

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Practices of non-school education between precarization and professionalization

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de¹

ZUCHETTI, Dinora Tereza²

MENEZES, Magali Mendes de³

RESUMO

O texto busca analisar os efeitos da emergência do terceiro setor – fruto da nova organização produtiva – que afetou inúmeros coletivos de trabalhadores, dentre os quais os sujeitos que atuam em projetos socioeducativos. Considerando o movimento nacional de luta pela profissionalização, expresso em parte na proposição do Projeto de Lei n. 5346/09 como um processo que escamoteia um mecanismo de naturalização das desigualdades, reflete-se sobre a relação entre a inserção laboral, a formação profissional e os processos de precarização que têm caracterizado a prática laboral desses educadores no contexto contemporâneo. Neste texto, ensaiamos uma breve reflexão teórica baseada em dados de uma pesquisa – do tipo qualitativa, na modalidade de pesquisa-formação – desenvolvida junto a um grupo de 11 educadores que atuam em projetos socioeducativos executados por organizações governamentais, não governamentais e do terceiro setor, na cidade de Novo Hamburgo/RS. Também se discute a ideia da formação em serviço como resultado da precarização do trabalho e desta como reflexo da funcionalidade presente em programas e projetos socioeducativos. Ante uma tendência a uma leitura “naturalizante” dessa relação, abordamos o tema sob essa perspectiva para propor uma análise que proporcione a compreensão dos mecanismos de produção e reprodução social desse fazer profissional.

Palavras-Chave: Educação não escolar; Formação de educadores; Profissionalização; Trabalho precarizado.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the effects of the emergence of the third sector – result of a new organization of production –, which affected the collectives of a number of workers, including those working in socio-educational projects. Considering the national movement for professionalization, partly expressed in the proposal of Bill n. 5346/09, as a process which conceals a mechanism that naturalizes inequalities and reflects on the relationship between labor insertion, professional training and the processes of pauperization that have characterized the work practice of these educators in the contemporary context. In this paper, we outlined a brief theoretical reflection based on data from a qualitative training research conducted with a group of eleven educators who work in socio-educational projects implemented by governmental, non-governmental and third sector organizations in the city of Novo Hamburgo, Southern Brazil. This study also discusses the idea of in-service training as a result of the precarization of working conditions and the idea of this precarization as a reflection of the functionality present in socio-educational programs and projects. In view of a trend to “naturalize” this relationship, we approach the topic from this perspective to propose an analysis that provides a better understanding of the mechanisms of production and social reproduction of this professional performance.

Keywords: Non-school education; Educators’ training; Professionalization; Precarized work.

¹ Doutora em Educação pela PUCRS. Professora Titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão da Feevale. E-mail: <elianapgm@feevale.br>.

² Doutora em Educação pela UFRGS; Graduada em Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão da Feevale. E-mail: <dinora@feevale.br>.

³ Doutora e Mestre em Filosofia pela Pucrs; Doutora pela Université de Toulouse – Le Mirail (Doutorado Sanduiche); Graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Professora Adjunta II da UFRGS, área de Filosofia da Educação. E-mail: <magalimm@terra.com.br>.

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, os debates acadêmicos estiveram exclusivamente voltados às práticas de educação escolar, desconsiderando um importante e, cada vez mais, crescente contingente de educadores que atuam em práticas de educação que se desenvolvem fora do espaço escolar. Trata-se de outro “perfil” de educador que vem desenvolvendo seu “trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares manifestos no setor produtivo, nos movimentos sociais e nas entidades da sociedade civil” (SÁ, 2000, p.172). Voltando nosso interesse investigativo para esses novos educadores, propomos debater a sua formação e a sua profissionalização. Defendemos a necessidade de compreender as especificidades dessa prática, bem como analisar as condições que produziram a sua emergência. Indagar sobre como se dá a inserção laboral desses educadores, sob quais condições ocorre a sua formação e como desenvolve sua prática no âmbito de programas e projetos socioeducativos são objetivos desta reflexão. Enfim, abordando o tema sob essa perspectiva, propomos uma análise que favoreça a compreensão dos mecanismos de produção e reprodução social desse fazer profissional.

Atualmente, observa-se que esse grupo profissional se articula em torno de um movimento nacional que em parte se expressa na luta pelo reconhecimento da profissão de educador social, a qual resultou na proposição do Projeto de Lei n. 5346/09. Contudo, a partir dos estudos que vimos desenvolvendo, observamos que, mais do que a busca pelo reconhecimento da profissão, os educadores estão interessados em debater a formação necessária aos desafios que a prática lhes impõe. Isso nos levou a problematizar: Como é possível pensar a formação e não refletir sobre as condições de trabalho? Pensar a profissionalização não seria, de alguma forma, também refletir sobre a formação?⁴

Neste contexto de ambiguidades e perplexidades, nos indagamos: O que os educadores buscam quando demandam uma formação que também os habilite para atuar no campo social? Suas inquietações podem ser aplacadas por meio de um processo de legitimação de sua prática através da profissionalização? Que desejos/sonhos os levam a se aproximarem do movimento de institucionalização da profissão de educador social que está em curso no Brasil? Mais do que isso, seria adequado supor que há conexão entre demanda por formação específica, movimento em prol do reconhecimento da profissão e a já conhecida parceria Estado e terceiro setor?

CONTEXTUALIZANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A INSERÇÃO LABORAL PRECARIZADA

Embora a expressão “educação não escolar” seja relativamente nova, o mesmo não ocorre em relação às práticas que vêm sendo desenvolvidas no campo social. Desde as décadas de 1960 e 1970, inúmeras ações já eram desenvolvidas em nosso país no sentido de oferecer formação aos sujeitos considerados em situação de

⁴Essa questão foi desenvolvida no artigo “A artesanaria de um fazer: a prática do trabalho de educadores”, de nossa autoria e que se encontra no prelo.

vulnerabilidade social. Ainda que na sua maioria tais práticas usualmente fossem ações marcadas pelo viés assistencialista, em geral, tinham o mérito de buscar promover ações de resgate da cidadania àqueles que, por diversas razões, não dispunham de acesso a direitos fundamentais. Contudo, é preciso lembrar que:

Os movimentos ocorridos no Brasil, após a década de 1970, [...] conduziram tais experiências [de educação não escolar] a uma crescente aproximação com o Estado, quer na busca de uma atuação conjunta, quer tomando-o como parceiro na disponibilização de recursos públicos para a execução dos diversos projetos (MOURA; ZUCCHETTI, 2006, p.232).

De fato, embora as práticas de educação não escolar venham sendo desenvolvidas desde muito antes da década de 1970, foi somente ao longo das duas décadas seguintes que sofreram importantes transformações. Os ventos do neoliberalismo chegaram ao Brasil, impulsionando o desmanche do Estado, promovendo a privatização de importantes estruturas públicas. Com isso, abriu-se espaço para a emergência do chamado terceiro setor, o qual passou a substituir o Estado nas suas obrigações sociais.

Coincidentemente ou não, foi a partir da emergência e consolidação do terceiro setor que as práticas de educação não escolar se multiplicaram em nosso país. Provavelmente essas ações ganharam fôlego porque, contando com a chancela do Estado, sofreram importantes mudanças no que se refere às fontes de financiamento e gestão. Nesse sentido:

Ao longo das últimas décadas, pelo menos, uma mudança concreta pode ser observada: a gestão de projetos de educação não escolar, realizada por entidades do chamado Terceiro Setor e/ou por Organizações Não Governamentais, vem configurando um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito escolar e demonstrando de forma crescente como o Estado tem se omitido de suas responsabilidades (MOURA; ZUCCHETTI, 2006, p.232).

Desse modo, entendemos ser importante problematizar como o estreitamento da relação entre o Estado e entidades do chamado terceiro setor e/ou organizações não governamentais (ONGs) contribuiu para a emergência de um novo profissional educador que, apesar de possuir formação para desenvolver sua prática pedagógica no interior do sistema escolar, cada vez mais, vem se deslocando para os espaços educativos não escolares.

Seria possível demonstrar conexões entre a parcerização Estado e terceiro setor com a flagrante precarização do trabalho desses educadores?

Evidentemente há que se considerar que grande parte desses projetos sociais, especialmente aqueles cuja ênfase recai no socioeducativo e que, portanto, estão balizados pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), necessariamente não se relacionam com a emergência do terceiro setor. Sabemos que, desde a década de 1960, inúmeros movimentos em favor da democratização da educação despontaram em nosso país. Num processo de luta que atravessou o período da ditadura militar, esses movimentos ganharam maior expressão na década de 1980, quando influenciaram as discussões no âmbito da Assembleia Nacional

Constituinte, incluindo na Constituição Federal importantes artigos em favor da Educação. Contudo, convém levarmos em conta as análises de Lemos (2008), quando assevera que foi nesse contexto que também nasceu:

uma ética empresarial pautada na ideia de responsabilidade social no vazio das políticas sociais estatais; [onde] se ampliam ações associativistas civis, restaurando a visão de uma comunidade que se organiza na resolução de problemas locais; intensifica-se a reivindicação de curas medicalizadas para questões políticas e sociais e os campos da educação e da cultura são vistos como dispositivos de homogeneização de condutas e não espaços conflituos. Vislumbramos o retorno de uma filantropia da pobreza, uma privatização das políticas sociais, fundadas em um assistencialismo via oferta de grupos associativistas e dos chamados empoderamentos das comunidades, tornando a promoção dos direitos uma política do favor restaurada (LEMOS, 2008, p.100).

Conforme anteriormente mencionamos, não desconhecemos que desde sempre existiram as ações de intervenção social sobre segmentos da população historicamente considerados “vulnerabilizados”, especialmente crianças e adolescentes. No entanto, eram ações que tradicionalmente possuíam uma matriz assistencial, por vezes, assistencialista; na origem, desenvolvidas por entidades caritativas ligadas às ordens religiosas. Nesse contexto, amparadas na Doutrina da Situação Irregular, constituíam-se em ações de intervenção no campo social que concebiam crianças e adolescentes como sujeitos de falta.

Não obstante, a partir da promulgação do ECA, com a introdução da Doutrina da Proteção Integral, assistimos à proliferação de ações de intervenção junto a crianças e jovens, sendo implementadas não apenas por organizações governamentais, mas principalmente por organizações não governamentais e, em números cada vez mais crescentes, por entidades de terceiro setor.

A partir de então, nestas quase três décadas, o cenário parece ter se tornado ainda mais complexo, tendo em vista que tais ações passaram a ser apropriadas pela chamada “sociedade civil”, sendo vistas como sinônimo de “ações do terceiro setor”.⁵

Ocorre que tais “ações associativistas civis”, na medida em que são implementadas por entidades-apêndices de organizações empresariais, carregam em si a aludida “ética empresarial”, que impõe uma visão marcada pelos ideários do mercado. Assim, privatizadas, as políticas sociais correm o risco de deixarem de ser consideradas ações de promoção de direitos e passarem a ser vistas como ações de isenção fiscal e/ou promoção de *marketing* “social”.

O paradoxo está colocado quando se transfere as políticas sociais – responsabilidade do Estado – para o âmbito do “associativismo civil” porque este está impregnado da lógica do “metabolismo social do capital”, o qual tem seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado (MÉSZÁROS, 2002). Trata-se da sociabilidade

⁵ Embora não venhamos desenvolver o tema, é importante registrar que distinguimos o uso das expressões “organizações não governamentais” do que tem sido nomeado como terceiro setor. Essa diferenciação, de forma geral, considera o terceiro setor como sendo constituído pelo conjunto de organizações diretamente relacionadas às empresas e suas estratégias desenvolvidas em torno da chamada responsabilidade social das empresas. As ONGs, por sua vez, de uma forma ou de outra, demonstram através de suas ações certa relação com os movimentos sociais e com a emergência de políticas públicas de proteção social. Alguns exemplos mais emblemáticos são as organizações não governamentais organizadas nos idos dos anos 80, quando dos debates iniciais em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente. Outras gravitam em torno de causas feministas, étnicas, entre outras.

contemporânea que reduz todas as relações em capital, em suas formas, engrenagens e mecanismos de funcionamento.

Ao analisar as transformações ocorridas no que chama de “mundo do trabalho”, Antunes (2003) destaca o terceiro setor como um segmento que passou a absorver fortemente a mão de obra que foi excluída do mercado formal, a partir do advento da reestruturação da produção ocorrida ao longo da década de 1990. Segundo ele:

Com o desmonte do *Welfare State* e dos direitos sociais adquiridos ao longo da vigência da sociedade capitalista, estas atividades [do terceiro setor] acabam suprindo, em alguma medida, as lacunas sociais que foram se abrindo. Como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, cumprem uma função, ainda que limitadíssima. Porém, quando são concebidas como um momento efetivo de transformação social, convertem-se, em nosso entendimento, em uma nova forma de mistificação, que imagina ser capaz de alterar o sistema de capital em sua lógica, processo este muito mais complexo (ANTUNES, 2003, p.58).

De fato, os efeitos da emergência do terceiro setor – fruto da nova organização produtiva – incidiram de forma intensa no fenômeno do desemprego, afetando, de forma ambígua, inúmeros coletivos de trabalhadores. Por um lado, ofereceu ocupação àqueles recém-expulsos do mercado de trabalho formal. Contudo, as condições ofertadas não se igualaram àquelas do mercado formal. Os trabalhadores passaram a aceitar trabalhar recebendo menos, por mais tempo, sem garantias legais e abdicando de conquistas trabalhistas históricas, tais como: férias remuneradas, licença maternidade, etc.

Em suma, o “mundo do trabalho” contemporâneo submete a “classe-que-vive-do-trabalho” a um “processo heterogêneo e complexo” que resulta na diversificação da *forma de ser dos/as trabalhadores/as*. Particularmente, a expansão do terceiro setor constitui um “desdobramento direto da retração do mercado de trabalho industrial e de serviços em um quadro de desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003, p.57). Ainda que seja considerado um segmento no qual a atividade social está distante das motivações mercantis e sendo desenvolvida no âmbito das organizações não governamentais e de outros organismos ou associações similares, constituem alternativas de trabalho crescentemente desregulamentadas e “informais”, muitas delas, inclusive, constituem uma forma de terceirização das funções do Estado (ANTUNES, 2003).

Na pesquisa desenvolvida junto a um grupo de educadores que atuam em projetos socioeducativos executados por organizações governamentais, não governamentais e do terceiro setor, quando nos detemos a analisar o perfil dos sujeitos investigados, dentre outros aspectos podemos visualizar, por exemplo, um “retrato” do atual contexto contemporâneo do trabalho desenvolvido nesses espaços chamados socioeducativos. Por exemplo: dos onze educadores que participaram da pesquisa na modalidade entrevista individual, quatro atuavam em organizações governamentais e sete estavam vinculados aos espaços não governamentais e ao terceiro setor. Quanto à formação acadêmica, os educadores eram de áreas diversas: cinco possuíam formação em Pedagogia e dois em Educação Física. As áreas de Teologia, Letras, História e Psicologia estavam representadas

por um educador por área. Da situação acadêmica, oito eram graduados, um estava cursando o Ensino Superior e dois encontravam-se, à época da coleta de dados, na modalidade matrícula suspensa (trancada). Do tempo que atuavam profissionalmente em projetos socioeducativos, a configuração apresentada era: seis atuavam no período que compreende de um a três anos, quatro tinham de quatro a seis anos e somente um possuía mais de sete anos, nesse campo.

Das funções que exerciam no trabalho anterior, somente dois não atuavam no campo da educação. Os outros nove trabalhavam como professores de teatro e de educação infantil e como educadores, demonstrando que, na sua maioria, possuíam experiência em educação. Quanto ao cargo, é importante observar que, à exceção do diretor, todos exerciam a função de educador, porém a forma como estavam vinculados formalmente ao trabalho era diversa. Essa diversidade agregava, além da figura do educador, também a do padeiro, do recreacionista e estagiários. Em relação ao vínculo de trabalho, somente quatro tinham vínculo de trabalho regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e/ou por estatuto próprio, no caso de servidor público. Entre os demais se destacavam as modalidades de vínculo do tipo contrato por tempo determinado, pagamento a autônomo – RPA, estagiário.

Trata-se, portanto, de um perfil com características de precarização do trabalho, compatíveis com o chamado terceiro setor, o qual constitui um segmento que apenas possui um papel funcional ao sistema capitalista, na medida em que deixa a implementação e gestão dessas atividades à mercê da “metabolização social do capital” (MÉSZÁROS, 2002), pondo em risco a promoção de direitos não apenas das crianças e adolescentes atendidos por esses projetos, mas dos próprios educadores.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Nas duas últimas décadas, as práticas de educação não escolar passaram a despertar o interesse de jovens educadores que, recém-saídos das universidades, se viram compelidos a aceitar trabalhar no campo social por falta de alternativa mais atraente. Sendo, em geral, atividades de tempo parcial, muitos educadores acabam considerando uma vantagem trabalharem sob tais condições, posto que podem coadunar trabalho com estudos e/ou outras atividades remuneradas.

Assim, ainda que desenvolvido em condições desfavoráveis – porque sem garantias legais, às vezes até na modalidade de estágio voluntário –, para esses educadores, trabalhar no âmbito das práticas de educação não escolar representa permanecer vinculados ao universo de referência para o qual receberam, ou estão recebendo, formação acadêmica: a educação.

De acordo com Sá (2000), independentemente de a prática educativa ocorrer no espaço escolar ou não escolar, esta não chega a bom termo sem a ação docente que lhe é intrínseca. Para o referido autor, a prática educativa refere-se a “uma postura intencionalizada que possui suas nuances em função das especificidades das naturezas dos *locus* de formação humana, porém, a atividade docente é basilar” (SÁ, 2000, p.179).

Contudo, ao inserirem-se nos espaços de educação não escolar, frequentemente, esses jovens educadores percebem a impossibilidade de aplicação do conhecimento que receberam em sua formação acadêmica. Muitos ainda tentam utilizar algumas referências formativas, ainda que adaptadas ao contexto. A partir da referência empírica da pesquisa em curso, identificamos que todos os educadores que atuam nos projetos sociais investigados possuem uma profissão regulamentada. No entanto, a posse de um diploma universitário não parece ser suficiente para subsidiar sua prática educativa. Em geral, esses educadores demandam um conhecimento que consideram imprescindível e que, segundo eles, não receberam no processo de formação acadêmica de sua profissão original.

Mais cedo ou mais tarde, esses profissionais acabam concluindo que sua formação acadêmica não os preparou para uma ação docente no espaço não escolar. É nesse momento que, geralmente, por meio de estratégias coletivas, os educadores se engajam em processos de discussão e reflexão de seu fazer que acabam assumindo características de uma formação em serviço. No que se refere ao grupo de sujeitos que investigamos, todos introduziram e incorporaram à sua rotina semanal e/ou mensal atividades de reuniões de discussão, grupo de estudos, seminários teóricos, etc.

Nesse sentido, podemos supor que a instauração espontânea de práticas desse tipo, que visam criar um espaço coletivo de discussão e troca de experiências em torno de problemas/dificuldades comuns a todos, configura uma importante vontade de formação. Uma vontade de formação que enfrenta os obstáculos do ofício com tenacidade e persistência para construir um saber adequado e compatível às “nuances” da prática, capaz de subsidiar teórica e metodologicamente seu fazer. Essas estratégias evidenciam a produção “artesanal” de um conhecimento suficiente, consistente e adequado às especificidades desse *locus*: a educação não escolar. Com efeito, a produção “artesanal” de um conhecimento que nasce colado ao fazer dos educadores lhes permite superar os desafios que a prática lhes impõe, por meio de arranjos locais e situacionais, os quais costumam chamar de formação em serviço.

Contudo, convém suspeitar que todo esse esforço para uma produção artesanal de conhecimento não há de ser em vão. Queremos indagar como as forças e os interesses do capital podem estar se beneficiando, ou não, desse fenômeno. Problematizamos até que ponto essas iniciativas são, simplesmente, fruto da paixão criativa e do compromisso desses educadores; ou são expressões de um processo de maquinação social que, na esteira das atuais tendências de precarização do trabalho, propositalmente, colocam sobre os próprios educadores a responsabilidade de suprir suas defasagens formativas. Ou seja, como os educadores não encontram respaldo teórico e metodológico para sua prática pedagógica, através dos conhecimentos tradicionais que estão sendo oferecidos nos cursos de graduação, quando estes se veem diante das peculiaridades do cenário das práticas de educação não escolar em geral, lançam mão da formação em serviço como modo de encontrar alternativas às dificuldades encontradas.

Contudo, preocupa-nos supor que essas “iniciativas” fazem parte de um maquinismo social; um processo social que conduz esses sujeitos a inserirem-se em um campo de trabalho – o terceiro setor – que sequer reconhece ou admite sua condição de

trabalhadores precarizados. É muito comum que esses educadores dediquem uma grande parte de sua carga horária semanal, além das horas trabalhadas diretamente nos projetos, aos encontros de discussão e grupos de estudo com seus pares. Ora, estamos falando de horas de trabalho não remuneradas.

Evidentemente, não desconhecemos que os educadores constroem um conhecimento sólido que passa a subsidiar suas práticas e balizar seu campo de problematização e intervenção a partir da experiência. Também não negamos que, desse modo, os educadores atribuem sentido àquilo que realizam porque se trata de um saber construído no coletivo e que possui, portanto, a legitimação e autorização de seus pares. Estes são os pontos positivos do fenômeno, mas não podemos perder de vista a outra face que se oculta sob as engrenagens e mecanismos de funcionamento do capital.

O grupo investigado operacionaliza sua formação por meio de diversos recursos, eles referem desde os tradicionais grupos de estudo, passando por oficinas, seminários, conferências, até o uso de técnicas de filmagem de depoimentos e posterior discussão. Todos esses recursos constituem ferramentas que privilegiam o espaço coletivo demonstrando a intencionalidade presente no grupo de construir coletivamente uma forma específica de inserção à esfera do trabalho. O fato de estarem construindo estratégias coletivas para operacionalizar sua formação em serviço aponta para uma possibilidade de estar se gestando ali um movimento na direção de um engajamento maior, talvez nos termos dos movimentos protagonizados pelos educadores do Ceará e de São Paulo, que se mobilizaram em torno da proposição do PL 5346/09, ao qual comentaremos a seguir.

Nesse sentido, ao desenvolver uma análise histórica, Franzoi afirma que,

em cada período histórico se desenvolveu uma forma de inclusão à esfera do trabalho por meio de grupos, redes sociais ou espaços de pertencimento, que garantiam o reconhecimento social do conhecimento e dos serviços a serem prestados por seus membros (2006, p.30).

Esses movimentos seguem uma trajetória que, geralmente, resultam num processo de institucionalização que desemboca na fundação de uma nova categoria profissional, uma nova profissão.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A LUTA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO

No Brasil, atualmente, está em discussão a regulamentação da profissão do Educador Social através do Projeto de Lei n. 5346/09. Embora não existam dados sobre o cenário nacional, alguns estados brasileiros já vêm desenvolvendo ações importantes no sentido de construir organizações de representação dessa categoria profissional. Em São Paulo, por exemplo, a Associação de Educadores e Educadoras Sociais (AEESSP) estima que atualmente mais de 50 mil pessoas atuem nas mais variadas áreas: desde atividades relacionadas à saúde mental, arte-educação, ações comunitárias, assistenciais e de cultura, até a educação de jovens e adultos.

O Ceará também aparece como um estado com forte tradição nesse campo, tendo, inclusive, instituído o dia 19 de setembro como o Dia Estadual do Educador e da Educadora Social. Com efeito, o Ceará conta com um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras que, desde longa data, tem se mobilizado em torno de questões sociais e, nessa esteira, vem conduzindo um permanente debate em torno da regulamentação da profissão. Como resultado desse processo de mobilização, em julho de 2009, foi apresentado o Projeto de Lei n. 5346/09 que cria a profissão de Educador/a Social. Atualmente, tramitando na Câmara dos Deputados a proposição do referido Projeto de Lei, sustenta-se no reconhecimento do campo da Educação Social como um trabalho específico, voltado à garantia de direitos e que exige um permanente compromisso nos níveis ético, técnico, científico e político; cujo cumprimento impõe a consolidação da profissão de Educador/a Social.

Contudo, essa compreensão não parece estar sendo partilhada, nesse momento, pelos educadores e educadoras sociais de São Paulo. Conforme nota publicada em seu *site* oficial, a AEES SP veio a público manifestar sua posição oficial sobre o PL 5346/09, por entender que a proposta “não contempla o conjunto dos educadores/as sociais do país e não dá conta da diversidade de perfis” que está implicada nessa prática. O argumento da diversidade de perfil reforça as análises de Ricardo Antunes, quando afirma ser

este [...] o desenho compósito, diverso, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a *classe-que-vive-do-trabalho*: além das clivagens entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, ‘incluídos’ e ‘excluídos’, entre outros, temos as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES, 2003, p.59).

Talvez sejam estas marcas: a estratificação e a fragmentação, que constituam os liames através dos quais o conjunto dos educadores conseguirá aproximar-se e reconhecer-se nas suas idiossincrasias. Quem sabe seja a discussão em torno da formação a marca mais característica desses educadores?

No encontro de validação dos dados coletados por meio de entrevistas individuais, o grupo alvo de nossa investigação centrou seu debate em torno das questões relativas à sua formação. De certo modo, houve concordância de todos quanto à compreensão de que não se trata de criar um curso de formação específico à sua prática, mas incrementar os espaços de formação em serviço que agreguem informações de diferentes áreas do conhecimento.

Alinhado em torno de argumentos dessa ordem, o grupo demonstrou não possuir uma posição definida sobre a necessidade ou não de criar-se um curso de formação específica, de certo modo, referendando a posição da AEES SP, demonstrando também não alinharem-se à luta pela regulamentação de sua prática, tal como proposto no PL 5346/09.

Por tratar-se de “processo”, evidentemente, inúmeros fatores de diferentes ordens (política, econômica, cultural) estão envolvidos na luta pela profissionalização dos educadores sociais. Conforme nos lembra Franzoi (2006), esses movimentos

de profissionalização estão relacionados com as diferentes formas de inclusão à esfera do trabalho que cada período histórico desenvolve. Evidentemente, as diferenças se justificam pelas características e especificidades de cada grupo profissional e cada realidade sobre a qual se dedica, ainda que seja também possível identificar traços comuns.

Vale também lembrar que o próprio termo “profissão” assume diferentes sentidos, no âmbito da sociologia das profissões, de acordo com a esfera e o idioma em que é utilizado. Segundo Franzoi (2006, p.25), na esfera de uma sociologia anglo-saxônica, o conceito de profissão “é reservado para as profissões ditas sábias, ou seja, que pressupõem formação universitária”, distinguindo-se da noção de ocupação, que corresponde ao conjunto dos empregos. Por outro lado, no âmbito da língua francesa, o termo profissão reúne ambos os significados: o que implica formação universitária e o que designa o conjunto dos empregos.

É interessante observar que entre os educadores pesquisados o debate não se centra nas questões atinentes à profissionalização e sequer no que refere à emergência de uma ocupação, uma vez que esta, para eles, de fato já existe, na medida em que se nomeiam enquanto tal. Daí que, no grupo de educadores em questão, essa perspectiva de análise não é apresentada como central, pelo menos neste momento da investigação, independente dos processos formais que se instauram por dentro da burocracia de Estado.

O QUE QUEREM OS EDUCADORES: FORMAÇÃO OU PROFISSIONALIZAÇÃO?

A tese da proletarização do trabalho docente esteve no centro dos debates acadêmicos da área da educação, na década de 90, a partir de uma vertente de análise que examinou as transformações ocorridas nas práticas docentes tomando por base das mesmas categorias utilizadas para a crítica do processo de trabalho fabril. Ao longo daquela década, as discussões ocorridas condicionavam a formulação de novas abordagens e novas nuances ao tema, todas, porém, apontando “a *desqualificação* gradativa do trabalhador que [perdeu] tanto seus conhecimentos quanto o controle sobre seu trabalho” (COSTA, 1995, p.106).

Hoje, passadas quase três décadas, observamos outro processo em curso que assola enormes contingentes de trabalhadores e trabalhadoras. Estamos nos referindo ao fenômeno da precarização das condições e relações de trabalho, fruto de uma sutil e poderosa engrenagem de metabolização social do capital que instaurou outra sociabilidade do e no trabalho, marcada pela suspensão das garantias, pelos contratos por tempo determinado, pela desregulamentação, pelo desaparecimento das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de lazer, entre espaço público do trabalho e espaço privado da vida doméstica. Estes são os traços do processo de precarização apontados por Ricardo Antunes, ao qual a classe trabalhadora foi submetida, especialmente a partir das últimas décadas do século XX.

Assim, imersos na precarização do trabalho que se alastra pelo campo social, os educadores pesquisados buscam formas de atribuir significado social para sua

atividade. Diante das inúmeras e, muitas vezes, devastadoras dificuldades ali colocadas, em geral, recorrem a velhos modelos explicativos para seus fracassos, os quais são, na maioria das vezes, modelos individualistas. O diálogo abaixo demonstra esta forma de leitura:

Educador A: – *Por exemplo, tem uma formação e tudo e depois chega na realidade... Que nem, por exemplo, não sei se entra em debate, mas aconteceu isso na realidade onde eu trabalho, né? As professoras às vezes "superformadas" e chega lá e, em 2 ou 3 meses, "tá" tomando remédio pros nervos, de não aguentar por causa da agitação [...].*

Educador B: – *É porque pra trabalhar num lugar desses não basta ter formação, tem que gostar e querer.*

Este vem sendo o modo dominante de significar: personaliza-se, individualiza-se a experiência coletiva, afirmando-se que tudo se resume em falta de "vocação". No entanto, as contingências que envolvem o trabalho desses educadores demonstram que o motivo de um "fracasso" é muito mais do que apenas uma dificuldade pessoal.

Outro modo é comparar-se o trabalho desenvolvido no campo social com o trabalho escolar, considerando-se aquele muitíssimo mais desafiador (*o que é*), porque não possui "prescrições", porque simplesmente nenhuma prescrição consegue fazer antecipações.

Educador C: *Exatamente. Eu já me deparei também com muita gente que chega lá, acha que é uma coisa, quando se dá conta daquilo ali, não quer mais, né? É bem diferente de uma escola que vem o planejamento pronto, tu só "administra" as tuas aulas, mas tu "ganha", né? Até o final do ano, tudo o quanto tu "vai" ter que dar de conteúdo, e lá não. Lá tu "tem" que fazer.*

Por outro lado, também emergem nas falas dos educadores aspectos singulares dessa prática que demonstram a sua complexidade.

Educador D: *A realidade presente no local. Que às vezes a pessoa "tá" de fora e acha assim: "Ah, mas que bonito!" Ali, tu trabalhando, mas quando vai pra dentro da unidade se depara com coisas que, às vezes, não estava preparado... Eu acho que tem que ter um preparo, assim, um convívio mais presente [...]. Não sei se eu teria as palavras certas pra falar, mas no meu ver é assim, né? Mais experiências assim antes [...].*

Considerando que o conceito de profissão encerra uma vasta diversidade semântica, podemos concluir que tomar o termo (profissão) como sinônimo de ocupação não resolve o problema das especificidades da prática dos educadores sociais. Nesse sentido, amparamo-nos em Franzoi (2006), quando, ao realizar uma ampla revisão bibliográfica sobre essa temática, destaca que a noção de profissão precisa ser entendida para além da ocupação. Faz-se necessário destacar aquilo que o exercício mesmo dessa prática confere autoridade aos educadores. Autoridade que nasce e se engendra por dentro de um mandato, enquanto "obrigação legal de assegurar uma função específica, a qual lhe é confiada" (FRANZOI, 2006, p.28) e se expressa como ato de profissão de fé.

Trata-se de um contexto de trabalho que acolhe uma ampla diversidade de áreas de formação acadêmica. Essa diversidade, por um lado, é positiva; por outro, pode ser responsável por escamotear a precarização do trabalho, o que talvez acabe

por também despertar nos educadores um desejo de profissionalização. Conforme demonstra o comentário abaixo:

Educador E: *Tem professor de história dando informática, tem professor de educação física dando dança, então cada um deles “tá” lá fazendo a sua função, mas desempenha outras funções, né, que é a pedagógica. Então, nenhum de nós tem uma formação exata, né, de educador.*

Como forma de aplacar as contingências que advêm da diversidade de áreas de formação, os educadores se articulam para realizarem sua formação em serviço de forma coletiva. Conforme excertos abaixo:

Educador F: *É, no início ela tinha pensado em criar esse espaço dentro das próprias oficinas, de pegar a oficina de dança e ter um momento para se debater assuntos do cotidiano das crianças. Só que daí ela viu que isso era impossível, que não tinha como dar a formação de dança e ainda trabalhar com as questões voltadas para o social. Então a oficina da [educadora G] veio para ser um elo de ligação entre todas as oficinas. Então eu acho que, nesse caso aqui, nos objetivos de formação poderia ser isso também: esse elo que juntasse todas essas formações que nós temos com um objetivo mais comum, mais voltado pra prática social.*

Nesse movimento, buscam construir pontos de contato entre a diversidade teórica e a técnica que emergem da pluralidade formativa, forjando convergências tácitas a fim de reunirem-se em torno de uma identidade necessária ao exercício de uma prática que se forja na precariedade da própria formação.

Educadora H: *[...] pensar o nosso trabalho, poder estar num espaço pensando a forma como a gente “tá” fazendo a partir do que a gente tem de formação dentro desse espaço que não exige essa formação, pode ser diversificada, haver a formação da educação física ou do teatro... Eu acho que é essa reflexão, sim, e aonde que há um ponto em comum aí. [...] esse ponto que muitas vezes fica meio disperso e que não se sabe, né, um vai por um caminho, outro vai pelo outro [...] e devem seguir um caminho parecido.*

Esse percurso pode resultar num esforço criativo e constitutivo do sentido do trabalho para esses educadores na medida em que se torna o palco para que ocorram os embates, as confrontações e negociações dos macetes do ofício. Nos termos de Yves Schwartz (2006), o espaço da “gestão da atividade” é onde se concretizam as “micro-arbitragens”.

Com efeito, se na dimensão formal existe uma grande diversidade formativa, ela acaba por se constituir condição necessária para que, na dimensão da “gestão da atividade”, ocorra um uso de si por si mesmo que parece estar represado num oceano de palavras não autorizadas.

Caberia indagar se seria essa a autorização que os educadores buscam quando demandam uma suposta formação específica e até mesmo a profissionalização? Talvez uma sistematização que apontasse e, rapidamente, localizasse pontos em comum naquilo que efetivam em suas práticas. Ao mesmo tempo, devemos acoplar a essa indagação, uma importante consideração que se refere a aspectos objetivos de cada contexto, porque as experiências são bastante diversas. Por exemplo: uma

organização não governamental impõe uma prática que resulta de políticas públicas de governo e uma experiência de uma entidade do terceiro setor que define com certa autonomia o que vai fazer. Ou seja, trata-se de experiências bastante diferentes, nas quais, embora existam pontos em comum, impõe-se a necessidade de localizar-se claramente onde estão as convergências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Sá (2000, p.179-180),

ter na docência sua identidade profissional não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, efetivando, com isto, uma concepção unitária de formação do Pedagogo [educador/educadora] para atuar na educação escolar e não escolar.

Queremos argumentar que condicionar o debate sobre a profissionalização ou não dos educadores em torno da formação, na forma de um curso de graduação específico, constitui uma redução no foco de análise, na medida em que atrela o processo de profissionalização apenas à legitimação acadêmica da prática profissional, desviando a atenção de questões tão ou mais relevantes como, por exemplo, a precarização do trabalho. Subsumida a essa lógica está uma questionável necessidade de prescrição “científica” sobre o fazer e o como fazer da prática profissional, afastando os educadores do debate sobre o que fazer, por que fazer e para quem fazer.

Evidentemente, o movimento pela institucionalização da profissão constitui a expressão mais legítima dos embates de forças que são responsáveis pela própria dinâmica social. Não temos dúvida do salutar embate que está em curso nesse campo. Nossa inquietação é de outra ordem: preocupa-nos pensar que, no afã de se estabelecer limites de reserva de mercado para as práticas de educação não escolar, corre-se o risco de criar-se outra/nova profissão sem que se tenha antes debatido e refletido sobre quais fundamentos teórico-epistemológicos sustentam tais práticas, e mais, a serviço de quais propósitos sociais mais amplos está colocado o fazer desses educadores/as.

Entendemos que a discussão sobre a profissionalização antes de ser uma finalidade, uma meta a ser alcançada, deveria alavancar um debate mais amplo sobre formação, condições de trabalho, precarização e todas as demais questões que estão relacionadas a esse fazer-saber.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O Caráter Polissêmico e Multifacetado do Mundo do Trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, p.53-61, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 5346**, de 3 de junho de 2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2009/06/projeto-de-lei-53462009-cria-profissao.html>>. Acesso em: 20 out. 2013.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a Formação e o Trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil Atual. **Revista Psicologia Política**, v.8, n.15, p.93-106, jan.-jun. 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, Eliana; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v.10, n.3, p.228-236, set.-dez. 2006.

SÁ, Ricardo Antunes de. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n.16, p.171-180, 2000.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.4, n.2, p.457-466, 2006.

Data da submissão: 05/11/2013

Data da aprovação: 29/10/2014