



FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: PROFISSIONALIZAÇÃO EM CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO OU EM PEDAGOGIA? EIS A QUESTÃO

ANTONIO PEREIRA

Doutor em Educação pela FACED/UFBA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Social, Currículo e Formação de Educadores.

Eixo Temático 2:

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: identidade, diversidade e vulnerabilidade

RESUMO:

O texto discute a formação do/a educador/a social a partir da análise bibliográfica da educação profissional dos cursos superiores de tecnologia e de pedagogia, buscando, dessa forma, responder que tipo de formação mais se adequa ao profissional que trabalha com as situações de marginalidade. Essa questão surge do intenso debate nacional sobre a regulamentação profissional da educação social, possibilitado pelo Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº e Projeto de Lei do Senado nº 328/2015, que suscitam divergências entre os intelectuais do campo da educação social em relação ao tipo de formação para os seus profissionais se seria: de nível médio técnico profissional ou de nível graduação curta em tecnologia ou graduação plena em pedagogia. Aqui o intuito é compreender o que significa uma e outra formação superior como forma de contribuir para o debate a partir do que vem analisando a área de Trabalho e Educação sobre a formação do trabalhador na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Educadores Sociais. Graduação Superior em Tecnologia. Graduação em Pedagogia Social

INTRODUÇÃO

A formação de educadores/as sociais deve ser em curso de graduação curta em tecnologia ou em graduação plena em pedagogia? Quais as implicações de uma e outra na profissionalidade desse trabalhador? Essas são questões que se impõem, diante das demandas por formação inicial dos trabalhadores da *questão social*, graças às disputas que estão sendo travadas no país, em particular na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, em torno da legitimação da profissão de educador/a social.



E a disputa está em várias esferas. Uma delas diz respeito à formação; afinal, a quem cabe a responsabilidade pela formação do/a educador/a social? Que tipo de formação seria mais adequada para esse profissional? Seria a técnica de nível médio, tecnológica e científica de nível superior? Nada ainda está dado apenas no mundo das lutas políticas e ideológicas.

De antemão, parece haver uma concordância nos meios educacionais sociais de que a formação técnica é insuficiente para formar esse profissional, dada a complexidade da sua atividade de trabalho e dos sujeitos que atende, quais sejam, situação de marginalidade e as pessoas em situação de vulnerabilidade e desfiliação social. Sua ação, em tese, é a de minimizar os efeitos da exclusão social pela via da conscientização das populações marginalizadas de que eles têm direitos e que estes precisam ser garantidos.

O trabalho, em tese, que caberia aos profissionais da *questão social*, como os assistentes sociais, educadores/as sociais e outros é o de integrar os desintegrados – aqueles que estão em situação de vulnerabilidade ou de desfiliação social, tais situações significam, respectivamente, aqueles que vivem de trabalhos precarizados e, conseqüentemente, suas relações sociais estão fragilizadas e os que estão totalmente excluídos de toda e qualquer relação de trabalho e de convivência, estes é que Castel (1997) chama de marginalizados, os

indigentes, “drop out”, sem domicílio fixo, certos toxicômanos, jovens à deriva em subúrbios deserdados ex-pacientes psiquiátricos ou ex-delinqüentes saídos de instituições, etc. Trata-se de tentar tomar a marginalização como um processo e de compreender a situação desses indivíduos como resultado de uma dinâmica de exclusão, que se manifesta antes que ela produza efeitos completamente dessocializantes. A grande marginalidade apresenta-se, assim, ao fim de um percurso. Esta zona de exclusão ou de quase exclusão é alimentada tanto por marginais propriamente ditos como por aqueles que estão ameaçados, instáveis, frágeis, correndo o risco de cair na marginalidade. (CASTEL, 1997, p. 19-20)

É nesse sentido, que Castel (1998, p. 21), quando analisa a grande marginalidade, parte da crise do trabalho capitalista contemporâneo para afirmar que a sua ausência 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 existente fragiliza a coesão a tal ponto que poderá romper a harmonia social.



Para Arendt (1988), a questão social são as condições de pobreza em que viviam certas sociedades na Idade Moderna, 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. (ARENDR, 1988, p. 48)

Arendt ainda afirma que é com Marx que a pobreza torna-se uma *questão social* ligada ao fenômeno da política quando é 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” (ARENDR, 1988, 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, 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 e diz claramente que

Sob o pretexto de criar uma sociedade de beneficência, organizou-se o lumpemproletariado de Paris em seções secretas, cada uma delas dirigida por um agente bonapartista, ficando um general bonapartista na chefia de todas elas. Junto a *roués* arruinados, com duvidosos meios de vida e de duvidosa procedência, junto a descendentes degenerados e aventureiros da burguesia, vagabundos, licenciados de tropa, ex-presidiários, fugitivos da prisão, escroques, saltimbancos, delinquentes, batedores de carteira e pequenos ladrões, jogadores, alcaguetes, donos de bordéis, carregadores, escrevinhadores, tocadores de realejo, trapeiros, afiadores, caldeireiros, mendigos — em uma palavra, toda essa massa informe, difusa e errante que os franceses chamam *la bohème*: com esses elementos, tão afins a ele, formou Bonaparte a soleira da Sociedade 10 de dezembro. (MARX, 1978, p.70-71)

Isso significa dizer que a pobreza é um sustentáculo de um sistema excludente e que o seu fim não passa de um idealismo de certos grupos que sonham com uma



sociedade igualitária. Mas em Lenin, por exemplo, quando analisa a sociedade capitalista, vai dizer que nesta não existe igualdade, pois no dia em que isso acontecer no sistema capitalista, ele deixará de ser, pois foi forjado na contradição.

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 Mézarós (2005), *corretivos marginais* de um sistema que reconhece as falhas e permite que tais sejam minimizadas, realizando, dessa forma, uma “camuflagem cínica da realidade.” (MÉSZARÓS, 2003, p. 41). Nesse caso, como diz Pereira (2008, p. 196), “as reivindicações e as ações em torno de problemas sociais são previstas pelo sistema; ele permite tais atitudes como forma de correção dos seus defeitos, o que não significa que serão concretamente, corrigidos.”

É no contexto dos corretivos marginais que os educadores sociais trabalham para acomodar na estrutura a situação dos *inúteis para o mundo*, para que voltem, em tese, a ser úteis. Esse profissional sofre um grande dilema, um conflito, quando tem consciência crítica de que o seu fazer nem sempre é um *quefazer*, ou seja, é uma práxis como idealizou Freire (1987a) na Pedagogia do Oprimido. E aqueles que têm uma consciência ingênua acreditam que seu fazer educativo e social é emancipador, inclusive se utiliza do argumento de autoridade de Freire para convencer que concretiza uma pedagogia do oprimido.

Ledo engano! O máximo que esse profissional consegue com sua atividade de trabalho 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/a educador/a social realiza com a sua ação educativa está apenas nos limites da integração social. Afirmamos isso à luz das teses de Castel (1998) 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. (CASTEL, 1998, p. 538)

Isso é uma análise importante porque a *integração social* é uma possibilidade, mas nas franjas do próprio sistema não representa, necessariamente, a emancipação defendida por Freire (1987b) e nem pelos marxistas ortodoxos que defendem uma



educação e uma política para além do capital, hoje na voz ativa de Mészáros. 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] (2015, 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.

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. Essa questão torna-se mais crítica ainda na concepção de ensino médio integrado, a educação profissional, como determina a Lei 11.741/2008, que visa currículos integrados entre conhecimento do mundo social e do mundo produtivo referente à profissão supostamente ensinada.

Sobre essa questão, Pereira (2015, p. 12) sinaliza que tal

formação profissional técnica no capitalismo é de segunda ordem, visa à manutenção das diferenças, já que são direcionadas para os filhos dos trabalhadores que não têm acesso ao ensino superior em virtude de vários fatores sociais e pedagógicos, um deles é a escolarização pública desqualificada. Entendemos que é preciso qualificar o trabalho educativo social, minimizando e abandonando a supervalorização das experiências tácitas, o voluntarismo na ação educativa, o menosprezo à formação superior, o discurso por formação praxiológica quando se impõe a prática pela prática, a reflexão pela reflexão desprovidas de sentido político, dentre outras questões. A prática profissional ingênua em educação social para nada serve, minto, serve para legitimar as condições de marginalidade em que se encontram muitas pessoas e grupos.

Esse autor 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). Ele não defende a formação profissional técnica para os/as educadores/as sociais porque, historicamente, essa formação sempre foi intencionada a acomodar os trabalhos e seus filhos às funções no mercado de trabalho que exigiam pouca qualificação, como mostra as produções de Machado (1994), Neves (1994), Frigotto (1994), Picanço (1993, 1994, 1998), Ferretti (1997) e Kuenzer (1997, 1999, 2006, 2007, 2010, 2011, 2015).

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), Ramos (2011).

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/as 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. Mas, a questão é saber o que significa cada uma dessas formações para a profissão de 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 se resumindo essa atividade apenas ao bacharelado. Assim, 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.

Mediante a tudo que foi exposto até agora com o objetivo de clarear as nossas análises, vamos agora trazer algumas reflexões sobre a formação profissional em graduação tecnológica e graduação em pedagogia, respondendo as questões colocadas no início desse texto.

OS SIGNIFICADOS 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, mas sem a demora dos cursos de graduação plena, conferindo conhecimento e saberes envoltos em prática efetiva de 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, p. 21) 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.

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 fala de 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 pergunta 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.

Machado (2008) afirma que com a Lei 5540/68 os cursos tecnológicos passam a ser dados também nas universidades, a ter diferente carga horária total e, principalmente, ser um curso 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 MEC/USAID irá 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.



ALFAEJA **II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**

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.

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 (2008, p. 4/5), por exemplo,

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.

Segundo Machado (2008), a nomenclatura *tecnólogo* foi estabelecida pelo Parecer 1.060/73, do Conselho Federal de Educação e que até hoje permanece, mas os cursos de superior de tecnologia começaram a sofrer todo tipo de embate com os cursos de graduação, principalmente os conselhos de curso que não aceitavam certos atributos direcionados ao tecnólogo que conflitavam com os formados em graduação. 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 que não houvesse justaposição de competências daqueles formados em graduação com duração plena.

Machado (2008, p. 6) 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, segundo 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. Situação essa que 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.

Machado (2008, p. 13), analisando com profundidade a questão da formação do tecnólogo, afirma que este serviu também para fornecer uma formação superior rápida aos trabalhadores e a seus filhos que, de alguma forma, sabiam, pela escolarização deficiente que tiveram, que ali estava a oportunidade de inserção no mercado de trabalho de maneira mais qualificada. Essa autora afirma enfaticamente que

[...] 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. 14-15) aponta outros problemas que estigmatizam os cursos superiores tecnológicos, como a identificação com o mercado por se tratar de um curso em que a aplicabilidade é o seu forte, logo os conhecimentos obtidos não são confiáveis, 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 é sustentado pela “concepção tecnicista [que] insiste em considerar que educação profissional e tecnológica se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos.”.

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 a 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 atendem a especificidade das questões sociais e, conseqüentemente, da educação social ou socioeducação. O Catálogo abre 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.

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 adequa a 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 exista 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 (2009, p. 191):

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”.

Contribuindo com esse debate, Freire (1987b, p. 147), nos ajuda a pensar a função social da tecnologia da ciência e, conseqüentemente, da formação tecnológica para a sociedade como um todo. Ele diz enfaticamente:

[...] 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.

Diante disso, não podemos perder de vista a formação profissional em graduação plena para os/as educadores/as sociais visto que todo um conhecimento da pedagogia social existe e viabiliza um curso nesse sentido, mas chamando a atenção para o fato de que a identidade do educador social não é a docência, como regulamentam as Diretrizes de Pedagogia – Resolução CNE/CP 1/2006, mas a ressocialização em seus múltiplos aspectos e possibilidades.

OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS EM CURSO DE GRADUAÇÃO PLENA EM PEDAGOGIA

Quais são as reais possibilidades de formação de educadores/as 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



ALFAEJA **II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**

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, 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 precisa ter uma íntima relação com a docência. (BRASIL, 1996)

Dito isso, fica claro que não há espaço no curso de pedagogia para a formação de outros profissionais, mesmo que trabalhe com o pedagógico, não necessariamente na compreensão da docência ou da gestão escolar e educacional formal, como, por exemplo, a formação de educadores/as sociais que não têm a docência como identidade ou talvez como única identidade da ressocialização, pois esta encerra várias outras possibilidades que não a docência, cujo objetivo é o enfrentamento da situação de marginalidade de pessoas e grupos. A ressocialização é a identidade profissional do/da educador/a social, mas que também definir essa identidade não é fácil, mesmo porque está em construção, nela encontramos elementos da docência, da psicanálise, da gestão, da orientação, do aconselhamento, de ludicidade, de arte-educação e de tantas outras atividades de diversos campos de conhecimento profissional.

Essa complexidade da categoria ressocialização é que, de alguma forma, dificulta caracterizar a formação desse profissional, mesmo porque ele atua em diversas frentes de marginalidade social, como, por exemplo, a educação de rua voltada para os meninos e meninas de e nas ruas, a educação de pessoas em situação de prostituição, educação de crianças, adolescentes, jovens e pessoas em itinerância, educação em prisões, educação em asilos, socioeducação, educação escolar, ajudando o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento, principalmente aqueles que não conseguem obter promoção cognitiva devido a vários fatores. Assim, não há dúvida de que a ressocialização é uma categoria educativa ligada à história de pessoas e grupos excluídos socialmente e que conceituá-la requer um investimento em pesquisa que explicita seus esquemas epistemológicos e pedagógicos.

Ressocializar é uma prática que, embora se utilize dos mesmos pressupostos freireanos, utiliza didática específica para cada situação de vulnerabilidade e



desfilamento social. Compreende-se assim, que não é possível a aplicação do mesmo trabalho pedagógico com todos os sujeitos, 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 ressocialização 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). E 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)

A intencionalidade da ressocialização, em tese, é a emancipação individual e coletiva dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e desfilamento social, levando-os a uma ação política coletiva contra os processos de opressão. Mas não podemos esquecer que a integração social também é uma das finalidades da ressocialização, isto significa que nem toda prática de educação social é para libertar os oprimidos como deseja Freire.

Nessa perspectiva, que curso ou processo formativo daria conta da ressocialização 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/a educador/a social? Acreditamos que não. Segundo Pereira (2010, 2014), 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 ressocialização 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.

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/a pedagogo/a social um/a 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/a ou educador/a 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 (2014, p. 12) chamam a atenção para o fato de que a pedagogia social é impactada pelas ideologias e contradições sociais requerendo, portanto, uma formação que as enfremem para que a atuação profissional do/a educador/a não legitime as diferenças de classes. E 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.

Mesmo diante das especificidades da atuação desse profissional e reconhecendo que o curso de pedagogia não é o ideal, não significa descartá-lo como lugar de formação do/a educador/a 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 onde os estudantes têm acesso a uma gama de conhecimentos e saberes de diversos campos, permitindo-lhes, então, que tenham uma visão de conjunto, embora isso signifique também uma visão frágil da base ontológica, epistemológica e pedagógica da educação.



Ainda assim, é um curso que poderá dar frutos à educação social, mesmo servindo a muitos interesses ideológicos e políticos obscuros. Isso tem sido um grande problema para o curso, porque todos se acham no direito de *mexer* no currículo de pedagogia para enxertar disciplinas, temas, conteúdos para atender a uma determinada demanda que não é da formação, com o objetivo de, supostamente, preparar o docente para atuar em determinada causa, como se certas questões fossem resolvidas pelo pedagógico. Em nenhum outro curso, observamos os desmandos constatados no curso de pedagogia; isso o fragiliza a tal ponto, que sua intencionalidade de formação crítica de docentes fica em segundo plano. O estudante vê de tudo um pouco, mas termina não vendo nada, dado ao caráter fragmentado do conhecimento.

Então, como formar o educador social em um currículo que virou uma panaceia para resolver todos os problemas da educação? Essa é uma questão que merece profunda reflexão na proposição de um curso de formação de educadores/as sociais a partir do curso de pedagogia. É preciso resolver essas e outras questões para não vermos a formação a atuação desse profissional fracassar.

E como instiga Gadotti (2013, p. 2) quando pergunta “como educar o educador social? Onde ele se forma?”, acrescentando ainda a pergunta ontológica de Marx e Engels (1992) “quem educa o educador?”, acreditamos que elas devem sempre estar presentes na defesa da formação do/a educador/a social, posto ser um profissional que atua nas contradições do capital.

CONCLUSÃO

Em síntese, temos consciência de que é preciso uma formação superior para atuar na educação social. Temos duas alternativas: a primeira seria reestruturar os cursos de pedagogia para receber novos alunos – aqueles 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 sendo necessário, portanto, uma formatação curricular a partir dos contextos, por exemplo, da educação de rua, da socioeducação, da educação em prisões, da educação em classes hospitalares, educação comunitária etc.



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.

Dessa forma, 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. O Estado precisa assumir uma política pública de formação, pois não podemos pensar que qualquer formação sirva para atuar no Terceiro Setor. Este requer profissionais com formação superior, com ampla gama de conhecimento, condições de 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/a educador/a 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/a que vai trabalhar com adolescentes do sistema socioeducativo ou ainda com a educação de meninos/as de rua? E o que dizer dos/as que irão para o enfrentamento da situação das pessoas badameiras e das que vivem da prostituição? E os/as educadores/as 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 serem ouvidos 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 uma perspectiva freireana.

Em Freire, 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. Isto porque

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria



ALFAEJA

II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986, p. 72).

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 autogestar esse processo na coletividade, no embate de um movimento social prol 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/a social por não ter vivenciado o trabalho com aquelas que se encontram em situação de marginalidade social. Cremos que são os/as educadores/as os/as seus/suas porta-vozes e não aqueles que desconhecem a dor e o prazer de ser educador/a 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:

ARENDDT, Hannah. **Da revolução**. Trad., Fernando Vieira. São Paulo/Brasília: Editora Ática/Editora UnB, v. 5, 1998. Serie 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>.

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 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. 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.



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)

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>.

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, 1987a.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1987b.

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. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>

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. 1087-1113, 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 Dialogos**, v. 18, n. 2, 2013.



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.

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

KUENZER, Acácia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, Acácia Z. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011a.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios pra a gestão. Disponível em:
<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/94347674/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducaotexto2.pdf> Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

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.



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

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

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%9CLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>.

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.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação do/a pedagogo/a frente às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **Revista E-Curriculum**, PUC-SP, São Paulo, v. 6, n.1, p. 1-23, dezembro de 2010. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628/4815>. Acesso em: 02 de dezembro de 2010.

PEREIRA, Antonio. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? *Revista Educação Especial*, UFSM, Santa Maria, n. 32, p. 189-200, 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/96/69>. Acesso em: 20 de setembro de 2008.

PEREIRA, Antonio. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Espaço do Currículo**, v. 7, n.2, p. 297-313, maio a agosto de 2014. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.297313/11384>. Acesso em: 9 de novembro de 2014.

PEREIRA, Antonio. Formação dos educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? **Anais... V Congresso Internacional de Pedagogia Social**, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 01 a 03 de setembro de 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/279877780/FORMACAO-DE-EDUCADORES-SOCIAIS-PROFISSIONALIZACAO-TECNICA-PARA-QUE-Antonio-Pereira-UNEB>.

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



ALFAEJA

II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

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

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

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.

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.