



A formação inicial de Educadores Sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate

Antonio Pereira, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação I (DEDCI), Salvador. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educadores Sociais, antonyopereira@yahoo.com.br

Resumo

O texto discute a formação do educador social a partir da análise bibliográfica da educação profissional, buscando responder que tipo de formação mais se adequaria ao profissional que trabalha com as situações de marginalidade. Essa questão surge do intenso debate nacional sobre a regulamentação profissional da educação social, possibilitado por dois projetos de leis: um na Câmara dos Deputados e o outro no Senado Federal, respectivamente, PL nº 5346/2009 e PL nº 328/2015, que estipulam a formação de ensino médio e superior como o mínimo para atuar no trabalho educativo social. Essa decisão suscitou divergências entre os educadores e intelectuais do campo da educação social, posto que tais formações possibilitam uma atuação profissional diversificada e diferente. Por esse motivo, tem-se analisado a possibilidade do tipo de formação superior para atuar na educação social, que tipo de graduação melhor se adequa ao trabalho educativo social, se de graduação curta em tecnologia de educação social, ou de graduação plena em pedagogia. Aqui, o intuito é compreender o que significa uma e outra formação, como forma de contribuir para o debate a partir do que vem analisando a área de Trabalho e Educação.

Palavras-chave: Formação de educadores sociais. Curso superior de tecnologia. Pedagogia social.

The initial formation of social educators in the context of technological and pedagogical courses: the first approximations of a debate.

Abstract

The text discusses the formation of the social educator based on the bibliographical analysis of professional education, seeking to answer which type of training would best suit the professional who works with situations of marginality. This issue arises from the intense national debate on the professional regulation of social education, made possible by two draft laws: one in the Chamber of Deputies and the other in the Federal Senate, respectively, PL 5346/2009 and PL 328/2015, which stipulate the formation of secondary and higher education as the minimum to act in the social educational work. This decision provoked divergences among educators and intellectuals in the field of social education, since these formations allow for a diversified and different professional performance. For this reason, we have analyzed the possibility of the type of higher education to act in social education, which type of graduation is best suited to social educational work, whether short graduation in social education technology or full graduation in pedagogy. Here, the intention is to understand what is meant by one and another formation, as a way of contributing the debate from what has been analyzing the area of work and Education.

Keywords: Training of social educators. College of technology. Social pedagogy.

Introdução

Nos últimos anos o educador social tornou-se presença obrigatória no trabalho social e educativo, porque efetiva as políticas sociais e de educação voltadas para as pessoas em vulnerabilidade ou desfiliação social. É o profissional que lida com crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos – em situações sociais adversas, como de: moradia de rua, mendigação, prostituição, drogatização, dentre outros. O exercício dessa profissão requer conhecimentos, competências e habilidades adquiridas no cotidiano de trabalho e na formação escolarizada, preferencialmente, de nível superior, por ser uma atividade complexa que necessita de uma ampla formação em uma concepção crítica de sociedade, educação e pedagogia (PEREIRA, 2013).

Esse profissional já é reconhecido legalmente na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), reconheceu o educador social como um trabalhador de serviços (CBO – 5153-05), sendo que o arte educador, o educador de rua, o orientador socioeducativo e o instrutor educacional são também educadores sociais, por serem ocupações sinônimas (BRASIL, 2013). Também o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), via Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (BRASIL, 2015), reconhece o educador social como um dos profissionais na execução das políticas sociais. No entanto, essa Resolução comete um equívoco em não aceitar que a função de educador social seja autônoma e sim subordinada às atividades da assistência social, conforme o inciso II, do Art. 4º, dessa resolução, quando afirma que os atributos profissionais do educador social seriam apenas de *apoiar e potencializar* atividades sociais, lúdicas e artísticas, bem como *acompanhar e monitorar* os sujeitos atendidos pelas políticas de assistência social (PEREIRA, 2015).

Ratificamos que a atividade de trabalho desse profissional é o educativo no contexto das políticas sociais e educacionais, portanto, não é um trabalho de *ajudante, menor*, de apenas assistir, caritativamente, a um grupo em vulnerabilidade, mas de intervir criticamente na situação com o oprimido, buscando mudar as suas reais condições de marginalização. Não é um profissional auxiliar do assistente social, porém autônomo que compõe uma equipe multidisciplinar, que pensa no coletivo profissional, como minimizar os efeitos da exclusão social. Cada profissional dessa equipe atua cooperativamente, sem

perder as especificidades inerentes a cada profissão. Isso significa dizer que o educador social não pode ter a sua atuação restrita e subordinada à assistência social, pois seria a morte do campo da educação social (PEREIRA, 2016).

A exigência mínima de escolarização para atuar no campo, segundo a CBO e a Resolução CNAS 9/2014 é que o educador social tenha o ensino fundamental ou médio, não necessariamente em curso técnico de educação social, desconsiderando ainda a formação superior. Essa é uma questão grave, porque limita a ação profissional e, ao mesmo tempo, esvazia epistemologicamente a prática concreta da educação social. Sabemos que uma formação profissional que desconsidera o alargamento teórico, prático e tácito não oportuniza o desenvolvimento de novas atitudes e competências de uma profissão.

Nesse sentido, entendemos que quando a legislação desobriga que a profissão de educador social não tenha como parâmetro a formação superior, logo o que restará para ela é uma qualificação aligeirada, portanto baseada em treinamentos, fundamentada apenas na prática da militância que desconsidera os fundamentos teóricos da prática educativa, desprovida de criticidade na relação da dialética e não do senso comum, fechada em si a ponto de não dialogar com outros saberes profissionais. Tudo isso vemos acontecer, por exemplo, os órgãos públicos e as ONGs quando contratam os educadores sociais, lhes oferecem um treinamento baseado na prática concreta, repetitiva, com algum conhecimento da área de psicologia, pedagogia, assistência social e legislação centrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

É preciso outra formação que ultrapasse o simples *aprender a aprender e aprender a fazer*, chegando à plena aquisição e expansão da capacidade reflexiva-crítica a partir da base concreta, qual seja de conhecimentos, saberes e da ação orgânica no campo da educação social, tendo a pedagogia social como respostas científicas para os problemas dessa prática educativa.

Dada a complexidade do trabalho educativo no social, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a necessidade de uma ação orgânica é que defendemos que a formação inicial do educador social seja em curso de graduação, preferencialmente, em serviço, porque entendermos também, à luz da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que esse é um profissional da educação e, como tal, necessita de uma formação superior, de qualidade pedagógica e no contexto

social. Nesse aspecto, a questão é saber que tipo de graduação melhor possibilitaria essa formação: se de graduação curta em curso tecnológico de educação social ou graduação plena em pedagogia, e quais as implicações de cada uma na profissionalidade desse trabalhador. Aqui, vamos explicitar, resumidamente, cada uma no intuito de esclarecer a questão posta no debate da regulamentação da profissão de educador social.

Os antecedentes do debate sobre a formação dos educadores sociais

Esse debate sobre a formação superior para os educadores sociais se deu em virtude de dois projetos de lei, um na Câmara Federal e outro no Senado Federal, respectivamente, o PLC 5346/2009 e PLN 328/2015, que pretendem regulamentar a profissão de educador/a social, normatizando o ensino médio, como formação inicial mínima para o exercício da profissão (BRASIL, 2010; 2015). Essa formação *mínima* provocou um conflito de interesses muito grande entre os educadores e pensadores desse campo, porque uns defendiam o nível médio de ensino e outros o superior. Os argumentos utilizados pelo primeiro grupo eram de que o ensino médio não excluiria os educadores na ativa e, ao mesmo tempo, daria chance para os ex-educandos se tornarem também educadores; o segundo grupo reconhece a questão dos educadores em atividade e dos egressos, mas contra argumenta que isso não deveria ser um elemento norteador, já que, primeiro, a lei garante direitos adquiridos e, segundo, se deveria defender também a formação superior para os ex-educandos, como forma de sua reinserção social mais digna (PEREIRA, 2015).

Inicialmente, os Projetos de Lei da Câmara (PLC 5346/2009) e do Senado Federal (PLN 328/2015) regulamentavam o ensino médio como formação mínima para atuar como educador social. Foi mantida essa formação no PLC 5346/2009 no Substitutivo 01, da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), apresentado pelo Deputado Assis Melo. Diferentemente, isso não ocorreu com o PLN 328/2015 quando chegou à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Nesta, o Projeto recebeu duas emendas, a primeira modificando o Art. 3º (Emenda CE nº 2/2016) em que amplia as atribuições sociais da profissão de educador social, a segunda insere o Art. 4º (Emenda CE nº 3/2016) que estabelece a formação superior para atuar na área, no entanto, não desconsidera quem já atua com o nível médio – um direito garantido.

Nesse sentido, à CE possibilitou um salto qualitativo ao incluir a formação superior,

sendo acatada pelo Senador Paulo Paim, responsável por essa matéria no Senado. O Parecer é bem claro quando fala da Emenda CE nº 3 e os motivos que levaram à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) a introduzir no PLN 328/2015 a formação superior:

Emenda nº 3-CE, por sua vez destinada a acolher demanda de profissionais da área, estabelece a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão, admitindo a escolaridade mínima de nível médio para os que atuarem no setor até a data de publicação da lei resultante do projeto. Trata-se de disposição pertinente em relação a leis que cuidem da definição de condições para exercício profissional em geral. No tocante ao caso dos educadores sociais, reputamos pertinente a exigência de escolaridade em nível superior. Ela é relevante tanto para o enriquecimento da profissão quanto para a ampliação do nível e dos anos de escolaridade dos trabalhadores do País. No mais, é igualmente pertinente a exceção aberta para os profissionais de nível médio que já integrem a atividade, os quais não podem, por uma questão de justiça, mas também de direito, ser excluídos do exercício da profissão, em decorrência de lei nova sobre a matéria (BRASIL, 2016, p. 4).

Observamos que os argumentos usados pelo Senador Paulo Paim em relação a formação superior são convincentes; primeiro, porque parte do princípio de que a atividade de trabalho do educador social é complexa, por lidar com populações em situação de vulnerabilidade social; segundo, porque buscou trazer a ideia de melhoria das condições do exercício profissional e do *enriquecimento da profissão* pela via da aquisição de conhecimentos e saberes e, conseqüentemente, ampliação das competências e capacidades necessárias a atuação profissional.

A educação, os educadores e as questões sociais

Evidentemente que a atividade de trabalho do educador social é complexa porque a educação social é uma prática educativa de contextos sociais diversos e adversos que objetiva a reintegração social e formação de pessoas e grupos que estão em condições opressoras, por isso que Pereira (2012, p. 52) afirma que se trata de uma educação que “[...] abarca muitas práticas educativas, atuando em diversos setores da vida social sempre em busca de resolver as questões sociais que se apresentam e tomando as populações oprimidas como sujeitos de sua prática”. Para Graciani (2009, p. 211), tais práticas “[...] realizam-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político educacional de libertação popular, com o intuito de ser conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas”.

Segundo Caliman (2010), trata-se de uma prática de educabilidade de pessoas em situação de vulnerabilidade, manifestando-se em contextos sociais diversos, com sujeitos concretos, sendo ações educativas intencionadas de libertação do oprimido. Gadotti (2014, p. 12) afirma que se trata de várias educações, como a “[...] educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões [...]”. É interessante também registrar que a profissionalidade do/a educador/a social não se limita só às questões não formais da escola, mas também às formais, que surgem de maneira sutil ou escancarada dentro da escola, que provocam a exclusão escolar. Nesse sentido, Müller [et.all] (2011, p. 455) diz que:

A educação social é parte complementar da educação escolar e atende a população que vive à margem dos sistemas oficiais. Admitir a existência dessa realidade, ainda que não represente o ideal de futuro a que queremos chegar, é necessário para que os sujeitos, assim reconhecidos por si mesmos e pelos demais, tenham oportunidades em tempo presente, para experiências de cidadania e de esperança.

O educador social é o profissional dessas *educações* desde os anos de 1980 quando do trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua e depois assumindo outros sujeitos em marginalidade social. Tais sujeitos, segundo Castel (1997, p. 19-20), são os que vivem de trabalhos precarizados e, conseqüentemente, suas relações sociais estão fragilizadas, portanto, estão em uma “[...] zona de exclusão ou de quase exclusão [que é] alimentada tanto por marginais propriamente ditos como por aqueles que estão ameaçados, instáveis, frágeis, correndo o risco de cair na marginalidade”. A grande marginalidade, segundo Castel (1998, p. 21) é provocada pela crise do trabalho capitalista contemporâneo, pois a ausência e a precarização do trabalho tem acentuado o fenômeno da exclusão social, produzindo “os inúteis para o mundo”.

Castel (1998) chama de a grande *Questão Social* os processos de marginalização de pessoas e grupos que vivem em condições de miséria parcial ou total. Isto, segundo este autor, ameaça a coesão social, pois as muitas situações de exclusão existentes fragilizam essa coesão a tal ponto, que poderá romper a harmonia social. Nessa mesma linha de raciocínio, porém trazendo uma reflexão instigante, Arendt (1998) afirma que a *questão social* diz às condições de pobreza em que viviam certas sociedades na Idade Moderna, sendo que tais condições se tornaram o motor das revoluções que ocorreram na

modernidade quando o homem passou a duvidar de que a pobreza não era um dado natural, mas politicamente sustentada pelas diferenças de classes. Arendt não deixa dúvida quanto ao caráter conceitual da questão social quando afirma que ela é a:

Existência da pobreza. Pobreza é mais do que privação, é um estado de constante carência e aguda miséria, cuja ignomínia consiste em sua força desumanizadora; a pobreza é abjeta, porque submete os homens ao império absoluto de seus corpos, isto é, ao império absoluto da necessidade, como todos os homens a conhecem a partir de sua experiência mais íntima independente de todas as especulações (ARENDDT, 1998, p. 48).

Arendt afirma também que é com Marx que a pobreza torna-se uma *questão social* ligada ao fenômeno da política, associada à ideia de que ela existe por conta da exploração de uma classe sobre outra, “consequência mais da violência e da violação do que da escassez” (ARENDDT, 1998, p. 48). Dessa forma, essa autora considera que Marx elimina a noção de que a pobreza fosse natural à condição humana, colocando-a como elemento intencionalmente forjado, inserida nas formas de produção da existência humana. Arendt também avisa que a pobreza – como a questão social –, não é uma condição do capitalismo, pois existia antes desse sistema, mas é nele que se acirra tal questão, ampliando-se barbaramente, graças às suas muitas contradições.

Marx (1978, 1992), buscando explicar que a pobreza não é algo natural, mas sim uma construção advinda da contradição da economia política, analisa tal questão a partir do caso francês, especificamente, na época de Napoleão Bonaparte que organizou o lumpemproletariado (proletariado em processo de degradação social) de Paris a partir de grupos de trabalhos precarizados que reforçava ainda mais a pobreza extrema e marginalidade. Isso leva a uma outra constatação de que no capitalismo não existe igualdade, como bem salientava Lenin (1998), porque ele foi forjado como um sistema de contradições. Tal clareza é importante porque nos ajuda a entender que a *questão social* está longe de ser resolvida pela educação ou por qualquer política social, estas são apenas paliativos, ou, como diz Mészáros (2005), *corretivos marginais* de um sistema que reconhece as falhas e permite que tais sejam minimizadas, realizando, dessa forma, uma “camuflagem cínica da realidade” (MÉSZÁROS, 2003, p. 41).

Claro que isso não significa imobilismo diante das ilusões do capital, mas enfrentar, como bem incita Mészáros (2002), a partir de mediações orgânicas (lutas) que possam superar as contradições existentes de um sistema opressor, tendo o devido cuidado para que

essas lutas não estejam na lógica do capital da *linha de menor resistência*, que segundo Mészáros (2002), significa reformas pontuais que não atacam as contradições, mas apenas acomodam fragilidades do sistema, como as políticas sociais e educacionais que buscam distribuir algumas oportunidades, não atacando as causas das mazelas sociais. Diante dessa questão é preciso pensar na função do educador social no trabalho com as pessoas em processo de fragilidade social, se ele exerce um trabalho para além dos corretivos marginais ou somente na sua legitimação? Trabalham para acomodar na estrutura a situação dos *inúteis para o mundo*, para que voltem, em tese, a ser úteis? A educação social não estaria na *linha de menor resistência*?

A única certeza existente é que a atividade de trabalho do educador social nem sempre é um *quefazer*, ou seja, é uma práxis como idealizou Freire (1987) na Pedagogia do Oprimido, mesmo porque muitos educadores têm uma consciência ingênua a ponto de acreditar que seu fazer educativo é emancipador, inclusive se utiliza do argumento de autoridade de Freire para convencer que faz uma pedagogia emancipadora. Ledo engano! O máximo que esse profissional consegue é minimizar os efeitos da marginalidade e desfiliação social. Ratificando, tal clareza é importante, posto que esse fenômeno não será resolvido apenas com a ação pedagógica e a execução de políticas sociais, por se tratar de fenômenos oriundos da contradição capital e trabalho, portanto o enfrentamento que o educador social realiza com a sua ação educativa pode estar apenas nos limites da integração social. Afirmamos isso à luz das teses de Castel (1998, p. 538) quando ele diz que muitas ações “[...] são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial”.

Essa é uma análise importante porque a *integração social* é uma possibilidade, mas nas franjas do próprio sistema, que não representa, necessariamente, a emancipação defendida por Freire (1987) e nem pelos marxistas ortodoxos que defendem uma educação e uma política para além do capital, hoje na voz ativa de Mészáros.

Isso impõe para o profissional da educação social uma formação inicial para além da técnica e, preferencialmente, continuada e no motor da dialética, como possibilidade de um enfrentamento crítico das diversas situações conflitantes; mesmo reconhecendo que sua atividade de trabalho tem um forte viés funcionalista, cremos que também há brechas nessa

atividade para empreender ações educativas emancipatórias. Nesse caso, a formação em curso técnico é insuficiente para uma ação centrada no enfrentamento das questões sociais, esbarra nos limites da qualidade formativa que se espera de um curso e no tempo de formação bastante reduzido em relação a um curso superior.

Subjacente à formação profissional técnica, segundo Pereira (2015), está a ideia de uma formação para as classes populares, que objetiva uma inserção imediata no mercado de trabalho, seja como autônomo, porém de maneira precarizada, seja ainda nos reduzidos postos de trabalhos que exigem pouca formação especializada, mas que requerem aplicação de habilidades manuais.

Pereira questiona, ainda, as intenções subjacentes à valorização da formação profissional técnica em educação social quando pergunta: “a quem interessa a formação técnica de educadores sociais? Ao educador, ao mercado educativo, à universidade, às ONGs? A quem? E por quê? São questões que precisam ser refletidas”. (PEREIRA, 2015, p. 12) Esse autor não defende a formação profissional técnica para os/as educadores/as sociais porque, historicamente, essa formação sempre foi intencionada a acomodar os trabalhadores e seus filhos às funções no mercado de trabalho que exigiam pouca qualificação, como mostram as produções de Machado (2008, 2010), Neves (1994), Frigotto (1996, 2007), Picanço (1993, 1994, 1998), Ferretti (1997) e Kuenzer (1997, 1999, 2006).

Hoje existe outro movimento para tentar unir a formação profissional técnica e o ensino médio como possibilidade de qualificar as duas formações, com claro objetivo de unir conhecimento científico, tecnológico e conhecimento de cultura geral na intencionalidade de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para o acesso pleno à formação superior. Mas essa possibilidade, chamada de integração ensino médio e ensino profissional técnico, esbarra na dificuldade de concretizar uma proposta curricular que dê conta dessa integração, como mostram os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos. (2006)

E mesmo com a integração, a crise na formação profissional dos filhos dos trabalhadores vai demorar a ser resolvida, posto que não se resolve uma questão histórica simplesmente com leis, é preciso uma mudança efetiva no imaginário social em relação à educação, à escola, ao mundo do trabalho, dentre outros. Defendemos uma formação superior para educadores sociais, mas temos a clareza que essa intenção esbarra em várias questões, uma delas é que tipo de formação superior seria mais adequada para formar um

profissional que trabalha com as situações de marginalidade. A legislação educacional brasileira sinaliza para dois tipos de formação superior: a chamada graduação curta, referente aos cursos tecnológicos, e a graduação plena dos cursos de licenciatura e bacharelado. A questão, no entanto, é saber o que significa cada uma dessas formações para o profissional da educação social, seus limites e possibilidades, equívocos e contradições.

De antemão, para não haver dúvida quando falamos em graduação, em licenciatura e ou bacharelado, estamos, respectivamente, dizendo que o primeiro visa formar o docente e o segundo formar o pesquisador, embora a compreensão hoje é que o licenciado seja também um pesquisador de sua prática e da ciência que ensina, não sendo essa atividade resumida apenas ao bacharelado. Com a defesa que se faz pela abolição das fronteiras do conhecimento, deveria o bacharel se dedicar também à compreensão da docência como prática e pesquisa. Dessa forma, a escola seria lugar de ambos profissionais e não apenas dos licenciados, ganhando em muito em qualidade.

O significado da formação de educadores sociais em curso de graduação curta em tecnologia

A formação tecnológica diz respeito a um curso superior com forte compromisso e identidade com o setor produtivo, sendo, muitas vezes, demandada por ele quando da necessidade de um profissional com profundo conhecimento tecnológico em uma área da atividade de trabalho da empresa. É, portanto, uma formação que deve ser rápida, mais profunda, de nível superior, porém sem a demora dos cursos de graduação plena, conferindo conhecimento e saberes envoltos em prática efetiva a que o curso se propõe, possibilitando ao futuro trabalhador um diploma de nível superior, que lhe dá todas as garantias de continuar sua qualificação em cursos de mestrados e doutorados na sua área de trabalho ou em outra correlacionada.

O Catálogo Nacional de Curso Superior em Tecnologia conceitua essa formação como

um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura

e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico (BRASIL, 2010, p. 126).

É um curso de graduação direcionado a todos os que concluíram o ensino médio; os profissionais oriundos desses cursos são chamados de “tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação”. (BRASIL, 2010, p.126) Em relação à identidade dos cursos técnicos, como tecnológico, segundo Machado (2010, p. 94), compreende o “conjunto das técnicas e tecnologias que lhe servem de base, estruturam sua proposta curricular e sobre as quais repousam suas finalidades e objetivos educacionais, servindo para afirmar ou identificar sua especificidade e para diferenciá-lo de outros cursos”. Outra questão colocada por Machado (2008) é sobre o próprio conceito de tecnologia que subjaz os cursos superiores, significando

o conjunto de princípios e processos de ação e de produção, instrumentos que decorrem da aplicação do conhecimento científico, de diversos saberes e da experiência acumulada dos homens. Cumpre importante papel na reprodução da vida humana e na resolução dos problemas que afetam a existência natural e social (MACHADO, 2008, p. 21).

Essa autora afirma, ainda, que não existe oposição entre ciência e tecnologia, posto que tecnologia também é ciência, uma depende da outra, uma começa onde a outra termina, não existindo um recorte linear entre ambas e nesse ponto é que o tecnólogo “estuda, pesquisa, analisa, desenvolve, avalia e aperfeiçoa. Ele também é inteligência, um produtor de sentidos, de significados e de história” (MACHADO, 2008, p. 21). Ainda de acordo com a autora, a história da formação tecnológica no país remete à LDB 4.024/61 quando esta faz referência a cursos experimentais, com currículos próprios. O primeiro foi o curso de engenharia de operação, cujo perfil de trabalhador era aquele que supervisionava determinado setor da fábrica especializada, que não poderia ficar sob a responsabilidade de qualquer trabalhador e nem mesmo do engenheiro de formação acadêmica, que exercia outro papel, o de liderança na fábrica.

A formação desses cursos não poderia ser em universidade, mas foi arranjado para se concretizar nas escolas técnicas federais. Machado questiona sobre o que estava subjacente à ideia de colocar os cursos tecnológicos nessas escolas, se isso não seria uma forma de

segregação dos trabalhadores no chão da fábrica.

Com a Lei 5540/68, como afirma Machado (2008), os cursos tecnológicos passam a ser dados também nas universidades, a ter diferente carga horária total e, principalmente, a ser de curta duração, de maneira que mantivesse estreita relação com as rápidas necessidades do mercado quanto ao tipo de trabalhador que precisava. É o conceito de *curta duração* que vai ser o elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, intermediador entre formação técnica e formação científica. O Decreto 547/69 vai autorizar a criação desses cursos nas escolas técnicas federais, sendo que o acordo Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development (MEC/USAID) iria dar um grande impulso a esses cursos, principalmente em termos de financiamento, de transferência de conhecimentos e práticas pedagógicas com a vinda de professores dos Estados Unidos para o Brasil.

Esse modelo começou a tomar forma no país a ponto de muitas instituições adotarem cursos tecnológicos superiores porque, segundo Machado (2008, p. 4), o entendimento era de que

os cursos superiores de curta duração eram de nível intermediário entre o curso técnico de nível médio e os de graduação plena, de que eram voltados para habilitações específicas e atividades profissionais aplicadas. Em contraste com os bacharelados encarregados de formar para o trabalho de concepção, a graduação tecnológica visava formar para o trabalho de operação e gestão (MACHADO, 2008, p. 4).

Esses cursos traziam uma concepção política legitimadora dos governos militares que objetivavam dar prosseguimento ao modelo desenvolvimentista adotado por eles, atendendo a diversas demandas, como bem explicita Machado:

formação de uma força de trabalho de nível superior que estaria sendo reclamada pelo modelo de desenvolvimento praticado no país; do próprio Estado, carente de quadros técnicos administrativos e burocráticos mais ajustados às exigências da tecnocracia; e de setores médios da população na sua pressão reivindicatória por mais vagas nas instituições universitárias públicas (MACHADO, 2008, p. 4).

De acordo ainda com essa autora, a nomenclatura *tecnólogo* foi estabelecida pelo Parecer 1.060/73, do Conselho Federal de Educação e até hoje permanece, mas os cursos de tecnologia, de graduação curta entraram em conflitos com os de graduação plena, posto que os conselhos de curso não aceitavam determinados atributos profissionalizantes para

os tecnólogos. A solução impetrada pela Resolução 17/77 do CFE foi que cada curso superior de tecnologia só poderia ser criado caso houvesse necessidade no mercado de trabalho e não existisse justaposição de competências daqueles formados em graduação com duração plena.

Machado (2008, p. 6) também afirma que os conflitos em torno dos cursos tecnológicos só vieram a ser resolvidos definitivamente em 1980 quando o CNE, no Parecer 364/80, recuperou “a norma estabelecida no art. 5º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988, que considera livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece, tais como requisitos de escolaridade ou qualificação.”. Mas, conforme essa autora, ainda que houvesse um disciplinamento do campo de atuação do tecnólogo, não seria suficiente para esse tipo de formação, que sofreu uma retração na metade dos anos de 1990 quando vários cursos foram fechados. Essa situação começa a se modificar nos anos 2000 quando há novamente interesse por esse tipo de formação. Com as mudanças tecnológicas e produtivas do mundo do trabalho, o sistema educativo é reestruturado, as escolas técnicas federais dão lugar aos institutos federais de educação, novas diretrizes curriculares da educação tecnológica, avaliação do sistema etc.

A formação do tecnólogo, no entendimento de Machado (2008), intencionava a qualificação rápida dos trabalhadores e seus filhos que, por sua vez, sabiam, pela escolarização deficiente que tiveram, que ali estava a oportunidade de inserção no mercado de trabalho de maneira mais qualificada, assim

[...] prevaleceu, até o presente momento, uma lógica que os vincula às expectativas subjetivas e institucionais de apropriação de conhecimentos que possam ser imediatamente aplicáveis a atividades práticas específicas; a nichos emergentes do mercado de trabalho; e a demandas por obtenção rápida de um título acadêmico de nível superior de amplos segmentos da população brasileira desprovidos dos recursos educacionais ou econômicos que viabilizem seu acesso aos cursos de bacharelado (MACHADO, 2008, p. 13).

Outros problemas são apontados por Machado (2008) em relação aos cursos tecnológicos, como, por exemplo, a estigmatização dos alunos pelo mercado de trabalho por se tratar de um curso em que a aplicabilidade era o seu forte, sendo isso um ponto negativo, pela crença que a teoria era desprezada; desvalorização desse curso, que se dá pelo desconhecimento das suas funções sociais e produtivas, bem como da ideia de que

aprendizagens manuais para um trabalho manual não têm valor. Tudo isso ainda era sustentado pela “concepção tecnicista [que] insiste em considerar que educação profissional e tecnológica se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos” (MACHADO, 2008, p. 14-5).

Para essa autora, tais preconceitos não se sustentam devido às inovações tecnológicas que requerem, cada vez mais, trabalhadores qualificados para assumir atividades complexas no mundo do trabalho. É um curso que acompanha as transformações do mundo do trabalho e com clara possibilidade de surgimento de novos e dinâmicos cursos. Um passo decisivo dos cursos tecnológicos foi a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Decreto 5.773/2006 que traz uma grande abrangência de áreas, competências atributos para a formação do tecnólogo. O Catálogo organiza a educação tecnológica em eixos, significando, na percepção de Machado (2010), a interdisciplinaridade entre a ciência e a tecnologia e nos diversos ramos da atividade produtiva, extinguindo o conceito de áreas de conhecimento e atuação profissional devido à crise do sistema produtivo, não dando mais conta de representar as reais necessidades do mundo do trabalho.

Mas, infelizmente, quando se trata de formação de profissionais do chamado Terceiro Setor, o Catálogo não traz muitas oportunidades, apenas encontramos o Curso Superior de Tecnologia em Serviços Penais, mas que não atende todos os contextos de marginalidade social e, conseqüentemente, da educação social ou socioeducação, já que, supostamente, seria um curso voltado para os profissionais do sistema prisional, que como sabemos carecem de uma formação humanista, para um atendimento aos presos/as na alteridade, reconhecendo-os como pessoas que continuam a ter direitos a vida, vida aqui no sentido pleno da palavra, ou como bem expressam Onofre e Julião (2013, p. 59) quando dizem que “o indivíduo em situação de privação de liberdade é um sujeito de direitos, que embora tenha cometido um delito, não deixa de pertencer à sociedade, nem perdeu suas capacidade”.

O referido Catálogo abre, no entanto, possibilidade para a existência de outras profissões tecnológicas, conforme fica claro na Portaria do MEC nº 1.024/2006, quando afirma que os diversos setores de trabalho poderão solicitar a inclusão de novas profissões de tecnólogos:

Art. 2º - Uma vez implantado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, os requerimentos de alteração deverão ser apresentados pelos interessados nos meses de agosto e setembro de cada ano.

Parágrafo único. A análise dos requerimentos de alteração recebidos será realizada pela SETEC, com a colaboração de especialistas das respectivas áreas profissionais, no prazo de 90 dias (BRASIL, 2006, p. 1).

Em relação à existência de um curso superior tecnológico em educação social ou socioeducação, algumas questões se impõem: será suficiente a formação superior em tecnologia para o educador social? Que implicações ideológicas e políticas trarão para a valorização da profissão? Caso haja uma luta a favor desse tipo de formação, qual a melhor nomenclatura: educação social ou socioeducação? Que habilidades e capacidades serão necessárias para a atuação nas questões sociais? Esse profissional seria o intermediário de que outra profissão? Do técnico e do pedagogo social? Mas, se esses cursos não existem? Que currículo e tempo de integralização serão necessários? Que relação com a práxis esse currículo estabelecerá? Em que instituição esse curso mais se adapta à concretização? Caso seja na rede federal de formação tecnológica, estaria ela preparada para essa formação? Que tipo de formação de professores daria conta da especificidade desse curso?

Essas são questões a se pensar em uma época quando se luta pela regulamentação da profissão de educador/a social no país e que existe dúvida quanto ao tipo de formação necessária à atuação. A formação superior em tecnologia seria um dos caminhos, mas isso vai depender da compreensão que se tenha da sua função social, posto que existe contradição subjacente aos cursos superiores de tecnologia, e mesmo com toda a explicitação de Machado, vale ainda manter precaução em torno deles, como adverte Brandão (2010):

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), entre as suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, “menos denso”, isto é, com baixa base teórica e grande foco na prática, de curta duração, voltado pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa” (BRANDÃO, 2010, p. 1910).

Observamos que a palavra técnica e sua derivação é carregada de preconceitos e ideologias que se formaram no processo histórico de alguns povos, por conta de estar associada ao trabalho menos valorizado, mas também não podemos perder de vista que, a rigor, a tecnologia seria a ciência da técnica na concepção de *techne* como *arte* surgida

entre os gregos (PINTO, 2005), portanto sem conotação negativa como na contemporaneidade. Em relação à função social da técnica, Freire (1996), nos diz ainda que:

[...] o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver de homens e das mulheres (FREIRE, 1996, p. 147).

Reconhecemos que se faz necessário redirecionar o sentido da técnica e tecnologia de maneira que estas sejam revalorizadas, socialmente, isso se inicia com um processo de neutralização das ideologias subjacentes à formação profissional dos trabalhadores, calcadas na ideia de separação entre o fazer e o pensar, o executar e o planejar, a técnica e a tecnologia, como se fossem possíveis tais fragmentações no nível da produção do conhecimento.

É essa fragmentação que cria resistência nos meios educacionais quando se fala em formação técnica ou tecnológica no país, porque tais formações são direcionadas aos trabalhadores e seus filhos, na base de um raso conhecimento e supervalorização do saber fazer. Não podemos esquecer, porém, de que essa resistência tem fundamento histórico, se encontra na criação das escolas técnicas profissionalizantes nos anos de 1930, quando, no discurso quase caritativo do Estado que refletia as vozes empresariais, era para inserção escolar das classes populares, mas que, segundo Freitag (1986), a intenção era a preparação da força de trabalho para uma industrialização que se diversificava, atendendo aos seus anseios. O Estado se encarregaria desse feito, recrutando os trabalhadores “urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi ou desqualificadas.”. O papel social desse ensino era a de ser a

Única via de ascensão permitida ao operário. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola. Sendo de nível médio, ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classe, mais nitidamente configurada que no período anterior (FREITAG, 1986, p. 53).

Entendemos que a resistência contra uma formação desse tipo é válida ainda, visto

que continua sendo posta em prática, bem como os filhos dos trabalhadores ainda lutam pelo acesso a formação superior. Nesse caso, isso também vale para os trabalhadores da educação social, defendemos para eles uma formação profissional em graduação plena. As únicas questões que precisamos resolver é a concepção curricular desse curso e a identidade profissional do educador social que não é a docência, como regulamentam as Diretrizes de Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006, mas a ressocialização em seus múltiplos aspectos e possibilidades (BRASIL, 2006).

O significado da formação de educadores/as sociais em curso de graduação plena em pedagogia

Quais são as reais possibilidades de formação de educadores sociais em curso de graduação plena em pedagogia social? E o que significaria essa formação para um profissional que trabalha com a ressocialização de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade e desfiliação social? De antemão, as Diretrizes de Pedagogia, Resolução CNE/CP 1/2006, afirmam que o curso de pedagogia é para formar os docentes da educação infantil, dos anos iniciais da educação fundamental, dos cursos de magistério, da educação profissional. O Art. 4º da citada Resolução diz claramente:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O Art. 14º da referida Resolução assegura que também cabe ao curso de pedagogia a formação de outros profissionais da educação, conforme já estabelecia a LDB 9394/96 no Art. 64, são eles: administradores, coordenadores, inspetores, orientadores e planejadores, ou seja, todos os que atuam na escola fora da docência, mas tal formação prescinde desta, pois se entende que para atuar nas outras ações da escola e da educação é preciso ter uma íntima relação com a docência. A docência é definida no Art. 2º, § 1º, como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, princípio educativo de outras atividades de trabalho da educação formal e não-formal e da legitimação da pedagogia como ciência (BRASIL, 2006).

Dito isso, fica claro que não há espaço no curso de pedagogia para a formação de outros profissionais, mesmo que trabalhem com o pedagógico, não necessariamente na compreensão da docência ou da gestão escolar e educacional formal, como, por exemplo, os educadores sociais que não têm a docência como identidade, mas a ação educativa social, chamada de reintegração educativa, como identidade, porém, defini-la não é fácil, mesmo porque está em construção; nela encontramos elementos pedagógicos, psicológicos, de gestão, orientação, ludicidade, de arte-educação e de tantas outras atividades de diversas áreas do conhecimento e profissional.

Essa complexidade da categoria reintegração é que, de alguma forma, dificulta caracterizar a formação desse profissional, mesmo porque ele atua em diversas frentes: como, por exemplo, a educação de meninos e meninas de rua, a educação de pessoas em situação de prostituição, educação de pessoas em itinerância, educação em prisões, educação em asilos, socioeducação, educação escolar, dentre outras. Assim, não há dúvida de que a reintegração social pelo educativo é uma categoria ligada à história de pessoas e grupos excluídos socialmente e conceituá-la requer um investimento em pesquisa, que explicita seus esquemas epistemológicos e pedagógicos.

Reintegração pelo educativo é um processo que utiliza os pressupostos freireanos, didáticas específicas para cada situação de vulnerabilidade e desfiliação social, porque se compreende que não é possível a mesma prática educativa em todas as situações de vulnerabilidade, por exemplo, a prática educativa com os adolescentes usuários de drogas será diferente daquela que se faz para os moradores de rua. Fica claro que a intencionalidade da prática de educação social é o empoderamento das pessoas e grupos, logo a sua compreensão está na dimensão da categoria *conscientização* que melhor expressa sua dimensão ontológica, epistêmica e pedagógica.

Em Freire, a conscientização é o “desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer” (Freire, 1980, p. 290). É o diálogo que possibilita a conscientização, pois o oprimido sai de uma atitude/pensamento/visão de mundo ingênuos para uma atitude crítica, isso se dá pelo processo de problematização do real no qual as contradições são explicitadas e os oprimidos vão tomando consciência crítica da sua realidade. Não basta, porém, uma concepção crítica da realidade, é preciso

mais do que isso: uma mudança radical da realidade opressora, que se dá pela ação política concreta e, sobretudo, coletiva não individualmente (FREIRE, 1980).

Nessa perspectiva, que curso ou processo formativo daria conta da educação social em suas múltiplas dimensões? Como garantir esse fazer social que é essencialmente um fazer pedagógico? O curso de pedagogia, voltado para a docência da educação básica, seria o melhor lugar para formar o educador social? Acreditamos que não. O curso vem passando por diversas crises, uma delas é a de legitimação curricular; depois da aprovação das Diretrizes, houve uma verdadeira corrida por reformulação dos currículos, isto levou a muitos equívocos, contradições, perdas a tal ponto que os currículos praticados carecem de uma concepção crítica formativa de pedagogos/as.

Não é esse tipo de formação que queremos para o educador social, e sim uma que não seja centrada na docência, mas na reintegração como prática de liberdade, imbricada na ideia de conscientização. Uma formação em pedagogia, pela tradição desse curso na formação de pedagogos/as para o sistema educativo, seria o mais viável para formar o educador social, mas o impedimento está na sua única identidade – a docência. Isso significa que qualquer curso de pedagogia social que porventura venha a existir terá que garantir a docência na sua base. A pergunta é: seria o pedagogo social um docente da educação social? E o que é ser docente da educação social que não em cursos de formação? Seria de fato o pedagogo social um educador social na especificidade da atuação? O profissional oriundo desse curso seria pedagogo ou educador social? São questões que ainda não foram discutidas, mas urge que sejam, dado ao fato real de regulamentação da profissão suscitar essas e outras questões.

As formulações de Orzechowski, Ribas Machado e Olkivera (2015) chamam a atenção para o fato de que a pedagogia social é impactada pelas ideologias e contradições sociais requerendo, portanto, uma formação que as enfrente para que a atuação profissional do/a educador/a não legitime as diferenças de classes. E também para o fato de que o educador social não exerce a docência como esta é estabelecida nas Diretrizes Curriculares de pedagogia, mas uma socioeducação para além dos muros da escola, sendo assim, a formação desse profissional, no mínimo, precisará levar em consideração que

O trabalho pedagógico com as questões sociais é produzido empiricamente pelos educadores sociais, que interessados numa educação que acontece também, além dos muros escolares, acreditam e imprimem uma identidade socioeducativa às suas intervenções. Tais profissionais encontram espaço de publicação e

socialização teórico-metodológica, porque trabalham com as especificidades da educação (ORZECOWSKI; RIBAS MACHADO; OLKIVERA, 2015, p. 12).

Mesmo diante das especificidades da atuação desse profissional e reconhecendo que o curso de pedagogia não é o ideal, não significa que deva ser descartado como lugar de formação do educador social. Ele tem uma tradição formativa de professores e gestores da educação infantil, ensino fundamental e médio. Os seus egressos estão inseridos em outras atividades de trabalhos intencionadas com a educação e com outras áreas correlatas; isso se deve ao fato de a formação curricular ser flexível na qual os estudantes têm acesso a uma gama de conhecimentos e saberes de diversos campos, que lhes permite ter, então, uma visão de conjunto.

Considerações

Em síntese, temos consciência de que é preciso uma formação superior para atuar na educação social. Existem duas alternativas: a primeira seria reestruturar os cursos de pedagogia para receber novos alunos – os educadores sociais atuantes e os que tenham interesse no trabalho educativo social; a segunda alternativa seria estruturar cursos superiores em tecnologia de educação social com ênfase em diversos contextos socioeducativos, por serem cursos de graduação curta, com rápida integralização curricular. Essas possibilidades formativas ainda não estão claras na legislação educacional, mas é preciso esse quefazer ainda que tenhamos que realizar um grande embate político-ideológico, envolvendo todos os educadores sociais em suas organizações para fazer valer o direito à formação e sob a responsabilidade do Estado visto que se trata de uma profissão que, em tese, cuida das mazelas sociais.

Desse modo, não pode ser uma formação que fique a cargo do setor privado cuja visão é economicista e não social com relação à determinada questão da sociedade. Neste sentido, o Estado precisa assumir uma política pública de formação profissional para aqueles trabalhadores que atuam no Terceiro Setor. Este Setor requer profissionais com formação superior, com ampla gama de conhecimento, condições para resolução de problemas sociais, que trabalhem em equipe multidisciplinar uma vez que a frente de trabalho não é apenas uma questão a ser solucionada pelo educativo, ou pela assistência social, ou pelo psicológico, ou terapêutico, ou político, ou econômico, mas envolve todas

essas e outras dimensões.

Como pensar no educador que trabalha com as pessoas em privação de liberdade se este/a não possui uma formação superior que lhe permita fazer parte de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de nível superior no sistema prisional? E aquele que vai trabalhar com adolescentes do sistema socioeducativo ou ainda com a educação de meninos/as de rua? E o que dizer dos que irão para o enfrentamento da situação das pessoas baderneiras e das que vivem da prostituição? E os educadores que trabalham com pessoas em situação de mendigagem, ou de moradia de rua, ou pessoas traficadas ou com mulheres/idosos/crianças vítimas de violência doméstica? Como atuar nessas situações de vulnerabilidade e desfiliação sem um empoderamento dado pela formação superior? Como ser ouvido pelos dirigentes das organizações ou pela equipe multidisciplinar sem essa formação?

Por trás desse empoderamento, está a finalidade da educação social – um processo educativo integrador, mas no contexto da libertação do oprimido. Em Freire e Shor (1986), o empoderamento está aliado à noção de classe social quando ele diz que se trata de um processo no qual os oprimidos são protagonistas de sua libertação, tendo a educação como uma referência positiva dessa ação, possibilitando que eles se libertem do opressor.

Não temos dúvida de que o empoderamento do profissional da educação social passa pela formação superior e pela ação educativa concreta; mas, para isso, é esse profissional que tem que gestar esse processo na coletividade, no embate de um movimento social por formação e condições de trabalho adequadas. Portanto, não pode ser um processo que se dá de fora para dentro, assumido por pessoas que não sabem o que é ser educador social por não ter vivenciado o trabalho com aquelas que se encontram em situação de marginalidade social. Cremos que são os educadores sociais os seus porta-vozes e não aqueles que desconhecem a dor e o prazer de ser educador social. Nesse aspecto, nunca é demais lembrar os ensinamentos de Freire (1983, p. 28) quando diz que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação”.

Referências

ARENDETT, Hannah. **Da revolução**. Trad., Fernando Vieira. São Paulo/Brasília: Editora Ática/Editora UnB, v. 5, 1998. Série Teia – Estudos Políticos.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao

governo Lula. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, nº 6, p. 190-204, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1099/782>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

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

BRASIL, Ministério do Trabalho, Emprego e Renda. Portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.024, de 11 de maio de 2006. Institui consulta pública do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 21, 16 de maio de 2006.

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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, 2010. Disponível em: http://www.castelobranco.br/site/images/stories/arquivos/catalogo_cursos_superiores_2010.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 328/2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: [file:///C:/Users/antonio/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-39191%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/antonio/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-39191%20(3).pdf) Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador social e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, seção 1, p. 209, 16 de abril de 2014. Disponível em:

http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf. Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Assuntos Sociais. Relatório do Senador Paulo Paim, com voto pela aprovação do Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015, e das Emendas nºs 1-CCJ-CE, 2-CE e 3-CE. (fls. 27 a 31). Brasília – DF, 03/10/2016. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 19 de novembro de 2016.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americana – SP, ano XII, nº 23, p. 341-368, 2ª semestre de 2010.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno CRH**, UFBA, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

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

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8ª ed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª ed., São Paulo: Moraes, 1986.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n.92, p. 1087-113, Especial - outubro de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 02 de

dezembro de 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

GRACIANI, Maria Stela. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In. SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 207-224.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 877-910, 2006.

LENIN, Vladimir. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1988.

MACHADO, Lucília; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; ALVES, Giovanni (Org.). **Trabalho, Educação e Formação Profissional**: perspectivas do capitalismo global. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: http://www.una.br/images_anima/pdf/O_profissional_tec.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1458/1090>. Acesso em 1º de novembro de 2010.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MÈSZAROS, István. **Para além do capital**. Trad. Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, Verônica; MOURA, Fabiana; NATALI, Paula; SOUZA, Cléia. A formação dos profissionais da educação social: espectros da realidade. **Anais... XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. 03 a 05 de novembro de 2010. Disponível em: <http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CCLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

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: Papyrus, 1994.

ONOFRE, Elenice M.C; JULIÃO, Elionaldo F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

ORZECOWSKI, Suzete; RIBAS MACHADO, Érico; OLKIVERA, Alexandre. A formação do pedagogo para além da docência: possibilidade de articulação entre a pedagogia social, educação popular e educação social. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, SC, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1789-0.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2015.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social. : definições conceituais e epistemológica. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 6 de maio de 2012.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa formação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 29, p. 9-35, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

PEREIRA, Antonio. Formação dos educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA., nº 6, v. 3, p. 82-110, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136/1475>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

PEREIRA, Antonio. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do Projeto de Lei 5346/2009. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP, Marília, v. 11, n. 3, p. 1294 – 1317, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

PICANÇO, Iracy Silva. Trabalho e educação: um desafio comprometido. **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. **Revista Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PICANÇO, Iracy Silva. Reestruturação produtiva, qualificação profissional e educação básica. **Revista Força de Trabalho e Emprego**. Salvador, v. 15, n.º 1, p. 84-87, abr./1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: contraponto, 2005. v. 1

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Realidade*, n. 35, p. 65-85, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/11029/7197>. Acesso em: julho de 2011.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.