de classes. É preciso fazer o embate, pois não podemos esquecer que a EP no país ainda está imersa em uma crise histórica e que os decretos não resolveram.

E a crise se aprofunda quando se fala na integração da EP com o Ensino Médio (EM) em que são poucos os Estados da Federação que se arvoram em instituir essa possibilidade, porque eles não sabem como fazer isso, pois a única experiência, e que não é de integração, foi a verificada nos anos de 1960 a 1980 com os cursos técnicos de 2º grau. Muitos estão tentando fazer a integração curricular, mas esbarram na velha receita dos currículos tecnicistas de base comum e parte diversificada, apenas redistribuídos, não há uma integração no nível epistemológico e metodológico dos conhecimentos do mundo do trabalho e social.

Diante desse caos que ainda ronda a educação profissional e sua relação com o ensino médio, como defender, nesses moldes, a educação profissional técnica em educação social? Como acreditar que essa formação agregará conhecimentos do campo da pedagogia, da sociologia, da política, do serviço social, dentre outros, ao profissional da educação social para que possa atuar na complexidade da questão social do Brasil?

### **O contexto de atuação profissional do educador social**

A exclusão social é, para Castel (1998; 1997), a grande questão social, mas não é determinada pela ausência ou carência de educação geral e profissional, porém não há dúvida de que elas contribuem para o seu recrudescimento que, segundo Castel (1998, p. 30), está fundamentada na contradição entre desenvolvimento econômico e aumento da pobreza em escala mundial pós-revolução industrial, significando, portanto, a “tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas da revolução industrial.”

Tal população de não trabalhadores vive em condições de pobreza, às vezes extremas e precisa ser integrada à sociedade de alguma forma a partir da existência

de políticas de integração que atuariam nas diversas *situações marginais*, as quais Castel (1998) classifica em zonas: de integração, de vulnerabilidade e desfilamento social e que têm relação direta com o desemprego e, conseqüentemente, com a quebra das relações sociais que sustentam a coesão social.

Os que estão na primeira e segunda zonas, conforme Castel (1997, p. 23-24), são aqueles, respectivamente, que “gozam de uma grande segurança no emprego e integram fortes e coerentes redes de dependência”, e os que vivem de trabalhos precarizados e “não são assumidos pelo sistema corporativo, não se beneficiando de suas garantias (trabalhador manual, trabalhador sazonal, trabalhadores braçais diaristas ou por empreitada...)”, sendo que a situação mais grave é daqueles que estão na zona de desfilamento, é o marginalizado,

[...] o vagabundo. Ele não trabalha, apesar de poder trabalhar, no sentido de estar apto ao trabalho. Ao mesmo tempo, ele está cortado de todo apoio relacional. É o errante, o estrangeiro que não pode ser reconhecido por ninguém e se encontra rejeitado, de fato, por toda parte. Conseqüentemente sobre ele recaem medidas repressivas cruéis, do rechaçamento à exposição à morte, em casos extremos (CASTEL, 1997, p. 23/24).

Nessas *zonas* é que se corporifica a atividade de trabalho do educador social, portanto a partir delas deve ser pensada a formação desse profissional e, pela complexidade do contexto, não será uma tarefa fácil construir um projeto de formação que qualifique esse trabalhador para o enfrentamento crítico das situações de marginalidade de indivíduos ou grupos de pessoas que não vivem mais do emprego.

Esse profissional pertence ao contexto pedagógico da educação social, uma prática que busca a ressocialização de pessoas em situação de opressão social grande, inadaptados, excluídos, abandonados, oprimidos, como mostram os estudos de Caliman (2009; 2010), Machado (2009; 2012), Pereira (2013; 2013b), Paiva (2012), Gadotti (2012).

Pereira (2013b, p. 133) define a educação social como um

[...] campo de conhecimento com práticas educativas diversas, voltadas para a ressocialização de indivíduos e grupos histórica e socialmente excluídos. É uma educação que se vincula a uma concepção crítica de sociedade, tendo como ciência a pedagogia social, que estuda tais práticas nas suas especificidades ontológicas e dimensões epistemológicas, respondendo se são ou não práxis transformadoras, ao mesmo tempo, que indica possibilidades de superação daquelas ações não exitosas no interior da

prática em investigação.

Caliman (2010, p. 342/3) afirma que nesse campo educativo estão as “populações socialmente excluídas”, compostas por crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos atendidos ou não por projetos sociais, é uma importante “área fora do sistema escolar, mas com ele articulada, é objeto da pedagogia social” que se define pela ciência da educação social. Gadotti (2012, p.11) salienta que a educação social é uma prática interdisciplinar e intersetorial, assim como é a educação popular e a sociocomunitária, e

[...] compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social.

Segundo Machado (2009), a educação e a pedagogia social nascem na Alemanha em 1844 e se propagam pelo mundo graças às contradições do capitalismo na produção e acirramento das questões sociais; no Brasil, é conhecida como educação popular, tendo na pedagogia de Paulo Freire sua inspiração. É nessa complexidade social e pedagógica que se encontra e trabalha o educador social, agente de mudança das condições (i)materiais dos oprimidos. Paiva (2012, p. 41) revela a identidade desse profissional em um mundo onde existem pessoas em processo de vulnerabilidade social, quando afirma:

O Educador social anuncia e denuncia, desvela o cotidiano de uma profissão em construção e ao fazer isso se coloca como um protagonista existencial que constrói, que luta pela emancipação popular mesmo sendo invisibilizados em seu ofício, a capacidade de sonhar, de perceber mudanças, de saber da incompletude de ser educador social, funciona como um motor essencial na construção da profissão de Educador Social.

O exercício da profissão de educador social não se apoia no desejo caritativo, nem mesmo no dom ou no sentimento de misericórdia para com as pessoas desvalidas, miseráveis, usurpadas em seus direitos, mas na formação orgânica que luta para transformar as condições opressoras dessas pessoas.

### **Pensando criticamente sobre a Formação dos educadores sociais**

Não temos dúvida de que a atuação profissional eficiente dos educadores sociais depende de uma formação ampla e contextualizada nas questões sociais, mesmo porque são profissionais reconhecidos, juridicamente, como trabalhadores específicos para atuar nas situações de marginalidade, posto que a educação social consta como profissão na Classificação Brasileira de Profissões (CBO); além disso, a profissão está em processo de regulamentação ou pelo Projeto de Lei da Câmara Federal, de nº 5346/2009, ou pelo Projeto de Lei do Senado Federal, de nº 328/2015. (BRASIL, 2008; 2010; 2015).

Esses Projetos pretendem instituir como formação mínima o ensino médio para o exercício da profissão de educador social. Aqui está o gargalo da questão formativa dessa profissão, que caminha na contramão dos que defendem uma formação superior, específica e de qualidade. Mas também essa segunda posição nos leva a questionar que tipo de formação superior daria conta do trabalho educativo social, posto que não existem cursos de pedagogia social ou algo similar, já que os cursos de pedagogia existentes não dão conta da especificidade da questão social.

É preciso pensar criticamente sobre essa formação, principalmente quando trazemos à baila a contradição verificada por Kuenzer (1999) e Pochmann (1999) de que o discurso da supervalorização da formação profissional não corresponde com a simplificação das tarefas provocadas pelas tecnologias; será que não estaria o discurso da formação profissional de educadores sociais passando por essa mesma lógica de valorização e simplificação? Lembrando que a atividade de trabalho desse profissional é contraditória: se por um lado pode estar a serviço da emancipação, por outro também pode servir à conformação de uma sociedade classista.

Tudo se passa na intencionalidade da ação educativa empreendida por esse profissional. Se é uma intenção para acomodar as diversas situações de marginalidade ao que já está estabelecido, integrando as pessoas ao corpo social, tirando-as da anomia, realmente não precisa de grande investimento em formação profissional, mas se é uma intenção para além da simples integração, que visa à plena emancipação, logo será preciso uma formação capaz de possibilitar ao educador social e aos educandos se tornarem um agente de mudança radical da situação vivida; para isso, ele terá que adquirir conhecimentos, mas estaria a

formação profissional no campo da educação social preparada para isso?

Aqui vale, mais uma vez, trazer os postulados de Kuenzer (1998, 1999, 2007, 2011) para pensar a concepção de formação profissional inicial e continuada de educadores sociais, já que uma das suas teses é de que tamanha é a desqualificação da educação profissional, que ela termina por excluir o trabalhador do mercado porque não lhe permite a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências necessários a esse mercado, isso nos leva a outro questionamento: até que ponto a formação do educador social não tem sido uma formação desqualificada? Essa formação desqualificada não contribuiria para uma desvalorização do profissional da educação social e do próprio campo?

E o que queremos dizer sobre formação desqualificada em educação social? Aquela oportunizada pelo setor público e pelas ONGs, calcada na pedagogia tecnicista do treinamento, supervalorizando o saber fazer, desprovido de uma fundamentação teórica que respalde a atuação e que possibilite avançar na prática e na teoria, questionando-as a partir da experiência concreta.

Essas afirmações se apresentam a partir de uma realidade empírica, quais sejam: a) muitos educadores que atuam têm apenas o ensino médio como formação inicial, outros, não muitos, possuem graduação em pedagogia e raros têm curso técnico em educação social ou em alguma área que trata da questão social; b) soma-se a isso a valorização da experiência tácita como se ela sozinha desse conta das contradições da prática, uma delas é a exacerbação dos atributos da qualificação polivalente na atuação profissional do educador social; c) a formação continuada, quando acontece, é a partir da supervalorização da reflexão da prática formulada nos planos das organizações governamentais ou não, ofertando, esporadicamente, cursos, palestras, seminários; d) utiliza a teoria, principalmente a de Paulo Freire, mas na concepção de aplicabilidade e não como uma referência, e) descontinuidade teórica, curricular, didática dos cursos ofertados, f) e, por fim, no nível macro não existe um plano nacional, estadual e municipal de formação desse profissional, mesmo diante do reconhecimento de que essa profissão é fundante em uma sociedade que vive sobre o fantasma da desintegração social.

Duas dessas realidades empíricas parecem se concretizar nas pesquisas que



têm por objeto a formação do educador social, quais sejam, a supervalorização da atuação polivalente e a reflexão da prática, permeadas pelo pensamento de Freire na acepção de um referencial que deve ser meramente aplicado. Em 15 textos analisados dos Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), no repositório da *Scielo proceedings* (Scientific Electronic Library Online), encontramos essas duas realidades, além de constatar que em apenas 03 textos a questão da formação técnica está presente.

A *atuação polivalente* diz respeito às competências e habilidades necessárias ao trabalho educativo social, atitudes e responsabilidades desejáveis para os educadores sociais, referendando o *a aprender a aprender* e suas subdivisões, a partir dos pilares da educação na perspectiva de Delors (2003), que visam o desenvolvimento de trabalhadores adaptados à nova lógica empresarial. São, pois, ideias pautadas no neoliberalismo e reestruturação produtiva em que a tônica é a flexibilidade produtiva, conseqüentemente, para atendê-las, exige-se uma formação também flexível de maneira que o trabalhador possa assumir multifunções no chamado chão da fábrica.

Nesta perspectiva, estão os atributos para atuar como educador social e são quase para um *super* trabalhador, que assume multifunções no trabalho social e, muitas vezes, a especificidade da educação social é deixada de lado em nome de uma atuação flexível de atendimento aos excluídos; em alguns momentos, transparece um atributo caritativo, significando que, para o trabalho educativo social, basta, tão somente, um grande dom natural, uma vontade pessoal, altruísta para atuar como educador dos pobres.

Para Araújo (1999, p. 2), os atributos são desenvolvidos mediante o processo de qualificação centrada em conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam o trabalhador, competentemente, enfrentar as adversidades em seu trabalho, solucionando de maneira eficaz, cujo objetivo é adaptar o trabalhador a nova ideologia capitalista de produção de mercadoria que se corporifica no desenvolvimento de competências, como: “iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia,

[...].”

A educação social tem-se deixado levar por esse discurso que não deixa de ser interessante, mas que esconde problemas para o campo, em parte, porque seus agentes ainda exercem a função de maneira precarizada, em todo tipo de função que não a educativa, sem parâmetros de atuação, indefinição profissional entre docente e não docente, entre áreas de atuação escolar e não escolar, sem a regulamentação oficial da profissão. Além disso, ideologicamente, muitas vezes, o exercício da atividade é funcionalista – ressocializar para inserção em programas compensatórios, que não representam mudança substancial de vida daqueles que se encontram em situação de marginalidade.

A utilização da teoria de Freire é muito presente nos discursos e serve para sustentar a ideia de que a atuação profissional do educador social é para libertar os oprimidos das condições em que se encontram. Aqui vale repensar o significado de *oprimido* e *opressor* e pensar quais os atributos psicofísicos necessários aos educadores sociais para concretizar o ideal de libertação em Freire (1987); pois é mais fácil falar de sua teoria do que reinventá-la, posto que ele dizia que “[...] os homens se libertam em comunhão [...]. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de *coisas*. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 1987, p. 52-3 – grifo do autor).

Em relação à *reflexão das práticas*, tem aproximação direta com as teorias que sustentam as práticas educativas e de formação profissional dos docentes e que estão presentes também nas formulações sobre a formação de educadores sociais. Não sabemos os motivos da transposição das teorias de formação de professor para a de formação de educador social. A hipótese que levantamos sobre a transposição dos paradigmas da flexibilidade e da práxis para a formação do educador social, pelo menos no nível do pensamento, é porque se trata de um profissional da educação, que embora não goze das prerrogativas da profissão docente, mas que sobre a área desta, reivindicam-se as mesmas determinações formativas e respaldo profissional, isso se deva ao fato do *educativo* trazer um espectro de identidade docente para aqueles que tratam de modificar comportamentos pelo ensino-aprendizagem de

conteúdos e conscientização crítica, mesmo não sendo oficialmente docentes.

Mas, o paradigma mais presente é o do professor reflexivo, baseado em Schön (1995), que proclama que o professor deve ser um detetive de sua prática, partindo da reflexão desta e encontrando soluções para os problemas que vão surgindo. Suas ideias encontraram campo fértil na docência, já que carecia de argumentos de como formar docentes na perspectiva das competências, quando tal questão estava em pleno vapor nos meios empresariais, por motivo da qualificação do trabalhador na concepção dos modelos flexíveis de produção, mesmo naqueles setores onde ainda não se verificava uma reestruturação produtiva.

Na verdade, como analisa Kuenzer (1998), os paradigmas de formação docente têm relação direta com as transformações do mundo do trabalho em cada época, que determina os atributos que esse profissional deve adquirir para atender o projeto maior de formação do trabalhador. E o paradigma da formação de professor reflexivo termina por esvaziar a formação docente de conteúdos críticos necessários à atuação, por se basear apenas na reflexão da ação, sem levar em conta a totalidade social. E não podemos esquecer que

O que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (KUENZER, 1998, p. 3).

A supervalorização do professor reflexivo na produção de outros profissionais da educação é muito presente e não vemos um posicionamento crítico em relação a isso. Alguns textos ainda relacionam tal formação com os postulados de Freire, muitas vezes, de maneira equivocada, pois em Freire vamos encontrar um atitude crítica em relação à reflexão, associando-a à conscientização crítica. Percebemos essa questão nos textos apresentados nos CIPS, em que Freire é evocado para legitimar o paradigma da formação do educador social reflexivo, como evidencia a transcrição:

A reflexão sobre o conhecimento na ação leva o educador(a) assim como as crianças e adolescentes à indagação sobre os conhecimentos implícitos em sua atuação, permitindo uma nova compreensão do que acontece ao seu redor, em sua vida. Cria-se a partir do processo de reflexão-ação, condições favoráveis à transformação das diversas situações enfrentadas em seu cotidiano. A partir da prática reflexiva – baseada em autores como Freire e

Benjamin, dentre outros – buscamos dialogar e dar suporte às nossas ações (HASSAN, 2006, p. 4).

Vale ressaltar que os postulados de Freire são compreendidos de maneira diferente em cada paradigma; por exemplo, para o racional técnico, o que importa é a aplicabilidade da teoria freireana na ação educativa; no reflexivo, a teoria serve de reflexão *sobre a ação e na ação* educativa, mas, o aspecto político-pedagógico dessa teoria é minimizada no processo da reflexão; na epistemologia da prática, Freire é um referencial que mediatiza a prática com fins a mudança radical do agir pedagógico do educador e da vida objetiva e subjetiva dos educandos, portanto, é uma formação que ocorre a partir da reflexão prática, mas imersa em um conteúdo político, científico, em uma prática educativa que se transforma em uma práxis pedagógica.

E sobre a *formação profissional técnica*, não encontramos nos textos uma definição precisa do que vem a ser essa formação. Manica (2012), Machado (2012) e Garrido (2012) embora falem de formação profissional, não adentram nas questões conflitantes da formação técnica. Manica (2012) questiona se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) seria o lugar mais adequado para dar formação profissional às pessoas em situação de vulnerabilidade social e se o profissional que ministra esses cursos pode ser considerado educador social. Machado (2012) tem uma postura contrária à formação técnica, enquanto Garrido (2012) descreve essa formação a partir da experiência do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Manica (2012) embora não aborde a formação técnica em educação social, nos ajuda a pensar sobre o lugar de se formar trabalhadores da educação social quando pergunta se “seriam os cursos profissionais do SENAI, propícios para desenvolver ações de inclusão na perspectiva da pedagogia social?”, tal questionamento nos possibilita pensar: seria o Sistema S<sup>4</sup> ou outras agências de educação não formal o lugar mais adequado para a formação técnica dos profissionais da educação social? Segundo essa autora, os cursos do SENAI para esse setor, criado a partir 1999 com a

---

4 O Sistema S refere-se a um grupo de entidade do setor produtivo que presta serviço de utilidade pública na área social e educativa, em particular, de educação profissional. Nasceu em 1940, sendo que em 1942 o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) foi o primeiro a ser criado.

institucionalização do Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), são livres e voltados para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, portanto não estão na concepção de curso profissional integrado ao ensino médio.

Em Garrido (2012, p. 7), observamos a institucionalização de um curso técnico em educação social no UNISAL, com currículo estruturado e toda uma proposta pedagógica de formação do educador social, propondo “habilitar o profissional técnico, educador social, para trabalhar com adolescentes, jovens e adultos para exercer ofício de apoio às atividades de caráter popular, social e comunitário em espaços públicos e privados.” Esta autora afirma ser um curso necessário para o campo da educação social, por se tratar de um curso integrado ao ensino médio, como sinaliza a legislação de educação profissional.

O curso pretende formar pessoas que se encontraram em situação de vulnerabilidade para atuar como educador social de maneira emancipada. Garrido (2012) acredita que a regulamentação profissional da educação social e a exigência do nível médio para o exercício da profissão são um avanço que mudará o trabalho educativo para a cidadania, instituindo uma formação adequada à atuação profissional na educação social.

O pensamento de Machado (2012) em relação à formação do educador social vai de encontro aos postulados de Garrido, porque ele defende uma formação superior em educação social, embora reconheça que uma formação de nível médio seja estratégica no Projeto de Lei nº 5346/2009, por conta da necessidade de defender uma atuação aliada à escolarização básica. Observamos, porém, que esse Projeto não fala em formação profissional técnica na educação social.

Machado defende uma formação especializada na educação social para educadores sociais e, preferencialmente, superior, posto que são muitas as demandas sociais que têm a educação como centro de ressocialização. Afirma ainda que o setor público sai na frente quando tenta institucionalizar a regulamentação da profissão devido aos cursos públicos na área, trazendo em seu bojo a formação mínima. Afirma também que a pressão por legalização profissional da educação social é um ponto positivo porque livra, de alguma forma, a área da precarização do trabalho educativo e que a formação técnica, embora não seja a mais indicada, torna-se válida,

porém, como ponto de partida para a defesa de uma formação superior.

A formação mínima exigida para a profissão de educadores sociais proposta no PL5346/2009 é a de nível médio em curso técnico. Neste momento assumir o nível técnico como base inicial da formação foi uma opção estratégica por se reconhecer a necessidade de qualificar, em serviço, trabalhadores de projetos, muitos dos quais sem formação básica para o acesso a cursos de nível superior. Atingir este nível de formação é um avanço para grande parte dos atuantes em ações socioeducativas (MACHADO, 2012, p. 72).

Os objetivos dessa formação, segundo Machado (2012, p. 71), seriam

[...] formar e profissionalizar os trabalhadores que atuam na Educação Social, visando a implementação de práticas comprometidas com objetivos éticos e sociais de democracia e inclusão social ainda é um desafio. Educação Social é necessária em uma sociedade democrática.

Mesmo como estratégia para fazer o embate político por mais e melhor qualificação para o profissional da educação social, cremos que a formação técnica não dá o status social ao profissional e ao campo, não os empoderam, posto que temos um quantitativo reduzido de profissões valorizadas que têm o lastro na formação técnica. Todas as profissões, como afirma Durand (1975), lutam pelo prestígio social via formação superior e mecanismos de controle por parte do Estado, como forma de barrar qualquer tentativa externa de exercício da profissão quando não cumpre os requisitos mínimos estabelecidos em lei.

### Considerações finais

Diante de tudo aqui colocado, e voltando à questão principal que deu origem a essas análises: *para que formação profissional técnica de educadores sociais?* Algumas reflexões foram possíveis, tais como:

- A atuação do educador social ainda é pautada no *saber fazer* e no discurso um desejo que ele também adquira um saber ser, saber estar, saber conviver – atributos e atitudes que o tornem um superprofissional, flexível, atuante e sempre apto à inovação educativa para dar conta da complexidade da questão social;
- subjacente a noção de atuação profissional do educador social está a ideia de uma atividade de trabalho redentora dos oprimidos, ação que vai resolver, de alguma

forma, as mazelas sociais;

- a formação ainda não se configura em um projeto pensado e amplamente defendido na perspectiva da práxis; a contradição está em defender uma formação no contexto da pedagogia da polivalência e, ao mesmo tempo, desejar uma formação praxiológica, fundamentada em Freire na pedagogia da libertação;
- ainda não existe, no campo da educação social, um pensamento homogêneo sobre essa formação técnica em educação social ou para negá-la ou afirmá-la como possibilidade, o mesmo se verifica quanto à formação tecnológica em educação social ou formação em pedagogia social. Urge esse pensamento por conta do setor privado já estar se movimentando para oferecer cursos, que nem sempre corresponderão às intencionalidades da emancipação em educação social.

Acreditamos que a formação deva ser a partir de um projeto construído, não pelo setor privado ou por pessoas que não têm uma identidade com a educação e educadores sociais, mas por estes no embate político-ideológico de sua atuação. Um projeto que pode até partir do ensino médio integrado ao profissional em educação social, mas para além deste, chegando mesmo ou na graduação curta em tecnologia ou plena em pedagogia.

Outra questão também se impõe, caberia pensar em uma formação superior tecnológica se a educação social não é um campo de produtividade fabril ligada a alta tecnologia? Em relação a um curso de pedagogia social a questão é se ele daria conta da especificidade do trabalho educativo na *questão social*, posto que pelas regras das Diretrizes do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), a docência é a base formativa dos/as pedagogos/as, logo, o que esse tipo de curso tem a contribuir para o campo do currículo e formação de educadores sociais? Precisamos pensar essas e outras questões em tempos de surgimentos de muitos cursos de formação desse profissional.

## **Social educator training: *professional technical, why?***

**Abstract:** The text analyzes the technical training in social education from vocational education literature, which reinforces the thesis that the structural duality of the educational system is still very present and that any defense for that kind of training is to legitimize the idea. The starting question was: for technical training in social education is the social issue has deepened to the point of complexifying the activity of work of all the professionals who work there, demanding a full qualification, deep and critical? The response required to revisit the assumptions of education, social education as well as raise this issue in the annals of editions of the International Congress of Social Pedagogy (CIPS). The results, in general, showed that the changes of the labor market point to the centrality of formation of multipurpose worker needed for new flexible forms of merchandise production, and this imperative is also put to the workers of social issues, such as social educators, in order to have a flexible operation. As for continuing education, it is the reflective rationality; from Freire's postulates, there is no initial training in social education and no consensus on the technical vocational training.

**Keywords:** Training of Social Educators; Vocational Training Technique; Social education.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. As novas qualidades pessoais requeridas pelo capital. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 5, jan./jun., 1999. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1619>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

BORGES, Ângela, DRUCK, Maria da G. Crise global, terceirização e a exclusão no mundo do trabalho. In: **Caderno CRH**, UFBA, Salvador, BA, nº19, p. 22-45, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2o do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 1/2006. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 julho de 2004.



BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Lei 11.741 de 16.08. 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Substitutivo ao projeto de lei nº 5.346, de 2009. Regulamenta educação social como profissão.**

Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 14 fevereiro de 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1961-20-18;4024>. Acesso em: 15 outubro de 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1971-11-18;5692>. Acesso em: 01 julho de 2013.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, de 19 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1982-10-18;7044>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 328, de 01 de junho de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em:

<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 29 de novembro de 2015.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 51-60.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre**, 2010, p. 341-368

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. In: **Caderno do CRH**. UFBA, Salvador, n. 26-7, p. 19-40, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Trad. de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.49, pp. 11-37, 2012.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DURAND, José Carlos Garcia. A serviço da coletividade: crítica à sociologia das profissões. In: **Revista de administração de Empresas**, vol.15, n.6, pp. 59-69 1975.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma no ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, p. 225-269, 1997.

FILGUEIRAS, Luiz. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. In: **Anais do V Encontro Nacional - Associação Brasileira de Estudos do Trabalho - ABET**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoglobliberalismo.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012.

Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2014.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educador social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional socioeducativas. In: **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/15.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2014.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HASSAN, Ana Paula. O circo social e a possibilidade de construção de uma nova prática educativa para classes populares. In: **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100005&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 13 Jun. 2015.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, Vol. 19 n. 63, 1998.

KUENZER, Acácia. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do SENAC**. RJ. v. 25, n.2, maio/ago, 1999.

KUENZER, A Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

KUENZER, Acacia Z.. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, Cortez. 1998, p 33-58.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In. MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MACHADO, Evelcy M. **A pedagogia social: dialogos e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária**. Disponível em: [http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa\\_8\\_texto\\_evelcy.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf). Acesso em 12 de agosto de 2009.

MACHADO, Evelcy M. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. In: **Anais Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/25.pdf>. Acesso em: 13 dezembro de 2012.

MANICA, Loni Elisete. Cursos profissionais do SENAI na perspectiva da pedagogia social. In: **Anais do Congresso Internacional De Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a18.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flavia Kothe. São Paulo: Nova Cultura, Vol. 01, 1996.



NEVES, Magda Almeida. Mudanças tecnológica e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação. In. MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da 'sociedade do trabalho'**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

PAIVA, Jacyara da Silva. Educação social de rua: uma outra prática pedagógica. In: *Revista Gestão Contemporânea*, v. 2, n. 1, p. 1-36, 2012.

PEREIRA, Antonio. Um olhar panorâmico sobre a centralidade (ou não?) do trabalho e da qualificação na sociedade capitalista. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, no. 16, p. 99-116, jul/dez, 2001.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. In: **Revista Profissão Docente**. Uberaba, MG, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul./dez., 2013a. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731> Acesso em 8 dezembro de 2013.

PEREIRA, Antonio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. In: **Revista Metáfora Educacional**. Feira de Santana, BA, n. 15, p. 129-149, jul. - dez. 2013b. Disponível em: [file:///C:/Users/antonio/Downloads/Dialnet-AEducacaoNaoFormalEEducacaoSocialNaOrdemDoDia-4699149%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/antonio/Downloads/Dialnet-AEducacaoNaoFormalEEducacaoSocialNaOrdemDoDia-4699149%20(2).pdf). Acesso em: 15 de maio de 2014.

PICANÇO, Iracy Silva. Trabalho e educação: um desafio comprometido. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, n.º 1, v.5, jan/jun, 1993.

PICANÇO, Iracy Silva. Revolução tecnológica, qualificação e educação. In. MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. In: **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PICANÇO, Iracy Silva. Reestruturação produtiva, qualificação profissional e educação básica. In: **Revista Força de Trabalho e Emprego**. Salvador, v. 15, nº 1, p. 84-87, abr./1998.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1995.

SCHÖN, D. A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.