CRISTINA BEATRIZ PARANHOS SILVA

EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICA PROFISSIONAL:

A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS EM UBERABA – MG (1990-2002) – identidades, contradições e perspectivas

Universidade de Uberaba
Mestrado em Educação
Uberaba, 2004

CRISTINA BEATRIZ PARANHOS SILVA

EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICA PROFISSIONAL:

A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS EM UBERABA – MG (1990-2002) – identidades, contradições e perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para a o exame de defesa. Orientadora - Profa. Dra. **Margarita Victoria Rodríguez.**

UNIUBE
2004

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Paranhos Silva, Cristina Beatriz
P212a Educação, trabalho e política profissional : a formação e o mundo do trabalho dos educadores sociais em Uberaba-M.G. (1990-2002) : identidades, contradições e perspectivas / Cristina Beatriz Paranhos Silva. -- 2004
196 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Margarita Victoria Rodríguez
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG
A entrada Paranhos Silva, Cristina Beatriz, foi assim utilizada por ser a forma mais conhecida do nome da autora

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Trabalho. 4. Ciência política. 5. Economia. 6. Capitalismo. 7. Educador social. I. Título.
CDD: 370

Banca Examinadora

Orientador: _____
Profª Drª Margarita Victoria Rodríguez

1º membro: _____
Prof. Dr. César Aparecido Nunes

2º membro: _____
Profª Drª Maria Vieira Silva

Data da Defesa: 26 de agosto de 2004.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a minha família e a todos os trabalhadores que lutam por condições mais dignas de trabalho, especialmente no campo da educação e que acreditam na construção de forma pacífica de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Talvez essa seja a parte mais difícil desse trabalho. Foram tantas as pessoas que participaram direta ou indiretamente da construção dessas linhas que corro o risco de ser injusta com alguém. Por isso, gostaria que todas essas pessoas recebessem minha gratidão pela ajuda e incentivo que me deram, estando ou não aqui citadas. O importante é o que fica no coração e em nossas mentes, como está em mim para sempre a lembrança de todos os colaboradores desse trabalho. Por um outro lado não poderia deixar de registrar aqui alguns agradecimentos, mesmo que incorra no risco de omitir algum(uns) nome(s):

Primeiramente à Deus, que me deu coragem e fé para ir adiante.

À minha família: minha mãe Marilene Paranhos Silva, que mesmo num momento difícil sempre quis a conclusão deste trabalho; meu pai Allan Kardec Silva, e ao meu irmão Carlos Roberto Paranhos Silva pelo orgulho e confiança de que eu venceria mais essa etapa de muitas outras que virão.

Ao José Humberto Machado Guimarães, pela compreensão de minha ausência e suporte para que eu administrasse com naturalidade e eficiência os problemas surgidos no decorrer da pesquisa.

A todos os que foram meus professores no Mestrado, onde conheci os caminhos da pesquisa científica.

À minha orientadora, que desde o instante da seleção de candidatos para o Mestrado acreditou na minha vontade de construir um mundo melhor. Muitos foram os embates entre nós, que teve como fruto um respeito mútuo e uma profunda admiração. Com todo respeito aos demais orientadores desse país, tive o privilégio de ser orientada por uma profissional criteriosa, ética, com conhecimentos científicos para mim ainda inesgotáveis, que abriu meus horizontes. De "espinho" passou a "flor", uma vez que se encarregou de semear no jardim da minha vida conhecimentos que me valerão pela vida toda, para que nunca desanime de lutar e acreditar numa possibilidade de reconstrução de um mundo mais justo.

Aos meus colegas de Mestrado, pela convivência prazerosa e saudável, de troca de experiências. Dentre esses colegas, alguns estiveram mais próximos, como: Mirza Maria

Cury Diniz, minha companheira de saraus e intervalos musicais no piano de minha casa; Mariza Helena Siqueira Ribeiro Neves, cuja amizade – parafraseando a própria –, "é um presente de Deus", por sua compreensão e parceria nos momentos alegres e tristes desse curso, especialmente por ter me iniciado nos estudos sobre Gramsci, principal teórico de meu referencial; Karen Aguiar da Costa, meu "anjo da guarda", que como tal, sempre esteve perto quando precisei; Marta Cândido Moreira, pelo compartilhamento das dificuldades e dos prazeres estudantis e profissionais; Denise Rodovalho Scussel Teles, pela generosidade e incentivos constantes.

À amiga Thereza Carolina Gonçalves Vieira, secretária do Mestrado, que sempre esteve pronta a me auxiliar com eficiência e equilíbrio nos percalços surgidos no decorrer do curso.

Dentre os colaboradores que facilitaram o meu acesso a informações preciosas, gostaria de agradecer e citar: Sideny Ferraz Melo, da Secretaria Municipal de Governo; Luciana Couto Lemes, Edguimar Antônio de Oliveira e Maria Celma da Trindade, da Secretaria de Administração; Márcia Jerônimo da Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente; Telma Maranho, Presidente da Fundação de Desenvolvimento Social da cidade de Maringá- PR.

Aos educadores sociais e ex e atuais gestores que atenderam ao meu convite e se dispuseram a participar da pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

No âmbito de meus trabalhos, não poderia deixar de agradecer: Mariângela Terra Branco Camargos, pelo respeito e valorização profissional; Magda Naves Oliveira de Sousa e especialmente à Romilda Raimunda Rosa, que cobriram minhas ausências da Prefeitura Municipal de Uberaba às vezes necessárias. Também aos colegas professores da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC e aos colegas do Conservatório Estadual de Música "Renato Frateschi".

Aos meus alunos, também ficam os meus agradecimentos. Nos seus rostos encontrei a cada dia a certeza de que vale a pena acreditar numa proposta coletiva de educação. Dentre eles, ressalto a ex-aluna Ruth Helena da Silva Freitas, que com sua maturidade e maneira de ver o mundo de forma totalitária muito me orgulha.

E ainda quero agradecer à grande amiga Masa Rejane Galdino Palmério, pela acolhida em seu escritório na fase final deste trabalho, ao Marcos José Furtado Guimarães, pela assessoria técnica na área de computação, e à Suzy Mary de Almeida Leandro que assessorou seu irmão Márcio Eli de Almeida Leandro, que com competência, revisou esse

trabalho.

A todos vocês, juntamente com os “anônimos” aqui não citados mas que d e alguma forma contribuíram para esse trabalho, meu muito obrigada.

Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo.

(ANTUNES, 2002, p. 143)

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e centrada no pensamento de Gramsci, discute a formação de professores no contexto da reestruturação capitalista. Tem como protagonistas os Educadores Sociais da Prefeitura de Uberaba, M.G., no período de 1990 a 2002. A categoria trabalho está articulada com outras do materialismo histórico-dialético como totalidade, contradição e historicidade, que perpassam toda a investigação. A conexão entre elas também se dá com outras categorias que funcionam mais como campos interdisciplinares: educação, o grande eixo norteador da pesquisa, economia e política. Tendo o materialismo histórico como método, os suportes metodológicos variam entre a pesquisa bibliográfica - englobando livros, documentos e afins -, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos. Raros são os estudos sobre o Educador Social, mas é fato que o número desses trabalhadores vem aumentando a cada dia. Portanto, urge-se a necessidade da investigação. Dividida em quatro capítulos, a pesquisa se propõe a descortinar o mundo do trabalho dessa categoria emergente. No primeiro capítulo é discutida a atualidade de Gramsci frente à globalização; no segundo, o papel do Estado e seus impactos na educação; no terceiro, a formação e o mundo do trabalho dos profissionais da educação; e no quarto, a pesquisa de campo e a análise dos dados. Como resultado, destacamos a formação deficitária e a falta de articulação dos Educadores Sociais, mas também o potencial para que se tornem importantes agentes de uma contra-hegemonia, numa sociedade que possa ser construída para além do capital.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Formação de professores; Educador Social; Política; Economia; Capitalismo.

RESUMEN

La presente investigación, de naturaleza cualitativa y centrada en el pensamiento de Gramsci, discute la formación de profesores en el contexto de la reestructuración capitalista. Tiene como protagonistas los Educadores Sociales de la Intendencia Municipal de Uberaba, M.G.; en el período de 1990 a 2002. La categoria trabajo está articulada a otras del materialismo histórico-dialéctico tales como: totalidad, contradicción e historicidad las cuales envuelven toda la pesquisa. La conexión entre ellas también se da en otras categorías que funcionan más con los campos interdisciplinares: educación, el gran eje orientador de la investigación, economía y política. Teniendo el materialismo histórico como método, los soportes metodológicos varian la pesquisa bibliográfica englobando libros, documentos y afines – entrevistas semiestructuradas, y cuestionarios abiertos. Raros son los estudios sobre el Educador Social, pero es hecho que el número de esos trabajadores viene creciendo cada día. Portanto, urge la necesidad de la investigación. Dividida en cuatro capítulos, la investigación se propone a mostrar el mundo del trabajo de esa categoría emergente. En el primer capítulo es dicutida la actualidad de Gramsci frente a la globalización; en el segundo, el rol del Estado y sus impactos en la educación; en el tercero, la formación y el mundo del trabajo de los profesionales de la educación; y en el cuarto, la investigación de campo y el analisis de los datos. Como resultado, destacamos la formación deficitaria y la falta de articulación de los Educadores Sociales, más también el potencial para que se tornen importantes agentes de una contra hegemonía, en una sociedad que pueda ser construida más allá del capital.

Palabras-clave: Educación; Trabajo; Formación de profesores; Educador Social; Política; Economía; Capitalismo.

LISTA DE ORGANOGRAMA E QUADROS

ORGANOGRAMA 1	Organograma atual da SETAS – Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente	134
QUADRO 1	Formação acadêmica dos gestores e ex-gestores	144
QUADRO 2	Experiência dos gestores na área social antes da SETAS	145
QUADRO 3	Experiência dos gestores da SETAS em educação	145
QUADRO 4	Inserção do educador na SETAS na visão dos gestores	146
QUADRO 5	Perfil profissional do Educador na visão dos gestores	147
QUADRO 6	Critérios utilizados pelos gestores para alocar educadores nos projetos	149
QUADRO 7	Descaracterização dos educadores quando estão na chefia na visão dos gestores	150
QUADRO 8	Iniciativas de formação continuada e/ou em serviço oferecida aos educadores pelos gestores	150
QUADRO 9	Articulação entre educação e serviço social na visão dos gestores	151
QUADRO 10	Conhecimento dos gestores de outras experiências similares à dos educadores sociais	153
QUADRO 11	Avaliação pelos gestores da experiência de atuação com os educadores sociais	154
QUADRO 12	Observações feitas pelos gestores acerca dos educadores sociais .	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de educadores sociais no município	157
TABELA 2	Situação funcional do educador social no município	158
TABELA 3	Órgão de lotação do educador social no município	159
TABELA 4	Número de educador social, assistente social e psicólogo I e II no município	160
TABELA 5	Lotação dos profissionais técnicos da SETAS	161
TABELA 6	Profissionais técnicos lotados em outras secretarias além da SETAS	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – A ATUALIDADE DE GRAMSCI E A GLOBALIZAÇÃO NA CONSIDERAÇÃO DA RELAÇÃO TRABALHO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO..... 24
1.1 Pressupostos teóricos e categorias à luz gramsciana..... 24
1.2 A "Globalização": mais um instrumento de dominação das classes dominantes..... 40

CAPÍTULO II - O MUNDO DO TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA: O PAPEL DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 53
2.1 O modelo neoliberal e seus impactos no papel do Estado e nas políticas públicas... 53
2.2 O Estado e a reestruturação produtiva..... 57
2.3 As políticas públicas educacionais..... 63
2.4 O Estado nacional e a educação brasileira: mais um convite ao desconcerto e descaso com a justiça social 67
2.5 Escola e trabalho na reestruturação capitalista..... 72

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS 94
3.1 O trabalhador professor..... 94
3.2 Quem são os educadores sociais? 98
3.2.1 Contextualizando o educador social no município de Uberaba, Minas Gerais..... 104
3.3 Formação ou deformação do profissional da educação?..... 114
3.4 Trabalho e formação de professores..... 116
3.4.1 O contexto capitalista de produção e a educação..... 116
3.4.2 A formação de professores..... 123

CAPÍTULO IV - A PESQUISA SOBRE OS EDUCADORES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE UBERABA, M.G. 132
4.1 Secretaria do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente – SETAS e os Educadores Sociais no município de Uberaba: uma proposta diferenciada de educação..... 132
4.2 A metodologia aplicada, a tabulação e análise dos dados: formação e o mundo do trabalho dos educadores sociais..... 137

CONSIDERAÇÕES..... 178

REFERÊNCIAS 182

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES CONSULTADAS 191

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS EDUCADORES SOCIAIS 195

INTRODUÇÃO

Estudar a questão da formação de professores na área de educação e trabalho, com foco nos profissionais da educação que estão trabalhando em locais de trabalho que não originalmente os seus, ou seja, professores que estejam fora da escola, é relevante na medida em que, no município de Uberaba, M.G., principalmente a partir da década de 1990, observa-se um aumento de professores atuando fora dos espaços convencionais (estabelecimentos de ensino oficial como universidades, escolas de ensino fundamental ou médio, creches, etc.), porém, fazendo um trabalho educativo. Esses professores estão presentes em diversas Secretarias Municipais, como, por exemplo, Fundação Cultural[1], Arquivo Público Municipal[2], Secretaria Municipal de Segurança Pública, Trânsito e Transporte e Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente - SETAS. Nesses órgãos governamentais, os professores integram diversos programas de cunho social, cultural e outros.

Relacionar também educação com o trabalho é de extrema importância, uma vez que a esfera desta categoria é, de acordo com Antunes (2002), um primeiro momento de realização para uma vida cheia de sentido. É através do trabalho que o homem altera a natureza e transforma a si próprio.

São inúmeros os exemplos de professores que estão fora da sala de aula, como na Fundação Cultural, onde atuaram durante muitos anos em uma unidade denominada "Circo do Povo", que oferecia oficinas de arte em diversas modalidades, literatura, reforço escolar, etc. No Arquivo Público, profissionais da educação, especialmente de história, trabalham não somente na pesquisa histórica, como também em projetos envolvendo escolas do

[1] Em Uberaba a Fundação Cultural tem o *status* de Secretaria da Cultura, uma vez que o Município não conta com tal Secretaria em sua estrutura administrativa.

[2] O Arquivo Público Municipal é uma autarquia ligada diretamente ao gabinete do Prefeito e, embora tenha independência administrativa e contábil, mantinha um vínculo político com a Fundação Cultural, onde o Presidente desta sempre foi, automaticamente, o Presidente do Arquivo Público, até o final do ano de 2002. No início de 2003, devido a acusações de fraudes e desvio de dinheiro público nesta autarquia - que ainda estão sendo apuradas -, foi nomeado um presidente específico para esta instituição pela primeira vez desde a sua criação. Outras decisões e vínculos porém, dada à natureza cultural que ambas as instituições possuem, continuaram a prevalecer, até que voltou-se à situação original, porém invertendo-se a ordem, ou seja, o presidente nomeado para o Arquivo Público foi posteriormente nomeado Presidente também da Fundação Cultural.

ensino fundamental, visando divulgar os resultados obtidos nas investigações que o órgão desenvolve. Já na Secretaria de Segurança Pública, Trânsito e Transporte, uma equipe de professores, alguns deles educadores sociais, cedidos pela Secretaria do Trabalho e Assistência Social, desenvolve ações de educação e reeducação para o trânsito em vários setores, como palestras em escolas, atividades preventivas para pedestres nas vias públicas, bem como a reeducação para motoristas infratores, sendo tais ações comandadas por seção própria da Secretaria denominada "Educação para o Trânsito". Também na SETAS – Secretaria Municipal do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente existem os chamados "educadores sociais", foco principal da investigação aqui proposta.

Os educadores sociais são professores, habilitados em licenciatura plena, que atuam na elaboração e coordenação de projetos comunitários e de cunho educativo. Várias são as frentes de trabalho desses profissionais, e seu leque de atuação é bem abrangente, atingindo diversos segmentos da sociedade. Sendo a dinâmica do capitalismo contemporâneo geradora de uma produção que exige um trabalhador flexível, aliado à lógica das políticas neoliberais impostas nos anos noventa do século recém-encerrado, é nosso interesse problematizar a possível relação existente entre esse quadro de organização da sociedade que ora se apresenta com a categoria emergente dos Educadores Sociais, fruto talvez de uma prática toyotista em educação. São questões a serem desenvolvidas nos capítulos I e II.

Além dos órgãos citados, existem outras secretarias que abrigam também professores, como, por exemplo, na saúde e no turismo, mas é certo que não seria possível elencar todas essas situações numa dissertação de mestrado, dado à necessidade de se limitar o foco da pesquisa para que esta se torne exeqüível. Mapear e estudar as condições de trabalho e as políticas voltadas para esses profissionais em *todo* o município de Uberaba seria um trabalho complexo e difícil de ser executado, constituindo um projeto de amplitude maior do que as limitações de uma pesquisa de mestrado, principalmente considerando o fato de que cada secretaria municipal tem um perfil específico para a atuação dos professores.

Por isto, é necessário que se direcione o foco da pesquisa num determinado espaço, para que não se caia na superficialidade das discussões, permanecendo assim no senso comum, que, numa concepção gramsciana, seria uma das duas dimensões da consciência, geralmente conservadora, anacrônica, incoerente, explícita, verbal e superficial:

> ... esse senso comum anacrônico e abstrato é inculcado nessas consciências através de uma ação intencional do partido burguês com a participação de seus intelectuais. Uma inculcação que pode, inclusive, desmobilizar ou estimular a passividade moral e política, mas que, contraditoriamente, não consegue impedir a emergência de outros movimentos hegemônicos. (CORRÊA, 2000, p. 72)

Gramsci também diz que:

> ... filosofia do senso comum, (...) é a "filosofia dos não filósofos", isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o "folclore" da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 1984, p. 143)

O pensamento de Marx, no que se refere ao senso comum, é discutido por Gramsci:

> Referências ao senso comum e à solidez de suas crenças, encontram-se freqüentemente em Marx. Contudo, trata-se de referências não à validez do conteúdo de tais crenças, mas sim à sua solidez formal e, conseqüentemente, à sua imperatividade quando produzem normas de conduta. Aliás, em tais referências, está implícita a afirmação da necessidade de novas crenças populares, isto é, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se radiquem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais. (Ibid., p. 148)

Devido a esses fatores de limitações para uma pesquisa em nível de mestrado, os estudos foram concentrados na SETAS, onde o cargo de educador social foi criado no município de Uberaba. Um mapeamento dos professores que estão trabalhando na Secretaria, ou que pelo menos fizeram concurso público para integrarem-na profissionalmente, mesmo que estejam cedidos para outros órgãos governamentais, identificando quantos, quem e quais são as funções que exercem, se torna importante para que seja estabelecido um parâmetro para análise dos dados. Mas o estudo mais aprofundado, de natureza qualitativa, envolve os profissionais atuantes na SETAS. É aí que a discussão abarcará as políticas de formação dos professores e as suas condições de trabalho, onde a presença do educador, com perfil de professor interferindo no setor social, é uma constante há mais de uma década.

Os educadores sociais foram introduzidos nos quadros de pessoal da SETAS em 1990, quando do primeiro edital de concurso público para o cargo, e especialmente por tal razão esta pesquisa abrange o período de 1990 a 2002.

O interesse por esta temática, é fruto de minha atuação profissional[3]. Licenciada em Educação Artística (Licenciatura Plena) e Bacharel em Música, trabalhava como professora do Conservatório Estadual de Música "Renato Frateschi" na cidade de Uberaba. Em 1990 ingressei por concurso público na Prefeitura Municipal de Uberaba como Educadora Social, o primeiro realizado para esse cargo. Depois de um breve exercício do cargo por cerca de quatro meses na SETAS, migrei para outras Secretarias e projetos durante dez anos, sem nunca perder de vista o trabalho desenvolvido pelos Educadores Sociais da Secretaria de origem, através de contatos e parcerias com tais profissionais. Numa dessas atuações, estive desenvolvendo projetos de qualificação profissional. Percebi, então, que o problema não era falta de recursos (como os oriundos do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador e SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) para qualificar trabalhadores, e sim a ausência de discernimento dos empregadores e dirigentes, que não compreendiam a dimensão e a necessidade de uma qualificação mais ampla e abrangente, que viesse a contribuir para ações que visassem a alteração da concentração de riquezas, oportunizando um outro tipo de organização societal e uma melhor qualidade de vida para todos, diminuindo assim conflitos como a violência, a miséria, e outros mazelas sociais. Diagnostiquei, portanto, a não presença de ações educativas para os dirigentes e formadores de opiniões, como os são os professores, dentro de um conceito ampliado de educação.

Voltando após dez anos para a SETAS, percebi que os problemas eram os mesmos de outros órgãos pelos quais havia passado. Associando essas experiências e vivenciando a deficiência dos cursos de formação na graduação, continuada e/ou em serviço para aplicação em projetos educativos que subsidiassem esse dilatamento do conceito de educação, vi que urgia a necessidade de se problematizar a formação, atuação e o mundo do trabalho dos Educadores Sociais. Assim, materializei tal proposta nesta pesquisa de mestrado.

Discutir a formação dos Educadores Sociais, as políticas implementadas em torno de sua atuação e as suas condições de labor, num contexto profundamente marcado por reflexos de uma das maiores crises já vividas pelo capitalismo, que atingiram e continuam

[3] Neste momento assumo aqui em dois parágrafos a primeira pessoa do singular, para contar minha história de vida pessoal e profissional que culminou na proposta desta pesquisa de mestrado. Durante todo o texto, optei por utilizar a primeira pessoa do plural devido ao fato de que acredito que para ser coerente com o pensamento marxista, numa idéia de totalidade, não poderia utilizar outra forma gramatical, uma vez que em todos os momentos existiu um projeto coletivo e não individual, do qual participavam, além de mim, minha orientadora , os autores consultados e entrevistados.

a atingir substancialmente o mundo do trabalho, se torna uma grande questão, e se justifica na medida em que o espaço destes educadores se amplia a cada dia. É relevante também devido a outros fatores, como a necessidade de investigar se existe uma relação entre a inserção e o exercício profissional dos Educadores Sociais e o mundo da produção, que hoje exige um trabalhador flexível na dinâmica do capitalismo. Ou, se ao contrário desta hipótese, essa atuação não seria uma possibilidade de criação de uma contra-hegemonia, uma vez que tais profissionais podem ser os articuladores educacionais de uma grande massa, através de projetos de conscientização e mobilização da população.

Para que a discussão das questões acima citadas seja satisfatória e traga resultados de superação do senso comum faz-se necessário o entrelaçamento de todos os aspectos econômicos, políticos e culturais que envolvem esses profissionais. Acreditando que todas as manifestações da sociedade, incluindo-se as políticas, estão imbricadas com as condições sócio-históricas, não basta refletir e estudar a formação de professores de forma desarticulada de outras áreas, uma vez que trabalhamos numa perspectiva do materialismo histórico, de fundamentação marxista, centrada nos estudos de Gramsci, e que, "... toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento" (KUENZER, 2001, p. 55). Gramsci conseguiu estabelecer uma unidade entre a prática e a teoria do marxismo, no sentido de continuidade do trabalho de Marx. Ele analisou as conseqüências do marxismo no mundo moderno, visto como a filosofia da práxis.

Para desenvolvermos essa pesquisa, nos pautamos na categoria trabalho, articulada com outras categorias do materialismo histórico-dialético como totalidade, contradição e historicidade que perpassam toda a investigação. A conexão dessas categorias também se dá com outras, que funcionam mais como campos interdisciplinares, que se imbricam para possibilitar a análise da investigação proposta: educação, o grande eixo norteador de toda a pesquisa, economia e política[4]. "São as categorias que servem de critério de seleção e

[4] As categorias do materialismo-dialético aqui enunciadas (contradição, historicidade e totalidade), na visão marxista, segundo Bottomore (1988), se situam da seguinte forma:

1) *Contradição*: determina qualquer situação que satisfaça um fim às custas de outro, "... isto é, uma conexão ou coerção" (BOTTOMORE, 1988, p. 80). Para Marx, "... o conceito de contradição é empregado para designar, entre outras coisas: a) inconsistências lógicas...; b) oposições extra-discursivas; c) contradições dialéticas históricas... d) contradições dialéticas estruturais..." No marxismo, "... as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com (...) os conflitos exclusivos ou 'reais'", pois, "... seus pólos pressupõem-se mutuamente..." (ibid.)
2) *Historicidade*: no marxismo a história é construída pelo homem e sozinha não tem nenhum significado.
3) *Totalidade*: na visão marxista, a categoria totalidade fica em contraposição com as concepções metafísica e formalista. Estas consideram a totalidade de forma abstrata, intemporal, inerte, onde cada parte é fixa, e, portanto, o todo é inalterável. Já o conceito dialético de totalidade é dinâmico, reflete as mediações e transformações abrangentes, mas que mudam ao longo da história, da realidade objetiva. Nele as partes estão relacionadas entre si, variam e se modificam o tempo todo, por isso é importante se considerar a estrutura da totalidade para que se possa conhecer o significado e os limites das ações.

organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância" (KUENZER, 2001, p. 62). Discutir esse âmbito de trabalho considerando os aspectos socioeconômico, político e sua relação com a educação é de grande valia, permitindo não só um mapeamento do setor – identificando quem são e onde estão esses profissionais, ou seja, descortinando o perfil desses professores e desse mercado –, bem como uma reflexão e discussão acerca de uma formação de professores que contemple tal tipo de intervenção profissional na sociedade.

A articulação entre as categorias citadas é necessária para que se faça a relação entre o contexto micro e macro onde os professores enfocados estão inseridos, para que assim se possa pensar numa inter-relação entre teoria e prática. Na produção do conhecimento, a união e relação entre as categorias é primordial para que tanto a leitura como a intervenção da realidade a partir da teoria não se tornem superficiais.

> A questão que se coloca, portanto, é a da necessária e da adequada articulação entre as categorias de análise macro e microeconômicas, entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte, sem o que nossa produção sempre será parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade. (KUENZER, 2001, p. 61)

No que tange à filosofia da praxis, entende-se aqui, que: "A filosofia da *praxis* não busca manter os "simplórios" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior" (GRAMSCI, 1984, p. 20).

No materialismo, a realidade objetiva fica fora de nossa consciência. O conhecimento vai sendo adquirido gradualmente, é relativo e determinado historicamente. À medida que a ciência avança, as verdades vão se reformulando, conforme essa mudança se dá ao longo da história.

> O *materialismo histórico* é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (...) O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou.
> (...) O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (...); consciência social (...); meios de produção (...); forças produtivas.
> (...) O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a

> cultura, concepção de homem, a personalidade, progresso social, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51 - 52)

Toda pesquisa pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa, ou ainda, de acordo com Triviños (1987), as duas ao mesmo tempo. Porém, na prática, o que ocorre é que as pesquisas quantitativas acabam ficando somente na constatação dos dados, ao invés de transformar esse material em importantes informações para avançar na análise de dados. Na pesquisa aqui desenvolvida, optou-se por uma investigação de caráter qualitativo. Somente a pesquisa qualitativa, sem desprezar contudo os dados quantitativos, é capaz de assinalar as origens, conseqüências dos problemas e situações encontradas, suas contradições e até possíveis hipóteses. E isso compreendido em sua totalidade, e não de forma fragmentada, ficando coerente com o pensamento marxista.

Na pesquisa qualitativa, as informações recolhidas, segundo Triviños (1987), ao serem interpretadas, permitem uma nova busca de dados se assim se fizer necessário, pois a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. Essa pesquisa recorre a instrumentos metodológicos como:

- investigação, leitura e reflexão de obras selecionadas, para embasamento do referencial teórico geral que vai servir de sustentação na análise dos dados;
- entrevistas semi-estruturadas com gestores (anteriores e atuais) da SETAS - Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente;
- questionários abertos individuais com 10 (dez) a no máximo 15 (quinze) educadores sociais, concursados, que atuam há mais de cinco anos no município de Uberaba, e que tenham permanecido dentro dos projetos da SETAS no período mínimo de 2 (dois) anos.

As entrevistas, gravadas em fita cassete e semi-estruturadas, conduzidas parcialmente com perguntas direcionadas, oferecem também um espaço para que o sujeito pesquisado se manifeste livremente, caso o queira fazer. Esse recurso metodológico valoriza a pesquisa, porque permite ao entrevistado a liberdade e espontaneidade necessárias a uma investigação que se propõe trabalhar num olhar de totalidade, e não somente de aspectos específicos. A entrevista semi-estruturada

> ... parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se

> recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Sendo assim, este instrumento facilita a compreensão dos fatos em sua totalidade, tanto em situações micro como macro. Por isso também, a entrevista pode vir a se repetir mais de uma vez com um mesmo entrevistado, num diálogo constante entre coleta e análise de dados, que permite traçar a construção da pesquisa.

Quanto aos questionários abertos, também assim como a entrevista, devem vir apoiados de um referencial teórico sólido, que permita uma coleta e análise de dados realmente significativa para a pesquisa. Embora elaborados para os educadores sociais de forma padronizada, possibilitam detectar pontos coincidentes e divergentes entre eles, além de espaço para manifestação livre de fatores que possam contribuir na análise dos dados.

Para Triviños (1987), o questionário aberto deve conter entre duas e cinco perguntas apenas, o que acaba por obrigar o pesquisador a se deter em perguntas realmente relevantes, claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao meio investigado. Após a sua aplicação, a classificação das respostas fica mais fácil de ser construída, permitindo o agrupamento por similaridades, conflitos e até mesmo vazios das respostas, que aglutinadas, podem oferecer dados quantitativos e ser um instrumento valioso de análise qualitativa. Porém, havendo receptividade por parte do entrevistado e riquezas de informações, acreditamos que esse questionário possa ser estendido de acordo com a necessidade e disponibilidade do pesquisado e pesquisador.

Este instrumento de investigação, portanto, poderá dar mais suporte para as análises dos dados, uma vez que propomos o desenvolvimento de uma pesquisa num olhar totalizante, e não pontual. Por isto, perguntas objetivas e questionários fechados não permitiriam a abrangência dos assuntos propostos, nem muito menos um diálogo com os entrevistados, onde, através das respostas destes, aliadas a um roteiro previamente programado, se possa ir discutindo questões que apareçam e sejam relevantes para o estudo.

Esta investigação nos leva a um sem fim de indagações, muitas delas por enquanto ainda sem respostas, devido aos escassos, praticamente inexistentes, estudos científicos sobre o assunto em questão[5]. O mundo do trabalho[6] de professores que atuam fora do

[5] A coleta de dados feita para esta pesquisa não identificou pesquisas que discutam a temática enfocada. Foram encontrados inúmeros estudos sobre trabalho e educação, mas raríssimos estudos da temática proposta, especialmente no

espaço educacional convencional, bem como a sua formação, tanto inicial[7] como continuada, merecem aqui uma atenção especial, numa tentativa de elucidar alguns aspectos do seu contexto e provocar a discussão de outros: a inserção de professores em espaços não convencionais é uma necessidade do profissional da educação, dos espaços onde ele se introduz ou da própria reestruturação capitalista? Em que condições se dá a inserção desses professores nesses espaços? Estariam esses outros espaços assumindo o papel que até então era da escola? Ou, seria a escola que estaria assumindo um papel que não é dela? Seria o Educador Social um usurpador do professor, criando uma contra-escola? Estas são algumas das inúmeras perguntas oriundas da questão maior que se refere ao mundo do trabalho e à formação de professores perante a crise e reestruturação capitalista.

Muitos são os questionamentos, mas é indiscutível que a presença desse profissional nesses espaços tem levado o ofício de professor a uma atuação mais abrangente, extra muros escolares, numa proposta de atuação supostamente mais participativa junto à comunidade. Ninguém melhor do que o professor para exercer esse papel perante a sociedade, pois ele foi preparado, pelo menos na *teoria*, para exercer suas funções de forma *prática*. É fato também que esse profissional deve reunir - pelo menos é o que supõe a *teoria* estudada em sua formação inicial -, condições para atuar como um intelectual *prático*, orgânico, como proposto por Gramsci, o principal referencial teórico nesta pesquisa. Um educador que deve traçar suas propostas pedagógicas a partir da vivência e conhecimento da realidade social em que está inserido, discutindo-as junto às suas bases.

Não cabe aqui, neste momento, o levantamento de hipóteses. Somente a constatação da necessidade de caracterizar estes profissionais, investigar as políticas de formação de professores e a relação entre educação e trabalho em um contexto não formal, nos vários aspectos que esta relação engloba. A partir desta pesquisa, tentamos

---

Brasil. Em outros países como Espanha e Uruguai, existe algum material sobre o educador social, mas ainda de forma escassa e de difícil acesso.

[6] O "mundo do trabalho" ou "mundos do trabalho", é entendido, segundo Hobsbawm (1987), citado por Ciavatta (2002, p. 121), sendo "... tanto as atividades materiais e produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida" (HOBSBAWM, 1987. *Apud*: Maria CIAVATTA, 2002, p. 121).

[7] Segundo Alvarado Prada (1997), a formação de professores, entendida numa perspectiva histórica, "...é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor e não é só durante o do período de estudos superiores que alguns denominam de ' formação inicial' ." (ALVARADO PRADA, 1997, p. 87). Concordamos com esse entendimento do autor, considerando que o professor enquanto homem, vai se formando desde o seu nascimento, de acordo com as condições sócio-históricas em que vive. Aqui, porém, estamos tomando como referência, a formação inicial a partir da licenciatura cursada pelo professor.

problematizar o mundo do trabalho e a formação dos Educadores Sociais do município de Uberaba, objetivando oferecer elementos suficientes para um ulterior trabalho, que vise a elaboração de propostas de formação inicial e continuada que contemplem os professores que atuam em espaços não convencionais.

Os professores exercem influência na sociedade, promovem a construção e transmissão de novos conceitos e valores, num movimento progressivo e dialético. Por isso inclui-se a necessidade de se refletir e discutir sobre as questões aqui enunciadas, partindo inicialmente de alguns pressupostos teóricos. Para isso, seguem-se quatro capítulos que visam discutir a problemática apresentada:

No primeiro capítulo, é discutida a atualidade de Gramsci frente à globalização, conceito este utilizado pelas classes dominantes como mais um instrumento de dominação. É a partir desse capítulo que serão apresentados conceitos filosóficos como os de mundo, homem, ideologia, etc., para que o pensamento proposto fique explicitado e facilite a compreensão do mundo do capital e produtivo, possibilitando assim uma análise de dados a partir de conceitos bem delineados.

Discutir o mundo do trabalho dentro da reestruturação capitalista, é problematizar o papel do Estado e das políticas públicas. Assim, chegamos à questão dos impactos na Educação produzidos pelo sistema capitalista. É no que se constitui o segundo capítulo, onde a historicidade está presente o tempo todo. Mesmo sendo proposto como período de investigação os anos de 1990 a 2002, é necessário que se percorra ao longo da história como o Estado foi se constituindo e se conformando às relações do capital. O mundo do trabalho é aqui desvendado e relacionado com a Educação, especialmente com a escola, que tem servido a esse modelo desde que foi criada.

Isto nos leva a um terceiro, que trata da formação e do mundo do trabalho dos profissionais da educação. Aponta o processo de degradação crescente desses profissionais, a influência do mundo capitalista e de produção na educação, refletindo sobre a formação de professores que está inserida nesse contexto. Essa discussão facilita a compreensão do contexto e da leitura dos dados que se seguem no quarto capítulo sobre os Educadores Sociais.

No quarto capítulo, portanto, é apresentada a pesquisa de campo sobre os Educadores Sociais. A análise dos doze anos de atuação desses profissionais é feita através de documentos como leis, decretos, resoluções, etc., além das entrevistas com os gestores da SETAS durante o período da pesquisa e com os próprios Educadores Sociais,

selecionados através de critérios explicitados no decorrer do capítulo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que não têm a pretensão de colocar um ponto final na discussão, e sim problematizar algumas questões que possam apontar caminhos para a reversão de um processo de submissão e conformismo que nos é inculcado pelas classes dominantes, onde o Educador Social pode vir a ter um papel primordial, de um verdadeiro intelectual orgânico gramsciano.

CAPÍTULO I

A ATUALIDADE DE GRAMSCI E A GLOBALIZAÇÃO NA CONSIDERAÇÃO DA RELAÇÃO TRABALHO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos a atualidade de Gramsci frente à globalização, utilizada pelas classes dominantes como mais um instrumento de dominação. Apresentaremos aqui os conceitos filosóficos em sintonia com Gramsci, que permeiam toda a pesquisa. Esta confrontação entre o pensamento de Gramsci e a globalização utilizada a favor do capital é importante para que possamos compreender como o Educador Social surge e se situa num mundo globalizado e em quais concepções nos apoiamos para discorrer de forma crítica sobre tal contexto durante todo o texto apresentado.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CATEGORIAS À LUZ GRAMSCIANA

Partimos do princípio de que a escola não é o primeiro e nem o único lugar onde se dá a construção do conhecimento, e de que a ocupação em outros espaços além daquele da escola por educadores, é hoje um fato, como é o caso do objeto da pesquisa, os Educadores Sociais. Adotamos como pressuposto o dilatamento do conceito de escola, e, portanto, entendemos que a relação pedagógica acontece em todas as relações sociais. Gramsci amplia a sua dimensão pedagógica quando diz: "Mas a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificamente ' escolares' ..."(GRAMSCI, 1932-1935. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 254). Ele ainda elenca outras vias de educação, quando refere-se a outras instituições úteis para a instrução, que tornam-se sinônimo de educação:

> O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos, etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura política... (GRAMSCI, 1932-1933. Apud: MANACORDA, 1990, p. 262)

Portanto, a relação pedagógica não pode ficar restrita às relações "escolásticas". Ela se dá em todas as instâncias sociais, até mesmo na relação de hegemonia.

> Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1984, p. 37)

A educação então, acontece nos mais variados espaços e situações: nas associações de bairros, nos sindicatos, em um grupo religioso, nas associações de classes, dentre inúmeros exemplos. Não é preciso que se estabeleça um tempo e local adequados para que os indivíduos sejam "educados". A educação é algo dinâmico, que se imbrica com a própria vida. Podemos mesmo dizer que onde há vida e comunicação humana estará sempre ocorrendo um processo educativo. Daí se justifica a presença, *a priori*, dos educadores sociais, que têm como função desenvolver projetos educativos em um ambiente diverso aos tradicionais, como escolas, universidades, etc., pois trabalham, em sua maioria, com a comunidade mais carente economicamente, visando a melhoria de vida dessa população.

Manacorda (1990) afirma que, para Gramsci, as chamadas outras vias educativas (museus, as associações de bairros, dentre outros), desenvolviam atividades de formação político-cultural, como a imprensa, que ele considerava fundamental. Essas outras "vias" e/ou organismos, organizados para a produção de um trabalho intelectual homogêneo – no sentido de um pensamento comum visando a construção de uma sociedade possível e mais justa –, poderiam atingir diversas camadas da sociedade, e acabariam por formar um "organismo unitário de cultura". Assim não somente a escola poderia e deveria ser capaz de oferecer uma formação sólida para o indivíduo:

> ... a elaboração unitária de uma consciência coletiva homogênea requer condições e iniciativas múltiplas. A difusão, a partir de um centro homogêneo, de um modo homogêneo de pensar e de agir é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. (GRAMSCI, 1929-1930, p. 23-33. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 121)

Mas isso não significa que a escola não tenha seu lugar na sociedade. Ao contrário, ela tem sua importância insuperável, embora existam outros locais nos quais se podem construir conhecimentos. Gramsci reivindicou uma escola que fosse realmente capaz de intervir no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Podemos constatar isto quando faz a defesa da escola em seu jornal "*O Avanti*!":

> O Avanti!... defende a escola..., defende a seriedade do ensino..., desejaria que fosse restaurada a disciplina dos estudos para que a instituição escolar dê alguma coisa à sociedade, e não seja completamente desperdiçado o dinheiro penosamente suado dos trabalhadores e que o Estado dedica à instrução pública. (GRAMSCI, 1915-1921, p. 103. Apud: MANACORDA, 1990, p. 25)

Com efeito, a escola é a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais. Portanto, os intelectuais são os principais responsáveis pela superação do senso comum. O problema está na grande distância existente entre os intelectuais que a academia produz e os que são "desejáveis" para que possam vir a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Reportando-nos ao objeto de pesquisa, questionamos: estariam os Educadores Sociais atuando enquanto intelectuais orgânicos ou tradicionais? Até que ponto a atuação dessa categoria profissional tem promovido ebulições no seio da sociedade visando uma transformação da realidade?

Segundo Bottomore (1988), a questão dos intelectuais foi amplamente estudada por Gramsci na Europa Ocidental. Ele diz que,

> Gramsci ansiava por ver formarem-se mais intelectuais da classe operária, embora sua definição fosse bastante ampla para incluir todas as camadas de dirigentes e organizadores: os intelectuais de que se precisa hoje, escreveu ele, são edificadores práticos da sociedade, e não simplesmente oradores. (BOTTOMORE, 1988, p. 194-195)

A academia, na maior parte das vezes, produz intelectuais dissociados da realidade da grande parcela da sociedade. Assim, eles acabam por ficar a serviço das classes dominantes, uma vez que são formados exatamente por estas.

> Entretanto, deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos à periferia nacional, como os professores e os padres. (GRAMSCI, 1984, p. 29)

Um indivíduo oriundo de classes menos favorecidas econômica e socialmente,

quase sempre acaba por ficar no senso comum no que diz respeito ao conceito de intelectualidade e de intelectuais. Acredita no sentido de intelectual de acordo com o conceito que lhe é inculcado pelas classes dominantes: ou seja, as classes dominantes propagam que para ser um intelectual, tem que ser um sujeito acadêmico, tradicional, culto, com conhecimentos e inteligência acima da média da maioria, o que é aparentemente muito distante da realidade de grande parte dos trabalhadores. Por isso mesmo, sem conseguir superar a idéia de intelectual vigente no senso comum, não tem consciência de que possa ser ele mesmo um intelectual sim, não no sentido que as classes dominantes dão a este conceito, mas no sentido que Gramsci atribui ao intelectual, ou seja, de um sujeito orgânico, ligado exatamente às classes trabalhadoras, subalternas.

Não existem não-intelectuais, todos os homens o são. O que os diferenciam são os graus diferentes de atividade específica intelectual. Toda pessoa, qualquer que seja a sua profissão ou grau de instrução, desenvolve uma atividade intelectual, e participa assim de uma concepção de mundo. "Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (GRAMSCI, 1985, p. 7). O problema está, então, na atuação do intelectual na sociedade. A diferença do "novo[8]" intelectual em relação ao intelectual tradicional está na capacidade de uma leitura crítica do mundo e na elaboração da atividade intelectual capaz de propor uma "nova" concepção de mundo.

Este intelectual orgânico tem que ser capaz de ir além do senso comum, de promover a mudança da realidade. A intelectualidade, concebida popularmente como algo elitista e como privilégio de poucos, fica reservada então aos procedentes das classes dominantes, que têm poder e recursos financeiros para propiciar uma educação de boa qualidade que seja capaz de oferecer condições adequadas ao desenvolvimento do intelecto dentro desta concepção. Essa prevalência de conhecimentos pelas classes dominantes está presente em todos os sentidos, até mesmo na religião. Os livros religiosos eram escritos em latim médio[9], e o povo, que não entendia essa língua, não participava ativamente dessas discussões e dessa cultura.

---

[8] Entende-se aqui o termo "novo" não no sentido de destruição do existente, mas sim como superação deste.

[9] Latim médio era o modo como o latim literário era chamado. Era considerado o latim dos intelectuais tradicionais, os doutos. Para Ermini, citado por Gramsci, o nascimento do "latim médio" data na metade do Século IV, "... quando se verifica a aliança entre a cultura (!) clássica e a religião cristã...". Gramsci considera que, talvez para Ermini, "latim médio" tenha o significado literal, "... isto é, do latim que está no meio entre o clássico e o humanista, que assinala indubitavelmente um retorno ao clássico, ao passo que o ' latim médio' tem características próprias, inconfundíveis. (...) O ' latim médio' ocuparia cerca de um milênio, entre a metade do Século IV e o fim do Século XIV, entre o início da

> De qualquer modo, existe uma fratura entre o povo e os intelectuais, entre o povo e a cultura. (Também) os livros religiosos são escritos em latim médio, de modo que mesmo as discussões religiosas escapam ao povo, se bem que a religião seja o elemento cultural que prevalece: da religião, o povo real *vê* os ritos e *sente* as prédicas exortativas, mas não pode acompanhar as discussões e os desenvolvimentos ideológicos, que são monopólio de uma casta. (GRAMSCI, 1985, p. 26)

Os intelectuais sabem argumentar melhor sobre os seus pontos de vista. São eles os responsáveis pela organização e difusão de concepções que vão ditar as normas de conduta de vida. Para isso, utilizam-se dos mecanismos existentes de acordo com a época em que vivem, como é o caso das organizações da sociedade civil, o chamado "Terceiro Setor", que atualmente se expandem em proporções alarmantes[10].

Segundo Gohn (2001), o chamado "Terceiro Setor" é

> ... o conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs. (GOHN, 2001a, p. 93)

O "Terceiro Setor" surge aparentemente como uma mobilização da sociedade civil para a construção de uma vida mais digna para todos, sejam quais forem os seus campos de atuação: social, educacional, lazer, etc. Mas, na verdade, essa aparente "organização" da sociedade civil não é a mesma, a nosso ver que Gramsci discute. É sim, uma organização

---

inspiração cristã e a difusão do Humanismo." Na Itália, o "latim médio" foi usado até 1250. Cf. **Os intelectuais e a organização da cultura**, de Antonio GRAMSCI, 1985, p. 29-30.

[10] Para que se tenha idéia da dimensão do chamado "Terceiro Setor", principalmente na década de 1990, extraímos dados de uma pesquisa feita pela professora Leila LANDIM, publicada em junho de 1993, intitulada "Para Além do Mercado e do Estado". Esses dados foram citados em uma palestra proferida pelo assessor especial do Ministério do Trabalho do governo Fernando Henrique Cardoso, Dr. Atílio Machado PEPE, durante o II Seminário Nacional de Fundações e o I Salão Nacional de Projetos Sociais, que teve como tema o "Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social". Esse evento foi promovido pelo Ministério Público de Belo Horizonte - MG, em maio de 1998, e a publicação dos anais se deu em novembro do mesmo ano. A autora da pesquisa se baseou no cadastro da Secretaria da Receita Federal, obtido através do envio da Declaração de Isenção do Imposto de Renda por essas organizações. Os dados são de março de 1991, já bastante defasados e são aproximados: no Brasil, à época, eram 190.000 entidades sem fins lucrativos, sendo 11.000 fundações; 170.000 associações; 3.000 sindicatos de empregadores e 5.000 sindicatos de empregados. Sabe-se que esse número hoje é muito maior. Segundo PEPE, em 1998, o número de sindicatos saltou para aproximadamente 15.000. Entre 1978 e 1991, as organizações passaram de 76.000 para 190.000, o que representa um crescimento de 9% ao ano, número bastante expressivo. Ainda segundo PEPE, nos Estados Unidos, havia no mesmo ano 1,2 milhão de organizações sem fins lucrativos, correspondendo a cerca de 10% da força de trabalho remunerada no setor, sendo ainda que, de cada 7 empregos criados em 1998 naquele país, 5 foram criados pelo Terceiro Setor. Essa foi uma tendência então, que foi se disseminando para outros países, devido ao aparente sucesso que adquiriram nos Estados Unidos. PEPE, Atílio Machado. In: **Revista Fundações**. Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato (impressão), n. 5, p. 32-37, maio 1988. 122 p.

Um outro exemplo do crescimento das organizações do Terceiro Setor, está no setor de Creches do município de Uberaba-MG. As creches chamadas de comunitárias, que são por força de natureza jurídica organizações não governamentais – ONGs, têm predominado nessa área. São 25 creches comunitárias para 13 públicas, de acordo com dados fornecidos pela CRESCER - Central de Creches Comunitárias de Uberaba-MG. O número de ONGs no setor, portanto, chega a quase o dobro em relação às creches públicas (Informação verbal).

das classes dominantes, que se infiltra na sociedade como forma de desresponsabilizar o Estado e de confundir e envolver, na maioria das vezes, de um lado pessoas até bem intencionadas da sociedade, e de outro, pessoas necessitadas que serão assistidas por programas de caráter assistencialista que, em nada, mudarão a realidade social. Porém, o intelectual orgânico pode vir a alterar essa realidade, se conseguir a verdadeira organização da sociedade civil, seja qual for a nomenclatura que se dê a isso. Então, discutir o tão propalado "Terceiro Setor" é importante para que diferencie o mesmo da organização da sociedade civil desejada por Gramsci, e para repensar a atuação do Educador Social, uma vez que encontramos na análise das doze entrevistas realizadas junto aos educadores sociais muitos que já atuaram no fomento ao Terceiro Setor através da própria SETAS. Não seria essa uma maneira de desresponsabilizar a Prefeitura de suas obrigações, ou os Educadores Sociais estariam mobilizando a sociedade no sentido da organização de uma contra-hegemonia?

Essas organizações, que hoje constituem o "Terceiro Setor", estão crescendo desordenadamente e, muitas vezes, sem clareza de seus objetivos e potencial de mobilização, uma vez que é exatamente essa luta no contexto da sociedade civil que pode determinar tanto as mudanças como a permanência dos modelos e estratégias da sociedade política dominante.

O Terceiro Setor ganhou espaço nos anos de 1990, década onde o neoliberalismo se firmou como modelo político e econômico mundialmente predominante, incluindo-se o Brasil. Segundo o pensamento de Gohn (2001a), o Terceiro Setor veio preencher a lacuna deixada pelos movimentos sociais populares no Brasil especialmente na década de 1980. Ele passou a intermediar as ações entre o Estado e a sociedade, implementando e executando políticas sociais. A autora alerta porém, para o fato de que, numa aparência imediata do fenômeno, foi uma conquista da sociedade civil organizada, em continuidade aos movimentos da década de 1980. Mas na verdade trata-se de uma ilusão, pois, atrelado à política neoliberal, o Terceiro Setor possibilitou

> ... a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas segundo os princípios neoliberais. A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, (...), atua-se apenas sobre resultados. (...) atuam para incluir (...) de forma diferenciada (...), os excluídos pelo modelo econômico. (GOHN, 2001a, p. 94)

O Terceiro Setor cresceu em decorrência da crise estrutural do capital:

> O crescimento do "terceiro setor" decorre da retração do mercado de trabalho industrial e também da redução que começa a sentir o setor de serviços, em decorrência do desemprego estrutural. Em verdade, ele é conseqüência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir trabalho *vivo* e ampliar trabalho *morto*. (ANTUNES, 2002a, p. 112)

Infelizmente, muitas dessas organizações, criadas até mesmo com o incentivo Estatal, têm objetivos claros de solidificar a hegemonia das classes dominantes, ao invés de criarem uma contra-hegemonia. Assim, maquiam a realidade social e econômica, e, ainda por cima, assumem o papel operativo do Estado - embora este mantenha o controle destas, travestidos de apelo social e de solidariedade.

Gohn (2001a) afirma que o Terceiro Setor passou a ser referência para os grupos carentes, principalmente por causa da crise estrutural atual, onde inclui-se o aumento do desemprego. Esses grupos que necessitam de bens e serviços, passam então a ser usuários, verdadeiros clientes da rede de serviço assistencial oferecida por essas instituições, e conseqüentemente, das políticas públicas administradas por essas entidades.

É claro que existem pontos positivos no Terceiro Setor. Talvez o mais expressivo deles, seja o fato de que ele oportunizou às pessoas que estavam fora do mercado de trabalho, a desenvolverem e despenderem suas habilidades, realizando atividades efetivas, "... dotadas de algum sentido social" (ANTUNES, 2002a, p. 113). A incorporação dessas pessoas excluídas das relações de emprego fez com que as mesmas reinvestissem nas formas de sociabilidade que o trabalho oportuniza na sociedade atual.

Ele também gera empregos, porém o que se deve discutir, é que tipo e condições de emprego e trabalho é oferecido, pois muitas vezes, devido aos parcos recursos financeiros de que dispõe, oferece verdadeiros postos de subemprego, em condições indignas a qualquer trabalhador, que, diante da crise, acaba por aceitar essas condições sub-humanas.

O que não pode se perder de vista, é o fato de que o Terceiro Setor não pode substituir, alterar e transformar o sistema global do capital, e muito menos substituir as obrigações do Estado. Ele pode sim amenizar quantitativamente as conseqüências do desemprego estrutural, mas não transformar a sociedade em profundidade, uma vez que essa transformação está atrelada à conquista dos direitos sociais que o capitalismo e o sistema neoliberal impedem de avançar, bem como as políticas macro-econômicas.

Para Gohn (2001a), se não houver uma ampliação do espaço público dos cidadãos, e se ocorrer uma perda das fronteiras entre o público e o privado, até mesmo os direitos sociais já conquistados poderão ocorrer perdas desastrosas para a classe trabalhadora. Isso

acontece, por exemplo, quando há transferência de recursos públicos para alguma entidade do Terceiro Setor, pois o Estado deixa de alocar verbas diretamente para os setores sociais, atendendo uma coletividade, para atender a um cidadão individual, que se torna consumidor dos serviços prestados pela instituição que recebeu o recurso. Saindo-se portanto do coletivo para o individual, acreditamos que o risco de perdas é muito maior, pois perde-se a força de negociação. Podemos mesmo dizer que é mais uma estratégia dos setores dominantes para solapar ainda mais os cidadãos que se encontram em condições desfavoráveis para se conquistar uma vida digna e justa.

Antunes (2002a) vai além, ao afirmar que se o Terceiro Setor for concebido como instrumento de efetiva "... transformação social em profundidade...", poderá

> ... converter-se em uma nova forma de mistificação que pretende, na hipótese mais generosa, "substituir" as formas de transformação radical, profunda e totalizante da lógica societal por mecanismos mais palatáveis e parciais, de algum modo *assimiláveis* pelo capital. E na sua versão mais branda e adequada à Ordem pretendem em realidade *evitar* as transformações capazes de eliminar o capital. (ANTUNES, 2002a, p. 114)

Dentro desse quadro que ora se apresenta, somente o intelectual orgânico, bem como a educação das massas, pode reverter essa situação na sua base estrutural. Ao contrário do pensamento elitista do intelectual tradicional, defendemos que, somente um intelectual saído das classes dominadas, subalternas, ou seja, um "intelectual orgânico", pode compreender com propriedade as necessidades da sociedade, unindo teoria e prática, contribuindo assim para a formação de um grande bloco cultural e social, onde qualquer governado pode passar à condição de governante.

> Por outro lado, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. (GRAMSCI, 1984, p. 18).

Cabe então a esses intelectuais orgânicos, dentro desse modelo do "novo" intelectual, minar essas estruturas e se apropriar dessas organizações da sociedade civil transformando-as em aparelhos de mobilização para uma contra-hegemonia, pois, aceitar o Terceiro Setor da forma como este vem se consolidando, como sendo capaz de minar essa estrutura produtiva do capital, é uma grande ilusão.

Nesse sentido, o processo de educação das massas, realizado através da mediação dos intelectuais orgânicos, é de fundamental importância. Só assim as massas populares podem se inserir e participar ativamente, de forma consciente da vida política. Estes difundem as idéias e ideologias das classes à qual estão ligados, e, para uma educação das classes populares, somente um intelectual orgânico, ligado às classes subalternas, será capaz de executar tal tarefa. Essa educação das massas, através da atuação e mediação desses sujeitos, está entre as estratégias citadas por Gramsci para substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo:

> ... trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta (...) necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época. (GRAMSCI, 1984, p. 27).

A escola dentro deste princípio, sendo a principal responsável pela preparação desse novo tipo de intelectual oriundo das classes subalternas, pode, ao formar os mais "simples", educá-los para que se tornem intelectuais capazes de interferir no processo de construção da hegemonia civil, em perfeita sintonia com os problemas que afetam as massas populares em sua prática, criando o que Gramsci chama de um novo "bloco cultural e social".

Ou seja, à medida que aumentam quantitativamente esses intelectuais orgânicos, das massas populares, onde estes elevam-se, passam a ter níveis superiores de cultura que lhe dêem visão crítica de mundo e ao mesmo tempo ampliem os seus círculos de influências, transformam-se não só a "estrutura", como também a qualidade da superestrutura em suas consciências. Isto é, entra-se no processo de "catarsis" que desencadeia a *práxis*, em que passa-se do objetivo ao subjetivo, onde "a estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas" (GRAMSCI, 1984, p. 53).

É necessário portanto, que haja reciprocidade entre estrutura e superestrutura, que é um processo dialético. "A estrutura e as superestruturas formam um ' bloco histórico' , isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção." (GRAMSCI, 1984, p. 52). Do

desenvolvimento dialético, resulta o processo catártico, que nada mais é que a internalização consciente de modos de pensamento e ação, que acaba por tornar-se natural, após muita reflexão. "... São formas de pensar e agir produzidas histórica e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza que aparecem como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo" (MAZZEU, 1998, p. 70).

E é essa escola que pode tanto legitimar a hegemonia presente na sociedade, proveniente das classes dominantes, como promover a luta contra essa situação instalada, transformando assim a realidade. Com efeito, "a educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais... é a luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira" (GRAMSCI, 1914-1918, p. 301. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 25).

Entende-se por hegemonia, de acordo com Corrêa (2000), a capacidade de dirigir que um grupo social ou classe tem sobre outras classes ou grupos sociais nos aspectos intelectual, moral, político e cultural. Hegemonia, liderança e consentimento se relacionam intrinsecamente. A classe ou grupo social torna-se dirigente quando é aceita como líder, quando obtém ou o consenso, ou a passividade da maior parte da população. A palavra "hegemonia", de acordo com essa autora, vem do grego *egemonia*, que significa direção suprema, poder absoluto de um chefe no comando de um exército, ou ainda, domínio fundado na força das armas.

> Refere-se também à supremacia político-militar de um Estado-Nação ou de uma comunidade político-cultural em relação às demais, ou seja, uma relação entre os Estados-Nação que não têm uma regulamentação jurídica. Na prática, essa supremacia não é só militar, mas econômica e cultural, uma vez que através de prestígio, intimidação e coerção tornam-se modelos para as outras comunidades. (CORRÊA, 2000, p. 58)

Sendo assim, o termo hegemonia, na cultura política refere-se às relações entre instituições públicas e privadas, classes sociais, partidos políticos, etc. Esse conceito porém, oscila entre dois significados na natureza marxista: um está relacionado a domínio, e o outro a consenso. (CORRÊA, *ibid.*).

De acordo com Bottomore (1998), qualquer definição que se dê ao termo "hegemonia" é complicado, devido ao emprego desta palavra nos dois sentidos diametralmente opostos: um está relacionado a domínio e o outro a consenso, sendo este último mais comum na tradição marxista. Entender este conceito é fundamental para que se

compreenda o desenvolvimento do pensamento gramsciano, que é, segundo Bottomore, a sua maior e mais importante contribuição para a teoria marxista.

É importante portanto, compreender, com propriedade, o conceito de hegemonia, porque, assim, pode-se assimilar melhor como se dá a inculcação de padrões e normas na sociedade, e como o Educador Social vai permear esse contexto.

Dentro de uma análise crítica da situação atual, estamos absorvendo paulatinamente, para não dizer plenamente, as imposições do capitalismo quando aceitamos a hegemonia das classes dominantes no cotidiano da sociedade. O domínio, que nos é imposto e que aceitamos, é uma internalização das idéias hegemônicas, ou seja, o domínio da linguagem, da moral, da cultura, e até mesmo a incorporação dos valores das classes dominantes. Isso é feito através de diferentes aparelhos de poder para a difusão da hegemonia, como a televisão, o rádio, as associações de bairros, e, principalmente, a escola.

Por isso a formação de professores tem uma importância central na reversão desse processo, uma vez que o professor pode e deve agir como um intelectual orgânico proposto por Gramsci. Ele forma cidadãos intelectuais acadêmicos ou orgânicos, dependendo da sua atuação, aliado a outros fatores das condições sócio-históricas. O mesmo ocorre com o Educador Social. Ele pode ou não ter um desempenho de um intelectual orgânico, de acordo com o papel que exerce junto à sociedade em que atua. Poderiam esses educadores contribuir para a construção de uma contra-hegemonia, exercendo assim o papel do intelectual orgânico que atua junto às bases da sociedade? Ou eles somente têm contribuído para incutir na população, especialmente a de recursos mais escassos, a hegemonia das classes dominantes? Como há as duas hipóteses de atuação desse educador, sua formação se torna essencial para que possa articular com lucidez a tão sonhada contra-hegemonia.

Gramsci, sendo coerente com o seu princípio de dilatamento da idéia de escola, pensa que os instrumentos para exercer a hegemonia podem e devem ser os de consenso, como a própria escola, a Igreja, os sindicatos, dentre outros, e não os da repressão, como a polícia, o exército, etc. Ele pensava em uma contra-hegemonia, onde seria necessário "... a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses..." (MANACORDA, 1990, p. 22), sendo então a organização do proletariado e da escola de fundamental importância para a concretização dessa proposta. Essa "textura" de hegemonia é tecida pelos intelectuais. Assim, o progresso filosófico estava atrelado ao

desenvolvimento político do conceito de hegemonia, princípio este presente em todo o seu pensamento.

> É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa - além do progresso político-prático - um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1984, p. 21)

"Uma hegemonia completamente desenvolvida deve repousar no consentimento ativo, numa vontade coletiva em torno da qual vários grupos da sociedade se unem" (BOTTOMORE, 1988, p. 178). Os intelectuais, então, difundem a sua ideologia tecendo a hegemonia. Nesse sentido, a ideologia torna-se um terreno de luta.

É pela escola também que passam todas as formas de ideologias presentes na sociedade, o que faz dela não só um local privilegiado como cobiçado pelas classes dominantes, que querem fazer dessa instituição um instrumento de poder e de controle, difundindo e sobrepondo as suas ideologias sobre às das classes subalternas. Entendemos aqui por ideologia não o que Bobbio (2000) chama de "significado fraco" ou, em contraposição a esse conceito, de "significado forte", sendo que este último tem origem e inspiração em Marx. No primeiro, o "significado fraco" é perpassado pela neutralidade, onde a ideologia seria "um conjunto de idéias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos". Já dentro do que Bobbio chama de ideologia com "significado forte", esse conceito é uma

> ... falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a Ideologia é uma crença falsa. (...) é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política. (BOBBIO, 2000, p. 585)

O significado de ideologia, aqui proposto deve estar em consonância com o conceito definido por Gramsci (1984) como sendo o "... significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas"... (GRAMSCI, 1984, p. 16).

"O sentido pejorativo da palavra tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturou

a análise teórica do conceito de ideologia" (GRAMSCI, 1984, p. 62). Sendo assim, este autor superou, nesse aspecto, o conceito de ideologia elaborado por Marx, pois conseguiu que o termo não tivesse somente um sentido negativo, mas que transcendesse e ampliasse essa idéia para um significado mais abrangente, construindo uma contra-ideologia. A ideologia para ele, ainda, deve ser examinada historicamente, o que também assumimos aqui como verdadeiro e necessário.

Considerando que "... o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos" (GRAMSCI, *ibid.*, p. 38), a importância da historicidade se torna fundamental para que se tenha uma concepção de mundo crítica e coerente, fator indispensável na atuação da profissão de docente.

> ... não podemos (...) ter uma concepção de mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções.
> ... Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, (...) nós somos fósseis e não seres modernos. (GRAMSCI, 1984, p. 13)

A historicidade aqui perpassa toda a pesquisa, e como categoria do materialismo histórico é utilizada para que possamos entender como se constituiu o contexto onde surgiu o Educador Social no município de Uberaba. Quando Gramsci trata, portanto, da historicidade, devemos entendê-la de forma dinâmica, e não como uma historicidade arraigada no passado, com verdades absolutas e imutáveis, de forma a não permitir a reelaboração de conceitos e propostas que, através de ações concretas, possam vir a modificar a realidade. Assim, para Gramsci, o grau mais elevado da cultura se constitui pela "... história: a consciência histórica, a capacidade de colocar a si mesmo crítica e historicamente e do mesmo modo os outros e todos os objetos de nossa própria reflexão..." (MANACORDA, 1990, p. 112).

Essa concepção de mundo crítica e coerente é de fundamental importância para que se possa atingir uma consciência do que realmente se é, e assim elevar a intelectualidade de forma a alcançar um patamar mais desenvolvido, onde se reflita com clareza acerca das condições da produção do sujeito nesse processo histórico e de como este tem se desenvolvido ao longo dos tempos. Caso contrário, estar-se-á correndo o risco de se tornar apenas "homens-massa".

> Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra...
> ... Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente...
> ... O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo"... (GRAMSCI, 1984, p. 12)

A concepção de consciência aqui proposta vai também ao encontro do pensamento de Gramsci (1984), que afirma que o homem ativo de massa não tem uma consciência teórica de sua prática. O homem chega mesmo a ter sua consciência teórica historicamente em contradição com a sua ação. E pode ainda ter duas consciências teóricas: uma implícita na sua ação, na sua prática, e outra herdada do passado, acrítica, superficialmente explícita, verbal, que exerce grande influência na sua conduta moral e sobre sua vontade, podendo atingir um estado de passividade moral e política. Também afirma que,

> A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico... (GRAMSCI, 1984, p. 21)

O desenvolvimento desta concepção de consciência, no sentido aqui exposto, deve estar implícito na formação docente, para que a atuação dos profissionais da educação, incluindo-se os Educadores Sociais, tenha criticidade, e objetive a união entre teoria e a prática.

Para sermos coerentes com nossa concepção de mundo, temos que considerar que o homem ativo de massa é o homem coletivo. A compreensão crítica de si mesmo é necessária para que se atinja uma elaboração e compreensão superior, a consciência, mas a transformação de si mesmo só é possível quando se modifica o coletivo. O homem é um processo, e, mais uma vez, a historicidade tem importância crucial, já que não existe de fato uma maneira igual de conceber e de agir para todos os homens, que deve modificar o conjunto das relações onde atua para conquistar sua própria personalidade. Com efeito,

> Todas as filosofias que existiram até hoje (...) conceberam o homem como indivíduo limitado à sua individualidade e o espírito como sendo esta individualidade. É neste ponto que o conceito do homem deve ser reformado. (...) ... deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada

> individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. (...) O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. (GRAMSCI, 1984, p. 39)

É a partir desses pressupostos que Gramsci (1985) pensa na organização da escola e se preocupa tanto com ela. As questões pedagógicas ocupam lugar de destaque para ele. Enquanto estava no cárcere por ser antifascista[11], registrava em suas cartas e escritos a sua preocupação constante com a questão educativa, uma vez que acreditava que a escola é não só a maior responsável por produzir intelectuais, como também pelo fato de nela passar todas as ideologias presentes na sociedade.

Em uma de suas cartas para sua esposa Julia, escreveu: "... A questão escolar interessa-me muitíssimo..." (GRAMSCI, 1923-1926, p. 542. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 98). E ainda refere-se ao objetivo da escola: "... O objetivo, que não se pode nunca perder de vista, tanto da escola como de todo o processo formativo, deve ser o (...) desenvolvimento harmônico de todas as suas atividades" (*Ibid*. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 99).

Gramsci, de acordo com Manacorda (1990), parte do princípio de que se não existe uma necessidade real de instrução, não se pode adquirir qualquer organicidade de pensamento, essencial para a construção da contra-hegemonia.

Pensar a escola como sendo o local genuíno para formar o intelectual orgânico, é pensar na escola do trabalho. Por isso o trabalho se torna central nesta pesquisa, pois entender tal categoria é de fundamental importância para que possamos discutir sobre o Educador Social, que é formado na escola e depois passa a atuar com projetos voltados para a educação das camadas mais populares da sociedade.

Nesse sentido, na escola do trabalho ou "escola unitária", o trabalho é concebido numa dimensão mais ampla, porque engloba o trabalho intelectual, criador, não havendo separação do trabalho manual. Para Gramsci, a concepção educacional estaria sob a ótica do trabalho, no sentido oposto a uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato. Portanto, no trabalho está implícito o seu princípio educativo, entendendo esse trabalho como o "...modo próprio ao homem de participar ativamente da vida da natureza,

[11] Gramsci, um dos fundadores e depois dirigente máximo do Partido Comunista Italiano, fez oposição firme a Mussolini. Foi preso em 1926, aos 35 anos, permanecendo no cárcere até 1937. Morreu poucos dias após sua libertação. Foi na prisão onde intensificou sua produção intelectual.

para transformá-la e socializá-la" (GRAMSCI, 1949, p. 108. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 18).

O princípio da escola unitária surgiu da dualidade existente no sistema educacional denunciado por Gramsci. Ele mesmo vivenciou essa divisão, por ser de uma classe oprimida, de camponeses da Sardenha, na Itália[12], o que lhe trouxe uma grande revolta, que felizmente, num sentido paradoxal, fez com que despertasse para essas questões e se propusesse a refleti-las, culminando na elaboração de propostas transformadoras para a sociedade. Ele escreve: "... desde menino eu era contra os ricos porque não podia estudar..." (GRAMSCI, 1964, p. 190. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 17). Assim, aos pobres era reservada a escola profissional, e o prosseguimento dos estudos tradicionais, clássicos, somente para os filhos dos ricos.

> A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1985, p. 118)

Para que se concretize o modelo da "escola unitária", é necessário que esta seja pública, pois só assim, será capaz de envolver todos os indivíduos, ricos e pobres, sem distinção de classes. Conseqüentemente, deve ser bancada pelo Estado, que tem também que pensar numa reorganização do trabalho da escola, que inclui recursos físicos, materiais, e humanos, como a capacitação dos docentes. A escola unitária teria como tarefa levar os jovens a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e à uma certa autonomia, e depois inseri-los na atividade social. Gramsci, diz ainda que:

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1985, p. 125)

É importante também que se dê aqui a dimensão correta ao sentido do "princípio unitário" que, pautado na idéia do coletivo, de unidade, de liberdade, e não de

[12] Sardenha é uma ilha ao sul da Itália, onde Antonio Gramsci nasceu, em 1891. Na época, devido às dificuldades próprias deste período, como o não desenvolvimento ainda dos meios de transportes, Sardenha ficava isolada do resto da Itália, vivendo da agricultura. Para Gramsci o campo representou uma vida extremamente dura. É evidente em seus escritos a influência sofrida nos anos em que viveu nesse lugar que para ele representava o atraso e um contexto de luta permanente, que influenciou substancialmente na formação de sua personalidade e na elaboração de seu pensamento.

individualidade, vai servir de parâmetro para nortear toda a organização da cultura e especialmente da escola, para que atinja a estrutura social como um todo, formando um bloco social e cultural consolidado de forma global. Princípio este que se encaixa perfeitamente mediante os desafios ora enfrentados no limiar do século XXI. Século que merece uma discussão aqui um pouco mais aprofundada mediante os fenômenos, modelos e problemas que o compõem. Dentre eles, está a falta de unidade existente entre trabalho intelectual e manual, que solidifica a divisão da sociedade em classes e castas, além dos efeitos da globalização e do capitalismo aliados ao modelo neoliberal.

Agora trabalhadores se vêem ainda mais oprimidos face à forma como têm acontecido os desdobramentos de todo o modelo neoliberal, dentro do sistema capitalista. O papel do Estado tem sofrido significativas alterações, com prejuízo para a maioria da população, e a globalização é um fenômeno que tem ganhado espaço, e da forma como vem sendo utilizado, tem aumentado a distância entre as classes.

Nesse contexto estão os profissionais da educação, que frente à realidade, têm que se articular entre as precárias condições de sobrevivência e suas crenças, assumindo um papel muitas vezes diferenciado daquele que deveria ser um verdadeiro educador, um intelectual orgânico. Seria a categoria dos Educadores Sociais diferente dos demais profissionais da educação? Não sofreriam eles também pressões, além de todos os efeitos do contexto desfavorável ao trabalhador? Eles também têm, muitas vezes, que permear nesse meio entre a sobrevivência, crenças e utopias. De que maneira fazem isso - se é que fazem - e como vêem essa situação, discutiremos mais adiante.

1.2 A “GLOBALIZAÇÃO”: MAIS UM INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO DAS CLASSES DOMINANTES

Especialmente com o fenômeno da globalização, utilizado como instrumento para firmar a hegemonia das classes dominantes, têm-se hoje uma nova forma de organização da sociedade. Nela surgem outras formas de relações, com uma dinâmica e uma sistemática diferente das organizações societais anteriores, principalmente devido à expansão da tecnologia.

Podemos mesmo dizer que, atualmente, vemos a constituição de uma "nova" sociedade, não no sentido de sujeitos diferenciados, mas no sentido de que nunca se teve

uma sistemática tão diferenciada da humanidade. Formou-se um diferente ciclo na história da humanidade, criando, com o sistema capitalista e produtivo, através da utilização da globalização, a sociedade do descartável e do supérfluo.

São inúmeras as reflexões e discussões sobre o sujeito que encontra-se indefinido, fragmentado, múltiplo, em busca de seu próprio eu, especialmente por adeptos da pós-modernidade. Estes, no afã de "desconstruir" para reconstruir, não levam em conta a historicidade, a idéia da vontade coletiva, nem as relações sociais como cerne dos problemas. Ao se preocuparem em realçarem as diferenças individuais e a diversidade, ficam na contra-mão da proposta aqui defendida, de se pensar sempre numa vontade coletiva e em um ser social, historicamente construído. "O presentismo, o fato empírico imediato sem a mediação da análise e reflexão, o mecanicismo estrutural ou a fragmentação pós-moderna, constituem-se em barreiras ao olhar crítico sobre a realidade." (FRIGOTTO, 2001a, p. 50).

Embora todas as linhas de pensamento tenham o seu valor, uma vez que não existem verdades absolutas, essas discussões e reflexões pós-modernistas acabam por não atender às necessidades da discussão aqui desenvolvida, especialmente por estarem em sintonia com o sistema neoliberal. No pós-modernismo, a ciência associou-se

> ... ao capital, ao Estado e a verdade ficou reduzida ao desempenho e à eficiência. (...) ... a idéia de pós-moderno, da maneira como foi assumida, era de uma forma ou de outra apanágio da direita. (...) O pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas. (SANFELICE, 2001, p. 4-5).

O pensamento pós-moderno quando tira o foco da totalidade para o individual, para o efêmero, está em sintonia com o capitalismo, o sistema neoliberal e seus fenômenos – como a globalização –, desconsiderando a importância da história na construção da identidade dos sujeitos e de como esta influi no modo de organização da sociedade. A pós-modernidade então,

> ... é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal. A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos... (SANFELICE, 2001, p. 7).

Para a análise da pesquisa aqui proposta, portanto, o pensamento marxista, especialmente na linha gramsciana, é o mais adequado para responder a inúmeras questões, como as mudanças pelas quais tem passado o capitalismo, o neoliberalismo e a

globalização. Refletir como esse Educador Social têm atuado, bem como sua formação e seu mundo do trabalho, de forma profunda, que nos leve a reflexões e análises relevantes, só será possível se fizermos a articulação com o contexto macro (econômico, social e político) onde ele está inserido, pois talvez assim possamos compreender as questões que permeiam essa profissão emergente, surgida na década de 1990. Através do marxismo, além de compreender esta realidade, podemos discutir os fatos de forma macro, totalizante, com vistas a uma futura transformação (por que não?) do modo de organização societal.

Para Frigotto (1997), o materialismo histórico, aqui proposto como método por ter um olhar totalizante, não significa que não se dará conta do que é específico e individual. Porém, os caminhos a serem trilhados são diferenciados dos pós-modernistas. As teorias dentro da tradição que vem de Marx e Engels são as que melhor podem ajudar a desvendar o capitalismo atual e suas conseqüências desastrosas para a humanidade, indo "... para além de uma perspectiva epistemológica e ontológica, alternativas de cunho ético-político de relações sociais que transcendam a forma capital." (FRIGOTTO, 2001a, p. 51). Assim, a criação de uma nova cultura, alterando substancialmente a vigente, significa não descobrir algo original, mas superar, socializar a já existente de modo transformador.

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais." (GRAMSCI, 1984, p. 13-14)

Mas, é certo que não podemos ignorar o fato de que as discussões que abordam a globalização, também chamada por Bruno (1999) de internacionalização do capital, na sua grande maioria, seja qual for a tendência metodológica e filosófica, são praticamente consenso ao afirmarem que esta tem trazido mais prejuízos que benefícios aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil[13]. Isto quer dizer que tanto autores que defendem o pensamento marxista, como os que estão atrelados ao pensamento pós-modernista, ou seja, ao projeto neoliberal e capitalista, não negam os prejuízos que os países periféricos têm tido com a globalização. Estes últimos têm se

[13] Cf. CORRÊA (2000); IANNI (2002); JIMÉNEZ BARROS (1999); BRUNO (1999); PICONI (2002), dentre outros.

tornado consumidores dos produtos do capital originário dos países desenvolvidos, alimentando assim a cadeia produtiva e o aumento de lucros desses países, à custa de exploração – inclusive de mão-de-obra – dos países periféricos, atingindo especialmente as economias do Hemisfério Sul.

Frigotto (2001a) afirma que aproximadamente mais de três trilhões de dólares circulam por dia no mundo, que, com a globalização, podem quebrar bancos e desestabilizar economias nacionais de uma hora para outra.

> A globalização, (...), é, sobretudo, a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital-financeiro (capital-dinheiro), que circula, como uma nuvem, de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização. (FRIGOTTO, 2001a, p. 41-42)

Não devemos, também, ignorar o fato de que esse fenômeno tem atingido a sociedade em todas as suas esferas, principalmente as políticas sociais, onde se inclui a educação pública. As causas e a maneira de analisá-las é que seguem rumos diferentes, conforme a corrente de pensamento. Mas é essencial compreender esse fenômeno e suas imbricações com o capitalismo, o sistema neoliberal e a educação.

Para Corrêa (2000),

> Globalização é a atual forma capitalista de expressão histórico-social desse incessante movimento de acumulação e internacionalização do capital inerente à própria natureza do capital, hoje, particularmente, do capital financeiro e especulativo. (CORRÊA, 2000, p. 16)

Impulsionada por notáveis transformações tecnológicas, a globalização vem se consolidando cada dia mais em nível mundial. Autores de diversas tendências discutem com veemência os efeitos da globalização, pois é hoje um assunto que afeta diretamente vários setores da vida cotidiana, surgindo assim inúmeras definições.

Mais do que a definição conceitual, é importante que se entenda os efeitos gerados por esse fenômeno que, embora, segundo Santos (2000), citado por Navarro (2003), não seja um termo novo - pois o aparecimento da palavra "globalização" já constava no dicionário inglês editado pela Universidade de Oxford há pelo menos quatrocentps anos -, tem sim desencadeado atualmente um conjunto relativamente inédito de novas transformações.

Já Corrêa (2000) aponta o surgimento da globalização iniciado há mais de cento e cinqüenta anos, atrelado ao capitalismo. Marx, de acordo com a autora, já apontava o caráter cosmopolita da produção e do consumo. O que é diferente hoje, é a lógica desse movimento, que sob novas condições, se torna mais excludente.

Também é necessário que se tenha cautela no que diz respeito às incorporações de definições conceituais da globalização, mesmo porque os países dominantes conduzem, de maneira tendenciosa, a forma pela qual essa expressão é difundida (CORRÊA, *ibid.*).

A discussão sobre globalização se torna importante na medida em que esta atinge as relações econômicas mundiais e aumenta mais a separação entre ricos e pobres, entre regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, agravando ainda mais a miséria, a violência e outras mazelas, provocando uma verdadeira exclusão social e econômica, onde os países "ricos" acumulam capital, especulando financeiramente e, principalmente, explorando a mão-de-obra dos países "pobres" e dependentes deles. O que é incontestável, é que a globalização redesenhou o mapa econômico em nível planetário.

É praticamente consenso entre os analistas a origem da expansão das finanças privadas e globalizadas: ela ocorreu nos anos de 1960 e teria sido obra "... inicial da decisão política do governo inglês de autorizar um mercado interbancário paralelo e autônomo com relação aos sistemas financeiros nacionais (o ' euromercado de dólares')" (FIORI, 1997, p. 90). Os capitais norte-americanos, que estavam com baixas taxas de lucros, procurando se esquivar dessa situação e das suas regulações internas também foram canalizados para esse novo tipo de mercado implantado pela Inglaterra, visando reverter a sua posição econômica desfavorável.

> E foi deste casamento que nasceu o embrião do "espaço financeiro mundial" que se afirmará de maneira cada vez mais rápida a partir da decisão política de suspensão do padrão dólar e introdução do sistema de "taxas flexíveis de câmbio", transformado, desde 1973, numa verdadeira bomba de propulsão alimentada, naquele momento, pelos recursos da reciclagem dos petrodólares e da dívida pública americana. (FIORI, 1997, p. 90-91)

Foi nos anos de 1980 porém, que houve o "salto de qualidade", que transformou a globalização financeira no carro chefe das transformações capitalistas, começando por uma série de decisões estatais, como a revalorização do dólar, "...o fim do controle do movimento de capitais decidido, quase junto com a liberação das taxas de juros, pelos governos inglês e norte-americano" (FIORI, 1997, p. 91). Começa então um amplo processo de desregulamentação monetária e financeira. Os governos passaram a financiar

"... os seus déficits colocando títulos da dívida pública nos mercados financeiros globais e transformando-se em reféns da ' ditadura dos credores' " (FIORI, 1997, p. 91)

Já na década de 1990, os "mercados emergentes" dos países do ex-mundo socialista e da América Latina são incorporados ao mercado das finanças desreguladas e globalizadas. Na condição de Estados menos industrializados, passam a competir por novos investimentos, através de políticas cada vez mais agressivas e exploratórias de desregulação econômica e desoneração fiscal.

> É a hora em que se universaliza a revolução neoliberal, promovendo por todos os lados a desregulação e a abertura das economias nacionais, permitindo que a globalização financeira alcance uma dimensão territorial sem precedentes, mesmo quando não inclua a maior parte dos estados nacionais. (FIORI, 1997, p. 91)

A partir daí se pode concluir, como aponta o autor supracitado, que a mola propulsora da globalização se constitui nas relações entre o poder político e o poder do dinheiro.

É importante lembrar que não é somente a economia que a globalização atinge. A economia pode ser a primeira atividade a ser afetada e até a mais evidente, mas as outras áreas também vão sendo atingidas, num efeito "cascata", como a cultura e os sistemas educativos. É como o caso dos Educadores Sociais, objetos da presente pesquisa: essa globalização de tendências profissionais da educação se faz presente em vários países. Encontramos registros da presença de Educadores Sociais na Espanha, México, Uruguai, dentre outras nações. Também no Brasil existe esse profissional em algumas cidades e até convênios para a formação da categoria entre universidades brasileiras e espanholas.

Para que se tenha um panorama mais geral sobre a realidade brutal onde o Brasil está inseridos, Gentili (2002), chama a atenção para o fato de ser a América Latina a região mais injusta e desigual do planeta, onde duzentos e dez milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza, o que representa a metade da população latino-americana. Para piorar, desse número, metade são crianças ou jovens com menos de vinte anos.

Vive-se hoje um novo ciclo da história do mundo moderno, que além de diferente, é também problemático. Com a globalização, os jogos de forças sociais, bem como as formas de sociabilidade estão modificados e fica cada vez mais difícil a construção de hegemonias alternativas. Muitas são as modificações importantes que ocorrem na sociedade, que englobam as condições de vida e trabalho, produção e reprodução.

> Aos poucos forma-se uma nova e surpreendente sociedade civil mundial, já atravessada por estruturas mundiais de poder. Aí movem-se indivíduos e coletividades, classes sociais que compreendem etnias, gêneros, diversidades religiosas, lingüísticas e outras. Globalizam-se processos de integração e fragmentação, produzindo alianças e acomodações, bem como tensões e conflitos, guerras e revoluções, xenofobias e etnicismos, racismo e fundamentalismo, terrorismo e salvacionismo. (IANNI, 2002, p. 29-30).

De acordo com Schwartz, citado por Jiménez Barros (1999), a atual ordem mundial e a economia global podem ser melhor entendidas, fazendo uma analogia com o conceito dentro da sociologia de "anomia", criado por Emile Durkheim ao final do século XIX, definido como falta de regras ou a ausência de uma ordem preestabelecida que oriente um determinado comportamento, processo ou sistema. Como exemplo, têm-se os mercados financeiros e das comunicações, que, globalizados, têm uma concentração de poder inigualáveis, mas ao mesmo tempo parecem insubordináveis a qualquer lógica, regra, padrão ou norma globalizada. De acordo com esse autor, é a própria desregulação que explica o grau tão alto de globalização. Essa desregulação e até a falta de regulamentação nos grandes circuitos de dinheiro, da informação e da comunicação estimulam a globalização. Mas, a falta de regras globais significa que os circuitos e mercados passam por ondas de instabilidade e de reacomodação estrutural. É semelhante o que Durkheim queria dizer com o conceito de anomia. É a economia do século XXI[14], neste caso, confirmando a sociologia do século XIX.

A globalização, segundo a análise de Jiménez Barros (1999), é inevitável, mas não é algo que possa ser qualificado como bom ou mal, sendo somente um canal onde se mundializa um ou vários modelos. O problema está, sim, na forma como estes são utilizados, em suas características, em seus valores éticos intrínsecos e suas conseqüências concretas no bem-estar da sociedade. Os ajustes globais são uma das características dos efeitos da globalização. Esses ajustes, que abrangem outros campos além do econômico, são funcionais ao sistema mundial que os impulsiona e os fomenta. As características básicas da globalização são, de acordo com o autor, a extensão e a amplitude de sua abrangência; a relação estreita que existe entre as ações e seus efeitos; a indução que faz para a abertura e desregulação nos sistemas nacionais; e o impacto que tem nas realidades em todos os níveis (local, nacional e internacional).

[14] Embora a analogia entre o conceito de "anomia" e economia globalizada no texto de Jimenez Barros tenha sido escrito em fins do século XX, consideramos que a mesma linha de raciocínio pode e deve ser utilizada para este início do século XXI.

Essa teia de imbricação entre capital e globalização trouxe também benefícios, que, é claro, não podem ser ignorados e nem deixar de fazer com que o mundo se curve às suas vantagens. Hoje podemos falar em qualquer parte do mundo em tempo real, graças aos avanços, principalmente, no campo da informática e das telecomunicações. Essa certeza e facilidade de aproximação dos povos é uma das principais características e vantagens da globalização.

Segundo a revista Veja (2002), a mesma quantidade de mercadoria que levaria um século inteiro de trabalho para chegar em seu destino, de acordo com as condições materiais e tecnológicas predominantes em 1900, leva hoje apenas três anos para fazer o mesmo percurso. Segundo um estudo do Banco Mundial – "Globalização, crescimento e pobreza: a construção de uma economia mundial inclusiva", citado pela revista Veja (*ibid.*)–, muitos países pobres conseguiram fazer com que os seus produtos industrializados fossem exportados pela primeira vez. Outros países aumentaram as vendas externas desses artigos consideravelmente, passando de menos de 25% dos produtos exportados em 1980, para mais de 80% em 1990.

O que o estudo do Banco Mundial não discute, porém, é como se deu esse processo, e a quanto custo de exploração foram comercializados tais produtos em benefício dos países dominantes. Prova é a acumulação de capital por parte dos países ricos como os Estados Unidos, que, segundo ainda a revista Veja (*ibid.*), absorvem 27% da produção anual de petróleo do mundo para uma população de pouco menos de 5% em relação à mundial. Respondem também por quase 30% do produto mundial bruto e gastam o equivalente a 40% de todos os investimentos mundiais com defesa. "Desde Roma, nenhuma nação foi tão superior às demais" (VEJA, 2002, p. 100).

De acordo com o relatório da OMC (Organização Mundial do Comércio), publicado na Folha de São Paulo (2003), o Brasil não vinha aumentando sua participação no comércio mundial, devido ao crescimento insuficiente de suas exportações. Pelos números divulgados pela OMC[15], as vendas do país somavam apenas 0,9% do total mundial. O país pouco avançou no que diz respeito às exportações de 2001, num crescimento de apenas 4%. Em contrapartida, os EUA são os que mais exportam em todo o mundo, participando com 10,8% do total mundial, além de terem importado 18% de tudo o que o mundo exportou. Depois dos Estados Unidos, vem a Alemanha, com participação de

[15] Esses números podem ser conferidos no site www.wto.org (site oficial da OMC - Organização Mundial do Comércio).

9,5% das exportações mundiais. Em terceiro lugar aparece o Japão, com 6,5% do total. Posteriormente vem a França, a China e o Reino Unido. Apesar da estagnação em que os Estados Unidos entraram em decorrência dos atentados terroristas de onze de setembro de 2001, a retração nas transações não foram suficientes para que estes perdessem a hegemonia econômica e política, e apontam a enorme distância entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Esses dados constatam o poder hegemônico dos Estados Unidos. Poder, porém, que não impediu que um grupo de fundamentalistas islâmicos derrubassem um dos maiores símbolos do capitalismo, as torres do World Trade Center, mostrando ao mundo globalizado - e utilizando para isso seus recursos como a comunicação em tempo real -, que essa situação é o próprio caos instalado, e que os "oprimidos" já não agüentam mais tantas desigualdades. Sem defesa de extremismos e muito menos das estratégias utilizadas pelos fundamentalistas, é hora de olharmos com uma visão mais crítica para essas questões, antes que cheguemos à barbárie total.

No Brasil, as diferenças atingem não somente o país em relação aos demais países, como também internamente, dentro de seu próprio território. Sendo um país de dimensões continentais, tem discrepâncias não apenas geográficas e populacionais, mas também econômicas, que afetam toda a estrutura social. No Brasil, os moradores do Sudeste têm duas vezes a renda dos nordestinos; cerca de 20% das residências brasileiras carecem de água tratada; 40% não dispõem de serviço de esgoto; 1/3 dos brasileiros vivem em condições inadequadas na periferia e nas favelas das grandes cidades; e, para completar, cinqüenta e três milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza (QUERINO 2002).

Pelos dados do IBGE (2000), as diferenças regionais no Brasil são imensas e históricas. Em 1991, o valor do rendimento médio mensal das pessoas, em reais, de 10 anos ou mais com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes no Nordeste era de 301[16] e em 2000 saltou para 448. Já no Sudeste, em 1991 esse rendimento nas mesmas condições era de 690 e em 2000 saltou para 945. Isso significa que não houve diminuição das desigualdades econômicas entre as regiões, pois os moradores do Sudeste continuam ganhando duas vezes a renda dos nordestinos. O mesmo se repete quando se analisam as condições de vida da população, como os dados referentes aos domicílios

[16] Valores inflacionados pelo INPC com base em julho de 2000. Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000, publicação de 2001.

permanentes sem banheiro e sem sanitário: enquanto no Sudeste existem 345.360 domicílios permanentes nessas condições, no Nordeste este número salta para 2.686.471.

Para Gentili (2002), cinqüenta milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza (e hoje o número é maior, em torno de cinqüenta e três milhões), significam quase um terço da população brasileira que se encontra nessas condições, possuindo uma renda inferior a oitenta reais por mês.

Mesmo com tais diferenças, Piconi (2002) afirma que, devido ao desenvolvimento tecnológico, houve uma aproximação das distâncias existentes entre os diversos países e povos. Porém, segundo o autor, os mais fracos se sucumbem aos mais fortes, num mercado cada vez mais competitivo. Como conseqüência, tem-se uma acumulação tanto da maior parte da produção como da geração de capitais concentrados em uma parcela cada dia mais reduzida de empresas, que se expandem para outros países e obviamente para outros mercados. Esse poder dessa pequena mas forte parcela empresarial é tão forte, que chega a interferir na política econômica dos governos onde estão implantadas suas empresas.

O fato é que a globalização como fenômeno, de acordo com Jiménez Barros (1999), tem trazido mais prejuízos que benefícios aos países latino-americanos, não só na área socioeconômica, mas também na área política - uma vez que os Estados perdem cada vez mais as suas governabilidades - e na área cultural, não somente no que se refere ao impacto nas identidades nacionais e locais, como na difusão de pautas de comportamento que estão reunidas com valores éticos fundamentais e de vigência universal. Ela tem gerado desestabilização política, desemprego, aumento da pobreza e outros fatores negativos nos países em desenvolvimento. Isso leva a uma acentuação do conflito social. Na verdade, é um verdadeiro paradoxo: na medida em que a globalização se expande, aumentam os fenômenos que prejudicam o modelo econômico que a promove, como a violência, a miséria, dentre outros tipos de conflitos sociais e econômicos.

A globalização tanto pode "... promover a interdependência, a integração e a dinamização das sociedades nacionais...", como pode gerar, simultaneamente, "... desigualdades, exclusão e dualização social" (CORRÊA, 2000, p. 32-33). O que tem sido discutido é que a globalização, especialmente no que se refere à economia, está cada dia mais excludente, "... sobretudo pelos ajustes neoliberais e o monopólio dos avanços científicos e tecnológicos...", impondo "... profundas transformações nas relações internacionais, econômicas e políticas, especialmente nos últimos vinte anos" (CORRÊA, 2000, p, 30).

Embora a má distribuição de resultados da globalização aconteça também no interior de cada país, seja este pobre ou rico, ela é mais explícita quando se analisa a discrepância existente entre países ricos e pobres. Os países da América Latina, em especial, têm sofrido conseqüências desastrosas desencadeadas tanto pela globalização como pelo sistema neoliberal. Segundo Sander (2000), o "Relatório sobre Desenvolvimento Humano", de 1999, mostra como essa situação atinge particularmente os países mais pobres, onde a América Latina aparece com os maiores níveis de má distribuição de renda e de desigualdade social do mundo. Dentre as desvantagens desses países, em relação aos economicamente desenvolvidos, estão o déficit acumulado em matéria de educação, formação de recursos humanos e acesso ao conhecimento. Segundo esse relatório, a América Latina representa 8,5% da população mundial, mas produz aproximadamente 6% do Produto Interno Bruto[17] mundial; participa com menos de 5% das exportações globais; as exportações de manufaturas chegam a menos de 3% do índice mundial; e as patentes industriais registradas internacionalmente por latino-americanos chegam apenas a 0,2%. Esses são apenas alguns dos dados que esse relatório traz. Com relação ao PIB, conforme Frigotto (2001a), mesmo estando o brasileiro entre os doze países maiores (segundo o Banco Mundial), ainda é grande a defasagem em relação aos países desenvolvidos. Enquanto, em 1988, o Brasil tinha um PIB *per capita* de 2.160, a Alemanha tinha 18.480, os Estados Unidos 19.840 e o Japão 21.020.

Os países latino-americanos, em sua maioria, inclusive o Brasil, aderiram ao "... ajuste neoliberal na década de 1990 promovendo a liberação econômica e financeira numa espécie de ajuste passivo, sem adotar uma política de reestruturação de longo prazo que pudesse lhes dar o suporte necessário" (CORRÊA, 2000, p. 32). Mas, o impacto do mercado desregulado e internacionalizado, onde já existiam gritantes desigualdades, como no caso do Brasil, acabou por atingir as camadas sociais de forma desigual, penalizando mais as já marginalizadas e excluídas historicamente, o que acabou por produzir um alto

[17] Produto Interno Bruto - PIB, "... é o valor agregado do total dos bens e serviços finais produzidos no território econômico do país, sem levar em conta a nacionalidade dos donos dos processos produtivos. É medido a preços de mercado, não inclui as transações intermediárias e é calculado, de modo geral, a partir de três pontos de vista: da produção, da renda e do dispêndio. Do ponto de vista da produção, o PIB corresponde à soma dos valores agregados líquidos dos três setores da economia (primário, secundário e terciário), à qual são somados os impostos indiretos e a depreciação de capital e à qual são subtraídos os subsídios do governo. Do ponto de vista da renda, o PIB é calculado a partir de todas as remunerações pagas no território econômico de um país, como salários, juros, aluguéis e lucros distribuídos. Ao total alcançado, somam-se lucros não distribuídos, impostos indiretos e depreciação do capital e subtraem-se os subsídios. Do ponto de vista do dispêndio, o PIB é o resultado da soma dos gastos em consumo do governo e das unidades familiares, ao qual se somam as variações de estoque e se subtraem as importações de mercadorias e serviços mais as exportações." (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA -Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1999, CD-Rom)

custo social e político. Portanto, entendemos que, na medida que a globalização penetra e interfere na vida cotidiana de cada um, o sistema neoliberal expande mais a sua atuação, aumenta as suas influências e torna-se, ao lado da globalização, mais excludente[18].

Nesse contexto, a educação aparece tendo um papel primordial, não de forma isolada, mas articulada com as relações sociais e políticas nas quais está inserida. Gramsci se refere à uma reforma cultural ampla da sociedade - onde a escola aparece como importante aparelho de formação de intelectuais, mediadores desse processo de reforma -, atrelada à outras esferas da sociedade, como o setor da economia:

> Pode-se realizar uma reforma cultural, isto é, a elevação cultural dos elementos oprimidos da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma transformação do teor econômico da vida? (GRAMSCI, 1931-1932. Apud: MANACORDA, 1990, p. 208)

E aí perguntamos: pode o Educador Social ser o agente da elevação cultural, em sentido amplo, das classes oprimidas da sociedade? Mesmo acreditando que somente uma reforma de dimensões amplas no âmbito econômico, social e cultural pode alterar esse quadro de opressão às classes subalternas, seria o Educador Social o facilitador para que os sujeitos das classes menos favorecidas criassem sua contra-hegemonia num mundo globalizado? Teriam os Educadores Sociais formação suficiente para entendimento desse quadro? Não seriam esses profissionais talvez frutos da própria globalização que requer trabalhadores flexíveis? Ou ainda, não seriam estes protagonistas de um projeto que utiliza tal profissional para atuar no campo do lazer, da ação cultural e da animação social, mais uma vez iludindo a população carente? Numa sociedade de caráter capitalista, ainda com profundas desigualdades sociais, é fundamental uma formação humanista, política e econômica para ajudar os futuros profissionais a trabalharem por uma sociedade mais democrática. Porém, neste contexto capitalista, o grande perigo é que o nível de cooptação dos intelectuais é enorme, além de que não basta uma depurada formação, especialmente quando a escola capitalista visa precisamente servir aos interesses da burguesia. Outro perigo é que estes profissionais sirvam apenas para reduzir as tensões sociais, sendo instrumentos de contenção das lutas sociais e elementos para atenuar as contradições.

De qualquer forma, o ponto principal não é, ao nosso ver, tentar fazer um julgamento da globalização, de forma isolada, sem analisar o contexto histórico-social.

---

[18] Cf. mais informações sobre a globalização excludente em **Globalização e Neoliberalismo:** o que isso tem a ver com você, professor? (Vera CORRÊA, 2000, p. 30-36).

Mais importante que isso, é saber que a sociedade dos "excluídos" pode organizar-se e utilizar a globalização a seu favor - mesmo porque ela é um processo irreversível -, para criar a sua contra-hegemonia, revertendo esse processo de desigualdade entre "*ex*cluídos" e "*in*cluídos". Os estudos de Gramsci fundamentam um caminho para a reversão desse processo, o que vem conferir uma atualidade inconteste ao seu pensamento. E não se trata apenas de uma utopia, mas de uma necessidade, de um devenir, pois estamos vivendo o próprio caos, visto que com a acentuação das desigualdades, principalmente econômicas, os problemas sociais e políticos têm se agravado de forma descomunal.

As relações entre globalização, capitalismo e neoliberalismo são extremamente estreitas. Para Piconi (2002), estas relações têm como conseqüência o enfraquecimento do Estado, que não consegue cumprir suas tarefas básicas para com o conjunto da sociedade em uma economia de mercado desigual e injusta. Fazendo a relação entre neoliberalismo, capitalismo e globalização, ele afirma que,

> Assim, o neoliberalismo consiste numa concepção radical do capitalismo, que busca viabilizar a aplicação do livre mercado em nível mundial. A prática neoliberal surge, portanto, como elemento legitimador do processo de globalização, funcionando como suporte político deste. (PICONI, 2002)

A globalização, ao lado do neoliberalismo, é uma das faces do capitalismo e fica, obviamente, a seu serviço. Segundo Corrêa (2000), tanto o neoliberalismo como a globalização, contribuem significativamente para as profundas transformações nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, em nível local, bem como regional, nacional e internacional nos países onde se adota o modelo das reformas neoliberais.

Por isso se faz necessário uma atenção especial aqui ao modelo neoliberal, que predomina entre os países em escala mundial. Mesmo porque é na década de 1990, quando as políticas neoliberais se solidificam mundialmente – contribuindo para isso o fenômeno da globalização –, que surge o Educador Social no município de Uberaba, cidade que estava sendo dirigida por um partido totalmente afinado com essas políticas, o PFL – Partido da Frente Liberal. Refletirmos sobre o neoliberalismo, sua influência nas políticas públicas e no mundo produtivo, pode ajudar substancialmente a compreender o mundo do Educador Social, que nasce no seio de um modelo político e econômico que têm como objetivo separar ainda mais as classes dominantes das dominadas, concentrando a renda gerada a custo da venda de trabalho dos oprimidos nas mãos de uma minoria. Essa reflexão é o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O MUNDO DO TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA: O PAPEL DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como proposta discutir o mundo do trabalho dentro da reestruturação capitalista. Conseqüentemente, as categorias historicidade e contradição estão presentes durante todo o capítulo, uma vez que discutir o universo produtivo é discutir como o Estado veio se conformando em meio a esse processo e como as políticas públicas predominantemente liberais foram conduzidas, especialmente as educacionais, onde a escola sempre foi utilizada para atender a demanda do mercado.

É dada ênfase ao Estado Nacional e à educação brasileira, para que possamos aprofundar um pouco mais na inter-relação entre a escola e as políticas públicas educacionais, vistas para nós como políticas públicas sociais. Só assim poderemos discutir a formação dos profissionais da educação, reservada ao próximo capítulo.

2.1 O MODELO NEOLIBERAL E SEUS IMPACTOS NO PAPEL DO ESTADO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Sendo o neoliberalismo um modelo atrelado ao capitalismo e principalmente tendo se solidificado simultaneamente à expansão da globalização, é necessário um estudo do mesmo para que se discuta, a partir de suas origens, os impactos que vem causando no papel do Estado, responsável pelas políticas públicas a serem implantadas e executadas, que alteram especialmente o setor produtivo e, conseqüentemente, as formas de relação da sociedade.

O início das políticas neoliberais, que se alastraram pelo mundo a partir dos anos de 1980, começou com a crítica ao Estado-de-Bem-Estar Social nos anos de 1940. Mas esse debate só aflorou na década de 1970, quando o discurso auto-intitulado liberalizante passou a atacar veemente o Estado Nacional.

> Esse discurso, em que se propõe um Estado Mínimo, foi entendido de início por muitos como mero instrumento ideológico, utilizados pela nova direita que se reorganizava. (...) No entanto, era ele a expressão de um processo já em curso, de extraordinárias mudanças no sistema capitalista, que só se tornaram claramente perceptíveis nos anos oitenta. (BRUNO, 1999, p. 13)

Rummert (2000) afirma que foi nos anos de 1970, especificamente a partir da grande crise mundial de 1973, que as teses neoliberais, sistematizadas inicialmente por Hayek, encontraram respaldo para se tornarem hegemônicas. Essas teses apontavam três medidas essenciais que eram: a ruptura e desarticulação da estrutura sindical; a redução do Estado no setor das políticas sociais; e a economia competitiva, através da restauração da taxa natural de desemprego, premiando os que tinham mais capacidade aos olhos do mercado.

> Na esteira do deslocamento do eixo de mobilização, no âmbito social, do *nós* para o *eu*, o neoliberalismo veio acenar com uma ação imediata, que prescinde dos compromissos coletivos... Tal proposta, conseqüentemente, gera um processo de esgarçamento dos valores fundados nos parâmetros da solidariedade que originaram a organização da classe trabalhadora, uma vez que o que conta é o êxito particular, a capacidade de vencer o outro, o mostrar-se melhor ao final da competição. (RUMMERT, 2000, p. 56)

O neoliberalismo retoma valores e ideais do liberalismo, embora adapte-se à realidade atual de cada país que adota esse modelo político e econômico. Mesmo havendo em cada nação adequações desse modelo, é ponto comum e imperioso a defesa de um Estado que interfira o menos possível nas atividades econômicas do setor privado.

Mas, seria esta participação mínima do Estado realmente o que acontece na prática? O que se entende por esta participação "mínima"? Esta seria entendida de forma ampla, ou apenas unilateral, somente quando convém à pequena camada dominante, detentora de um poder econômico, para que obtenha lucros maiores à custa de exploração do restante da sociedade? Ou ainda, seria esta participação mínima mais uma teoria que esconde uma prática divergente do discurso? Seria o Estado utilizado como aparelho de poder e de manipulação da sociedade a serviço das classes dominantes, objetivando-se preservar uma

situação de opressão velada das classes subalternas, onde se incluem trabalhadores assalariados e um enorme contingente de desempregados, os chamados "excluídos"? Isso demonstraria que este aparelho de poder, atrás de um discurso supostamente participativo e democrático, estaria subserviente a um modelo econômico opressor e excludente, controlado e regulado por um mercado injusto.

Na verdade, o Estado tem um papel importante na economia, e só é "mínimo" quando se trata de elaborar e executar as políticas sociais, ou seja, na sua atuação social, mas na economia continua a ser controlador.

Para Corrêa (2000),

> ... as origens do neoliberalismo remontam à década de 40, logo após a Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social vigente. O seu surgimento e posterior hegemonia mundial, como uma forma de acumulação flexível do capital e uma ideologia que perdura até os dias atuais, marca o fim do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano. (CORRÊA, 2000, p. 39)

A velocidade da informação através das mudanças tecnológicas, bem como o predomínio do capital financeiro, a terceirização e a fragmentação da produção, substituíram gradualmente o modelo fordista no âmbito econômico, como tentativa de superação da crise que se explicitou nos anos de 1970 (CORRÊA, 2000). Sendo assim, "as políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social" (FRIGOTTO, 2003, p. 68). Por sua vez, o modelo keynesiano[19] foi substituído pelo neoliberalismo.

---

[19] Esse modelo, elaborado pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946), também chamado de keynesianismo, propunha a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Influenciou o governo de Roosevelt e o New Deal*, e seu projeto para a estabilização monetária internacional, conhecido como Plano Keynes, em conjunto com o Plano White americano, serviu de base para a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entidade da qual foi um dos primeiros dirigentes.
A concepção desse modelo, publicada em 1936 com o título "Teoria geral do emprego, juros e dinheiro", defendia a combinação da regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. Foram as graves conseqüências da grande depressão de 1929 que despertaram o interesse dos políticos e economistas pelas idéias de Keynes, um legítimo representante da burguesia. Ele afirmava que os investimentos públicos e privados determinavam diretamente a elevação e a redução dos níveis de renda e emprego. Em contraposição à tese da escola clássica, segundo a qual o estado deveria manter-se, tanto quanto possível, à margem da atividade econômica, Keynes propunha que o estado se transformasse em motor do desenvolvimento. Acreditava ainda que, as crises cíclicas do capitalismo e o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, seriam contidas no mínimo por longos períodos, através de políticas governamentais adequadas.
A obra de Keynes foi plenamente reconhecida em seus últimos anos de vida. Fala-se, no âmbito da história econômica, de uma era keynesiana, ou mesmo numa "Revolução Keynesiana", tal a influência e o impacto que sua obra exerceu, durante décadas, nos meios econômicos internacionais.
Ver mais informações em PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de (orgs.). **Manual de Economia**, 1998, p. 48-51, e em Dermeval SAVIANI, 2002, p. 19-20.

Ou seja, o Estado, que tinha um papel central e de intervenção, foi substituído pelo Estado mínimo, que acredita que a competitividade e a privatização são a solução para deter mais uma crise do capitalismo. O neoliberalismo seria então um programa de reformas estruturais do capitalismo e não uma nova etapa de evolução deste, que associa a liberdade de mercado à prosperidade.

> Temos, portanto, um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no predomínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão. (CORRÊA, 2000, p. 39)

Dentro da visão neoliberal, o mercado é o regulador das relações humanas e sociais, e a busca da igualdade social só aprisiona, levando à "servidão humana". Esse pensamento, segundo Corrêa (*ibid.*) é a base teórico-ideológica do neoliberalismo, que acredita que para não gerar grandes desigualdades, a sociedade deve continuar sendo dividida em classes, onde a responsabilidade pela mobilidade social, ou seja, a mudança de uma classe para outra é atribuída ao esforço e empenho individual.

A atuação do Estado define não somente a dinâmica social, como as políticas sociais. Não há como se discutir acerca de capitalismo, globalização e neoliberalismo, e especialmente sobre educação, sem passar pela discussão do poder de intervenção do Estado. Todos esses modelos e/ou fenômenos atingem em cheio as políticas sociais, e, conseqüentemente, as políticas educacionais, que estão implícitas nestas. Estas questões são essenciais para uma investigação sobre o professor: "... por atingir as políticas sociais, nas quais também se inclui a educação pública, a questão da globalização e do neoliberalismo torna-se relevante para o estudo que empreendemos sobre o professor" (CORRÊA, 2000, p. 32).

Sendo os Educadores Sociais profissionais da educação, faz-se necessário também perpassar por questões amplas para um estudo sobre estes, como globalização, políticas sociais, e especialmente a atuação do Estado frente a essa conjuntura. Não é por acaso que o poder de intervenção do Estado no processo econômico e a amplitude de suas ações

---

* *New Deal*: modelo de governo dos Estados Unidos logo após a crise de 1929, onde "...conferiu-se maior peso ao setor privado e ao mercado não planificado. (...) o proletariado foi articulado principalmente através de organismos estatais destinados a promover uma redistribuição de renda que estimulasse o consumo da classe trabalhadora e, em menor grau, através dos sindicatos." (Lúcia BRUNO, 1999, p. 21). "(...) No New Deal, os capitalistas estavam numa situação privilegiada com relação à repartição e à apropriação da mais-valia mundial..." (BERNARDO, 1987. *Apud*: BRUNO, 1999, p. 21).

despontam como dois dos principais temas no debate acerca da globalização e da contemporaneidade, onde as políticas públicas tornam-se centros das atenções.

2.2 O ESTADO E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

O Estado, de acordo com Bruno (1999), foi não somente uma instituição que deu sustentação para o desenvolvimento do capitalismo, mas também um instrumento de incomparável repressão na história deste. O Estado se utilizou de estratégias variadas para isso, desde o uso das forças armadas e a repressão policial, como, em articulação com grandes empresas administradas pelas classes dominantes, até a condenação de uma parte significativa da população à exclusão social e econômica, principalmente através do desemprego.

Segundo essa autora (*ibid.*), nas fases iniciais do modo de produção capitalista, o Estado Nacional ocupava não só um lugar central, mas também estratégico, de coordenador das atividades das unidades econômicas. Ele mediava as disputas destas, além de integrá-las à uma lógica de conjunto.

O Estado Nacional então, era responsável por criar infra-estruturas materiais e sociais para o desenvolvimento da produção das empresas que operavam de forma isolada. Com toda essa importância atribuída ao Estado, é lógico que só as classes dominantes tinham acesso a ele, principalmente através do voto, que criava uma interdependência entre eles. Esse quadro, de acordo com BRUNO (*ibid.*), perdurou até fins do século XIX, na maioria dos países que formavam o mundo capitalista.

Essa situação porém, sofreu uma mudança substancial após a I Guerra Mundial. No período da Guerra, a classe trabalhadora atingiu o seu mais alto grau de unificação, como quando os soldados se revoltaram, negando-se a matar uns aos outros. Com o alto índice de deserções, às facções da classe capitalista não restaram outra alternativa a não ser colocar um fim na guerra. O pós-guerra trouxe então o aumento das lutas sociais que atingiram o seu ápice em 1916-1923, alterando assim a situação do poder estatal nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Esse processo revolucionário de enormes proporções, acabou por provocar reações em cadeia em todos os países capitalistas, modificando então os seus aparelhos de poder. No âmbito do Estado Nacional, a abertura

através do direito de voto a todos os cidadãos, fez com que este instrumento de poder ficasse mais acessível à participação popular, pelo menos no discurso político.

Foi através dessa abertura, segundo Bruno (*ibid.*), que lideranças foram sendo cooptadas, e as partes do Estado Nacional com funções econômicas, adquirindo autonomia. Dentro das empresas, criou-se uma série de instituições, que, articulada com os setores cooptados pelo Estado Nacional, definiam linhas de ação e estratégias visando o controle econômico. Por isso, as décadas de 1920 e 1930 são importantes para o entendimento das políticas no capitalismo atualmente.

Com a grande depressão, iniciada no final dos anos de 1920, foi necessária a entrada do Estado como imposição para o enfrentamento desta crise de superprodução, em 1929, que ameaçou o sistema capitalista pelo acúmulo de mercadorias. Várias foram as estratégias utilizadas para o enfrentamento desta situação, e, dentre elas, no plano capitalista, estão o fascismo, o fordismo e o americanismo. Keynes postula então a intervenção do Estado na economia como modo de evitar o colapso total do capitalismo. Ele, de acordo com Saviani (2002), elaborou uma concepção onde o Estado tinha importância central no planejamento racional das atividades econômicas. Esse modelo surge sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodiu em 1929.

> No plano supra-estrutural desenvolve-se a idéia de Estado-Nação (totalitário ou democrático) e, após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a idéia de Estado de Bem-Estar Social. (...) O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc. (FRIGOTTO, 2003, p. 70-71).

Bernardo (1978), citado por Bruno (1999), observa que, no período que se estende dos anos 1930 até o início da II Guerra, houve uma fusão de correntes teóricas vindas do campo de planificação soviética com outras que constituíram o sistema keynesiano de intervenção do Estado: "... a grande questão nos países europeus e nos Estados Unidos era ' como salvar o capitalismo' " (BRUNO, 1999, p. 24). Essa situação perdurou até o final da II Guerra, quando então começa a reorganização do capitalismo. Nesse período, a internacionalização do capital é acelerada, sendo a expansão das empresas multinacionais e dos seus aparelhos de poder de fundamental importância nesse processo. Os Estados Unidos, juntamente com os países europeus mais industrializados, bem como o Japão, aceleram as remodelações das estruturas de poder através da integração econômica e tecnológica entre eles. O modelo keynesiano foi viabilizado no pós-guerra, permitindo

mais acumulação de capital, reorganizando a economia mundial, sob a hegemonia dos Estados Unidos, tentando assim evitar uma nova depressão, após o fim da II Guerra e uma nova insurreição dos trabalhadores como foi na I Guerra Mundial.

Concomitantemente a Keynes, segundo Saviani (2002), Hayek também procura explicar as crises cíclicas do capitalismo. Se diferencia do primeiro porém, no que diz respeito à participação do Estado. Hayek é radicalmente contra a intervenção do Estado na economia, ou seja, é um genuíno neoliberal. Mas o crescimento econômico é retomado no período pós-Segunda Guerra Mundial, denominado de "idade de ouro", com a efetiva participação do Estado, o que reforça a teoria de Keynes em detrimento da de Hayek, responsável pelas idéias neoliberais posteriormente propagadas. Hayek só veio a ter destaque com seu posicionamento, ao término desse ciclo, com a crise na década de 1970. O importante é se analisar que, tanto no pensamento defendido por Keynes como no de Hayek, os organismos internacionais estiveram presentes no gerenciamento do desenvolvimento do capitalismo, bem como de suas crises; sendo que esses se perpetuam até hoje, como o FMI e o Banco Mundial.

A "Era do Ouro" do capitalismo, como assinala Frigotto (2001a), atingiu o mundo de forma desigual, reduzindo-se a um grupo pequeno de países. Gentili (2001) afirma que o crescimento mundial do PIB *per capita* foi excelente no período compreendido entre 1950 e 1973, atingindo um crescimento médio de 2,9%, sendo que as taxas de períodos anteriores eram bem menores[20]. Mas o desempenho da América Latina, embora melhor que nos períodos anteriores, foi inferior às demais regiões. Enquanto o crescimento médio anual da exportação de mercadorias da América Latina foi de 4,0% na "Era do Ouro", os principais países da Europa Ocidental tiveram a sua taxa oscilando entre 12,4 da Alemanha e 3,9 do Reino Unido, sendo a média regional de 8,6%, o que vem mostrar como a América Latina ficou em desvantagem.

> Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram cerca de três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. (...) Outra razão pela qual essa característica da era só lentamente foi reconhecida é que na década de 1950 o surto econômico pareceu quase mundial e independente de regimes econômicos. (...)
> Apesar disso, a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo...

[20] De acordo com Gentili (2001), nas fases de 1820 a 1870, o crescimento médio mundial do PIB per capita foi de 0,6%; de 1870 a 1913 de 1,3%, e de 1913 a 1950, de 0,9%.

> (...) Na década de 1950, aumentou mais de 1% ao ano per capita em toda a região do "mundo em desenvolvimento", com exceção da América Latina, e mesmo lá houve um aumento per capita, embora mais modesto. Na década de 1960, ainda cresceu em partes do mundo não industrial, mas (mais uma vez com exceção da América Latina, agora à frente do resto) apenas ligeiramente. Apesar disso, a produção total de alimentos no mundo pobre, nas décadas de 1950 e 1960, aumentou mais rapidamente que no mundo desenvolvido. (HOBSBAWM, 1995, 255-256)

Porém, segundo Frigotto (2003), o modelo de desenvolvimento baseado no keynesiano, também caracterizado como modelo fordista e neofordista[21] de produção, ao final da década de 1960, já apresentava sintomas de esgotamento dos seus limites devido à

> ... saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos. (...) principia-se a defesa à volta das "leis naturais do mercado" mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. Este modelo teve nos governos Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos suas âncoras básicas. (FRIGOTTO, 2003, p. 73)

A estagnação, o desemprego progressivo e a inflação acelerada, foram os processos que mais atingiram o capitalismo nos anos de 1970. O esgotamento dos sistemas de câmbio fixos e a crise do petróleo provocaram não só uma forte pressão inflacionária como uma diminuição do crescimento econômico em âmbito mundial. Foi o que os economistas chamaram de "estagflação", termo criado para descrever essa nova e implacável realidade. "... a estagflação foi a marca distintiva da crise que iria apagar o fulgor da era de ouro, dando impulso à revolução antikeynesiana" (GENTILI, 2001, p. 85).

Somente no início da década de 1990, reconheceu-se que os problemas econômicos eram mais graves que os de 1930. Até os anos de 1980, não se tinha clareza de como havia acontecido o desmoronamento da Era de Ouro.

> A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. (...) A natureza global da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo - a URSS e a Europa Oriental do "socialismo real" - desabou inteiramente. Mesmo assim, durante muitos anos os problemas econômicos ainda eram "recessões". (...) A civilização

[21] Na década de 1980 o modelo fordista entra em crise, devido à concorrência dos carros japoneses da Toyota. O modelo fordista é então revisto e incorpora alguns elementos da qualidade total do modelo toyotista. Percebem que os carros da Ford davam problemas e duravam menos que os da Toyota porque no fordismo só se tinha o controle da produção no final do processo, enquanto no toyotismo o processo de controle é parcial, mas é o tempo todo. Essa mescla de fordismo com alguns elementos do toyotismo é chamada então de neofordismo. É bom lembrar também que o keynesianismo se refere à organização do Estado, enquanto o fordismo refere-se à organização da empresa, embora sejam compatíveis.

> que elevara a magia verbal dos publicitários à condição de um princípio básico de economia foi colhida em seu próprio mecanismo de ilusão. (HOBSBAWM, 1995, p. 393-394)

Os efeitos da crise, apesar de seu caráter global, atingiram novamente os países do mundo de forma desigual. A América Latina, a África e alguns países asiáticos sentiram o efeito do desmoronamento da "Era de Ouro" de forma diferente dos das demais nações:

> ... a desaceleração do crescimento foi, em alguns casos, a evidência mais contundente de uma brutal involução econômica, ao mesmo tempo que a inflação crescia a níveis assustadores (na América Latina a taxa média de inflação chegou a ser, em 1989, de 1.205%, e no período 1989-1992 de 749,9%...). (GENTILI, 2001, p. 86)

A crise após a Era de Ouro afetou a todos, mesmo que de maneiras e intensidades diferentes. Com o tempo, foi ficando claro que se tratava de uma era de problemas de longo prazo.

> Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. (HOBSBAWM, 1995, p. 19)

O modelo do Estado de Bem-Estar Social cedeu lugar então ao modelo neoliberal. Frigotto (2003), ressalta que a crise dos anos 1970 até 1990, que implicou no esgotamento do Estado de Bem-Estar, proposto por Keynes, não teve como causa o fato da interferência do Estado em demasia, e nem se esgotou por causa da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Atribuir as causas dessa crise à dinâmica e aos princípios do Estado de Bem-Estar é o que os adeptos do pensamento neoliberal fazem, numa clara tentativa de maquiar a realidade. Na verdade, a crise é própria do movimento cíclico da acumulação capitalista, que assume suas próprias formas que variam de intensidade no tempo e no espaço. O esgotamento, também, desse modelo, se deve ao fato de coincidir com a chamada nova Revolução Industrial, desencadeada com o avanço tecnológico, que substituiu uma tecnologia rígida por uma flexível, que fez com que a produção fosse acelerada, aumentando máquinas e diminuindo força de trabalho. A tese neoliberal então, entra na década de 1970 – se solidifica na de 1980 e desenvolve-se a pleno vapor na de 1990 –, como sendo a estratégia capaz de superar a crise, retomando

com vigor as teses conservadoras dos anos de 1940, numa volta pura às leis do mercado, postuladas sobre a retirada do Estado da economia.

O modelo neoliberal é um modelo para poucos, trazendo, para a grande maioria que são as classes trabalhadoras, um efeito avassalador. Inúmeros são os dados que comprovam esse efeito desastroso das políticas de ajustes neoliberais. No Brasil, indicadores mostram o aumento da pobreza, desde a adoção do modelo neoliberal no país:

> A taxa de crescimento do PIB caiu de 8,6% nos anos 70 para 1,7% nos anos 80 e se tornou negativa no início dos 90; o PIB per capita em 1990 foi inferior ao de 1979; entre 1981 e 1990 caiu 5,3%; a dívida externa (...) a despeito da maciça transferência de recursos para o exterior, subiu de 64 para US$ 116 bilhões de 1980 a 1989; a percentagem de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza passou de 24% em 1980 para 39% em 1988; o salário-mínimo real caiu 40% entre 1980 e 1989; os salários, que se apropriavam de mais de 50% da renda nacional no final da década de 70, passaram a deter no início dos anos 90 apenas 35%. (SOARES, 1993, p. 12. Apud: FRIGOTTO, 2003, p. 88-89)

Esses números servem para mostrar como o Brasil piorou suas condições após ter adotado o ajuste neoliberal, o que fica evidenciado após cada década. Querino (2002) revela que a dívida pública brasileira, em 2002, equivalia a R$3.800,00 (três mil e oitocentos reais) por habitante.

No ideário popular incutiu-se a ilusão de que o neoliberalismo traria riquezas e, conseqüentemente, mais justiça social. Os números, porém, provaram que na realidade seus efeitos foram bem diferentes.

> O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça. (MORAES, 2002, p. 15)

Esses dados que evidenciam que associar o neoliberalismo à melhoria e igualdade social é uma ilusão, também apontam que há muito não só o Brasil, mas os países da América Latina, ao adotarem a política neoliberal, violentaram brutalmente a vida da maioria da população. Por isso, somente em um processo histórico fundamentado numa contra-hegemonia da sociedade civil poderá haver reversão desse quadro desfavorável.

Há que se ver também o descompasso existente no senso comum, entre as políticas neoliberais e as educacionais. Faltam quase sempre posturas críticas mesmo dentre os profissionais da educação sobre temas políticos, como os efeitos do neoliberalismo, de

interferência do Banco Mundial na política educacional, da privatização do ensino (Paro, 2001).

> O neoliberalismo, por exemplo, é visto por grande parte dos educadores escolares muito mais a partir de *slogans*, não se percebendo, entre outros aspectos, como a defesa das "leis naturais" do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com conseqüências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula. O mesmo acontece com o Banco Mundial... Por outro lado, talvez falte aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no "chão da escola." (PARO, 2001, p. 29-30)

E quanto ao Educador Social, o que se espera deste profissional? Seria uma ação voltada para o resgate da cidadania dos menos favorecidos, aliado a projetos educativos que ajudem na melhoria das condições dessa população? Se defendemos aqui que somente ações totalizantes podem alavancar o desenvolvimento da sociedade, seria necessário que o Educador Social tivesse uma atuação crítica perante a política neoliberal vigente. Tendo esses profissionais surgido na cidade de Uberaba em meio ao modelo neoliberalista, teriam eles a postura crítica necessária a uma intervenção na comunidade realmente significativa e transformadora? Vamos até mais longe: será que essa nova profissão é produto de uma demanda da sociedade ou da falta de compromisso das políticas públicas? Nesse caso, não seria esse educador apenas mais um agente de contenção e regulação das tensões sociais? De qualquer forma, é certo que as ações educativas fomentadas por esses profissionais estão imbricadas com as políticas sociais, especialmente as educacionais.

Sendo as políticas públicas alvo de muitos debates na atualidade, a educação aparece aí de forma tímida, nem sempre sendo entendida como pertencente às políticas sociais. Assim, perde seu poder de força de discussão dentro de uma totalidade, enfraquecendo o setor educacional, isolando-o desse contexto, o que não exime de acontecer o mesmo com a categoria profissional dos Educadores Sociais.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Segundo Brito (1999), compreender as políticas educacionais como políticas públicas é algo novo. Assim, a reflexão sobre a educação torna-se mais ampla, dentro do contexto de atuação do Estado perante as políticas sociais.

> Encarar a educação como uma das políticas públicas significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sustentação a determinado projeto político. (BRITO, 1999, p. 130)

As políticas sociais, onde incluem-se as educacionais, segundo Boneti (2001), tiraram do Estado a responsabilidade de garantir a inserção social da população, acompanhando assim as transformações que ocorreram na organização política. Sendo assim, ao invés de favorecerem os segmentos sociais mais necessitados da população, acabavam garantindo a reprodução da força de trabalho, se moldando às relações econômicas vigentes em cada momento histórico, o que vemos presente até hoje. Neste sentido, a escola tem um papel importante, que vai definir o destino do sujeito social na divisão do trabalho.

Partindo do pressuposto de ser a política educacional uma política pública, torna-se importante compreender como elas são elaboradas, como funciona a dinâmica da sociedade civil com o Estado para gerir essas políticas. Em sintonia com Paro (2001), acreditamos que para entender qualquer recorte que se faça da realidade "humano-social", é necessário que se compreenda as categorias mais amplas da vida na sociedade. Em se tratando especialmente das políticas educacionais, é fundamental investigar como estas estão sendo levadas a participar da construção do projeto da hegemonia neoliberal presente, pois "a educação tem a função mediadora de projetos políticos que tanto podem ser democráticos como autoritários, (...) local onde se articulam interesses diversos e antagônicos, local de disputa ideológica e de hegemonias" (CORRÊA, 2000, p. 50).

Para Boneti (2001), na atualidade tem que existir uma outra compreensão de Estado e de Nação. Para entender a elaboração e a gestão das políticas públicas, há que se considerar uma nova relação existente entre o Estado e as classes sociais. A partir do processo de globalização, novos elementos foram transformados ou acrescidos nessa relação entre Estado e Sociedade Civil. Por isso, cremos que o Estado sofre influência dessas transformações a todo instante, o que não o torna neutro.

> Essa nova configuração do contexto social, econômico e político, originada com o processo da globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre Estado e sociedade civil. Nesse caso, torna-se impossível pensar que a formulação de políticas públicas, como é o caso das políticas educacionais, são pensadas unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra... Trata-se de um pensamento que nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou classes. (BONETI, 2001, p. 231)

Na última década de 1990, o Estado, de acordo com Oliveira (2001), atendeu de forma dúbia às demandas da sociedade, que desencadearam por parte das camadas mais populares pressões pela democratização do ensino, principalmente da educação básica, não só no que se refere ao acesso, mas também à qualidade. Por um lado procurou atender essa demanda, e por outro tentou fazer com que a contemplação dessa reivindicação da sociedade fosse compatível com a contenção dos gastos públicos, mas sempre controlando qualquer processo de alteração.

Com efeito, o processo de mudança na educação que o Estado tentou promover na década de 1990, era fundado

> ... no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil (...) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 95-96)

Isso significa que a escola sempre adotou os modelos da fábrica, desde a produção até a gestão, onde está também a contenção de gastos. Essa necessidade de contenção de gastos aconteceu em decorrência de problemas ocorridos em décadas anteriores. Segundo Oliveira (2001), foi a partir dos anos de 1970 que ampliou-se para oito anos de escolaridade o direito à educação pública e gratuita, com o limite de idade, que compreendia entre os sete e quatorze anos. Mas o que ocorreu foi que os indivíduos, embora tivessem acesso à escola, não conseguiam concluir o ensino primário na idade prevista, o que gerou um problema de ordem econômica e administrativa para o Estado. Essa crise começa a ser diagnosticada no final dos anos de 1980 e, a partir de 1990, passa a integrar a agenda de reformas prioritárias no âmbito governamental. A descentralização, então, embora prevista desde a década de 1970, ganha um novo impulso nas reformas dos anos de 1990, camuflada por uma falsa idéia de democratização da gestão escolar.

Noronha (2002), numa análise histórica, ressalta a interdependência que há entre o contexto histórico e a educação, as relações entre Estado e Educação, e as políticas sociais e as educacionais. A lógica do capitalismo se reproduz no campo da educação, uma vez que esta integra a produção da sociedade. E se essa lógica, no atual contexto histórico, tem acentuado as desigualdades sociais em todos os campos, a educação também está fazendo parte da lógica de destruição e aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais.

É bom lembrar que o desenvolvimento capitalista também é desigual. Segundo Noronha (2002), para os países subdesenvolvidos os custos dos ajustes neoliberais são terríveis, com políticas deliberadas, caracterizadas pela intervenção e pelo consentimento sem questionamentos, como têm sido as decisões do Banco Mundial para a política educacional, especialmente a brasileira.

Para Boneti (2001), é nessa correlação de forças nacionais, estaduais, locais, perante um mundo globalizado, que definem-se tanto a elaboração quanto a gestão das políticas públicas, e, conseqüentemente, como deve ser a gestão escolar dentro das políticas educacionais. É importante também não esquecer que as elites globais são determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas. Mas seus interesses não aparecem claramente, sendo muitas vezes travestidos nas

> ... determinações de políticas de expansão das relações capitalistas mundiais, a maioria das vezes representados por instituições financeiras mundiais, como é o caso do FMI, OMC, Banco Mundial, etc., ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessam. (BONETI, 2001, 232-233)

Nesse sentido, podemos afirmar que o Banco Mundial trabalha com a lógica do custo x benefício. É dentro desse pensamento que ele intervém nos países, especialmente no nível das idéias (Boneti 2001). Se preocupa particularmente com dois aspectos: a formação de um sujeito útil para o sistema produtivo (como força humana de trabalho e consumidor), e a melhor racionalização dos recursos aplicados na educação. Ainda segundo esse autor, dentro da organização econômica enxuta dos recursos do Banco Mundial aplicados na educação, têm-se prioridades como: livros didáticos e formação de professores, especialmente em serviço, que tem um custo econômico menor do que outros tipos de formação, como a inicial e presencial; gestão; e priorização da educação básica como investimento no jovem, centralizando as atividades na educação fundamental.

Dourado (2001) adverte que as políticas educacionais dos anos de 1990, implementadas pelo governo federal, sempre estiveram em sintonia com as propostas do Banco Mundial. "No caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico" (DOURADO, 2001, p. 52). Mas pensar num Estado servindo somente à classe dominante, sem nenhum outro tipo de interferência, principalmente num mundo globalizado, com interesses capitalistas globais, torna-se um

pensamento reducionista, na medida em que atualmente temos que considerar que existe uma correlação de forças contraditórias, que envolvem novos atores e articulações que acabam por interferir nesse processo.

Porém, acreditar sim, que existe uma relação e atrelamento entre o Estado e a classe dominante, principalmente considerando a realidade tanto econômica, quanto política e social é diferente. "Pensamos que a posição mais adequada a ser adotada na análise dessa questão," (...) é a que "acredita existir, sim, associação entre o Estado e a classe dominante, sem contudo desconhecer o papel importante de segmentos sociais oriundos da organização da sociedade civil ou política no embate de posições" (BONETI, 2001, p. 231). Podemos comparar esse pensamento de Boneti ao de Gramsci, que, mesmo conhecendo as relações próximas e de interesse entre o Estado e as classes dominantes, acredita que ainda assim é possível construir um modo de relação estatal diferente, a partir da contra-hegemonia organizada pela sociedade civil.

2.4 O ESTADO NACIONAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MAIS UM CONVITE AO DESCONCERTO E DESCASO COM A JUSTIÇA SOCIAL

Não resta dúvida de que os anos de 1990[22] transformaram radicalmente os rumos desejados nos anos de 1980. No Brasil, na década de 1980, os movimentos sociais, especialmente de caráter popular, orientaram os frágeis avanços democráticos que a sociedade civil obteve (Gohn, 2001b). Exemplo sólido desses avanços foi a retomada de eleições diretas a partir de 1982 em todos os níveis de governo, culminando com a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Segundo Arretche (2002), com a retomada do processo democrático, a partir das eleições diretas na década de 1980, e com a descentralização fiscal prevista na Constituição de 1988, os governos locais alteraram sua base de autoridade, uma vez que esta passou a ser comandada pelo voto do povo. Por outro lado, os governadores e prefeitos tiveram seu poder aumentado sobre os recursos fiscais e tributários a partir dessa descentralização.

[22] Os anos de 1990 se iniciam afinados com as políticas neoliberais, com a gestão de Fernando Collor de Melo, nos anos de 1991 e 1992. Depois, destituído do cargo com provas de corrupção, foi substituído por seu vice-presidente, Itamar Franco, de 1993 a 1994. Logo, assumiu a presidência da República Fernando Henrique Cardoso, que permaneceu oito anos no poder: a primeira gestão de 1995 a 1998, e depois através da reeleição articulada pelo seu governo, ficou ainda no comando da Nação entre 1999 e 2002.

Nos anos de 1990, toda a ilusão de um país verdadeiramente mais democrático, entendendo-se aqui por isso um país menos desigual, foi desmoronada. Com o fortalecimento das políticas neoliberais implantadas pelos governos dessa década, vieram a recessão, a luta pela sobrevivência, que, de acordo com Gohn (2001b), esvaziou o coletivo. As lideranças político-partidárias foram sendo tragadas pelo próprio processo. Muitos que lutaram juntos no passado passaram a competir entre si pelo poder local com essa descentralização, num processo de deslumbramento. Ou seja, "as bandeiras reivindicatórias coletivas de grupos progressistas foram apropriadas pelos conservadores" (GOHN, 2001b, p. 54).

Rodríguez (2003) ressalta que os governos latino-americanos que foram eleitos com um discurso nacionalista e contrário ao neoliberalismo, quando assumiram o poder, apenas continuaram a implementação das políticas neoliberais. Esse foi o caso de Fujimori e Toledo no Peru; na Argentina, Menen e De la Rúa, e no Brasil Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Nessa pseudo-alteração da postura política dos governos, a sociedade civil ficou muito fragmentada, desarticulada e apática, atingindo inclusive os sindicatos e a oposição, além da existência da cooptação das lideranças ao sistema neoliberal.

A descentralização das políticas sociais, foi, segundo Arretche (2002), muito lenta até meados dos anos de 1990; pois os governos locais queriam conservar a autonomia para apenas gastar os recursos recém-adquiridos com a descentralização fiscal, e não para assumirem a responsabilidade pela gestão dessas políticas. No governo de Fernando Henrique Cardoso porém, os governos locais não conseguiram impedir um extensivo programa de transferências de muitas funções de gestão para seus mandatos, dentro das reformas das políticas implantadas, especialmente as sociais.

O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998, obteve um grau de sucesso razoável, pelo menos no imaginário popular. Isso pelo fato de que conseguiu deter a hiperinflação que havia açoitado o país na década passada, além de implantar um plano econômico de caráter financeiro que privilegiou a abertura econômica e as privatizações das empresas estatais, o que o levou a se reeleger em 1999. Porém, o que não foi percebido pela maioria da população, é que essas reformas, com a descentralização de recursos públicos e a introdução dos princípios do mercado para a provisão de serviços, abrindo espaço para o setor privado, fizeram com que o Brasil entrasse num período de dificuldades sem fim. Exemplos disso são a perda de direitos trabalhistas adquiridos pelos trabalhadores e a piora da distribuição de renda, embora apresentando, de acordo com

dados já expostos, uma ilusória melhoria de vida. Ou o número de crianças matriculadas na escola, que quantitativamente era alto, porém sem se discutir a qualidade dessa educação. Ainda como exemplos temos os programas de formação docente aligeirados que trazem avanços em número de professores capacitados, mas não a realidade da eficiência prática dessa capacitação.

Atualmente são as empresas que controlam o processo econômico e não mais os Estados, que cada vez mais perdem a sua governabilidade. Isso se estende, inclusive, aos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, criados após a guerra pela ação dos governos, que começam a ter suas atribuições redefinidas pelos grupos econômicos hegemônicos. Principalmente nos países emergentes ou de Terceiro Mundo, como o Brasil, a repressão ainda continua, uma vez que os regimes ditatoriais foram substituídos pelas normas do mercado mundial, pouco alterando as funções coercitivas e injustas. Ou seja, aparentemente, têm-se um país democrático, mas que simplesmente continua comandado por uma ditadura, só que não de militares, e sim de um mercado mundial desigual que não permite uma outra forma de organização da sociedade menos injusta. Em outras palavras, estabeleceu-se uma liberdade formal, mas o exercício dessa liberdade só se concretiza quando se encontra em harmonia com os objetivos do mercado ou quando não tem força suficiente para ameaçá-lo.

Durante o processo de desenvolvimento do capitalismo, o Estado brasileiro implementou políticas voltadas para o propósito de alavancar o desenvolvimento econômico, constituindo para isso um conjunto de instituições político-administrativas, que eram responsáveis por "modernizar" o capitalismo.

> As políticas sociais vão expressar, (...), a capacidade interna dos mecanismos de formulação de políticas de decodificar as demandas das classes sociais e inseri-las na pauta de respostas governamentais. (...) serão inseridas aquelas que asseguram as bases de sustentação política para garantir a continuidade da realização do capital. (BRITO, 1999, p. 131)

Todas essas transformações acabam por refletir diretamente na educação, trazendo à tona questões de suma importância. No Brasil, desde o início do processo de desenvolvimento capitalista, o Estado assumiu um formato que é intrínseco à privatização. No setor da educação, a Igreja Católica até as primeiras décadas do século XX, manteve a sua superioridade no ensino através de pressões. "No campo educacional, nem a separação Estado/Igreja na República rompeu com a hegemonia do setor privado/confessional

instalado no Brasil desde a Colônia" (BRITO, 1999, p. 131).

Segundo Brito (*ibid.*), no Brasil, o Estado sempre defendeu os interesses das classes dominantes, associando-se a eles, "privatizando-se", reforçando as regras do mercado que impõe a submissão das classes subalternas. Nesse contexto, as políticas educacionais tiveram e têm um papel importante para manter a ordem social, na dominação de corpos e mentes e na exclusão social, uma vez que pela escola passam todos os tipos de ideologia e é um dos principais locais onde se forma o cidadão, que tanto pode vir a ser um sujeito crítico, como ressignificado dentro da lógica do capital.

Para Rodríguez (2003), é a política educacional que vai legitimar o papel subsidiário do Estado dentro do projeto político global. A conseqüência disso é o aumento da participação dos setores privados na educação, que vinha acontecendo desde o final da década de 1950.

De acordo com Azevedo (2002), durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso[23] aparece com maior nitidez o padrão de ação do Estado, já esboçado na década de 1980, defendendo a desburocratização dos serviços públicos dentro de uma proposta de reforma do Estado, que era considerada um fator de emperramento aos ajustes da nova ordem social de que o país necessitava. Dentro dos parâmetros da reforma do governo estavam previstos a descentralização política e administrativa; organizações flexíveis; definição de objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos; controle dos resultados; administração voltada para o atendimento do cidadão.

No que se refere à educação, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado teve como proposta o ajuste da gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial em harmonia com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento, com o objetivo de se otimizar a qualidade dos serviços com eficiência de custos, entendendo-se por eficiência, no modelo neoliberal, como custos baixos.

Essa suposta descentralização, proposta dentro desta reforma do Estado, estava em perfeita sintonia com a lógica do capital e com o sistema neoliberal, pois houve uma preocupação com a quantidade, colocando o maior número possível de pessoas para dentro

[23] O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso compreendeu o período de 1995 a 1998, através do voto direto e implantou reformas no país atreladas ao sistema neoliberal como já descrito anteriormente, que trouxeram pequenos avanços e muitos retrocessos, principalmente no que diz respeito à qualidade de vida dos cidadãos.

da escola, mas as condições necessárias para uma educação de qualidade ficaram longe de ser atingidas. Segundo Azevedo (*ibid.*), uma verdadeira descentralização, nos moldes voltados para a democratização das relações sociais, tem que estar vinculada a um projeto mais global de desenvolvimento social, onde a soberania nacional, a inclusão social e o acesso a uma educação de qualidade sejam pontos obrigatórios, e não da forma como propõe o sistema neoliberal atrelado à perspectiva capitalista, desconsiderando os graus de desarticulação social existentes.

A construção da concepção de Estado constitui uma cadeia cíclica, atingindo as políticas públicas, que afetam os seus agentes, como os profissionais da educação. A profissão de professor é uma das que mais sofrem intervenção do Estado. Na década de 1990, as propostas do Estado Mínimo, que implicam menores custos operacionais e a preservação das taxas de acumulação de riquezas, foram alteradas de forma que a sua natureza passou a ser de avaliadora e reguladora. As políticas vieram com o caráter de intervenção velada, com mudanças no setor educacional feitas de cima para baixo, ditadas por organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial[24]. Esse modo de agir é contraproducente, tanto para o professor, como para as próprias políticas, que dependem desse profissional para serem efetivadas e bem sucedidas.

Dentro da concepção neoliberal, a mobilidade social é atribuída ao desempenho e à responsabilidade individual. Também, por analogia, sai-se do debate coletivo sobre educação e foca-se a sala de aula isoladamente, onde o professor passa a ser o principal responsável pelos resultados obtidos. Ele não participa do processo de definições das políticas educacionais a serem implementadas, mas é o principal executor destas, e o sucesso ou insucesso das mesmas estão imbricadas com a sua atuação em sala de aula.

É neste contexto que se inserem os professores que saem da sala de aula para uma atuação em outros espaços ora ocupados por profissionais de outras categorias, como no caso do educador social no município de Uberaba - MG, que passa a atuar junto à Secretaria do Trabalho e Assistência Social, da Criança e do Adolescente, ao lado de outras profissões, como assistentes sociais e psicólogos. Esses professores – no caso dos educadores sociais –, se incorporam nesse mercado de trabalho que oferece aparentemente novas oportunidades de implementar práticas educativas não convencionais, porém, dentro

[24] Como exemplos de políticas educacionais financiadas por organismos internacionais, temos o PROCAP - Programa de Capacitação Docente, o PROCAD - Programa de Capacitação de Dirigentes, ambos financiados em parte com recursos do Banco Mundial, além do ENEM e do PROVÃO, que surgiram como parte desta política de um Estado regulador e avaliador.

das mesmas políticas educacionais e sociais que focam a atuação individual em detrimento da coletiva, como pode-se ver através das diversas tentativas dentro do modelo neoliberal.

Dentro da vigência das políticas neoliberais, várias foram as iniciativas e estudos no setor educacional, para que se acreditasse numa proposta de construção coletiva que viesse contemplar, amenizar e mesmo solucionar os problemas e desigualdades sociais. Umas delas, foi quando se acreditou que a educação seria a "redentora da humanidade[25]", onde a escola resolveria sozinha todos os problemas de desigualdades sociais e econômicas, através da educação. É claro que a escola pode e deve contribuir para um desenvolvimento humano mais integral e contínuo, mas nunca de forma desarticulada dos elementos que compõem o contexto sócio-histórico no qual ela está inserida, como a economia e a política.

Enquanto não ocorrem mudanças significativas, as exigências e conseqüências do modelo neoliberal também aumentam com relação à educação. Hoje essa discussão se torna muito maior, na medida em que o mercado de trabalho, no sistema capitalista, impõe novas exigências para o trabalhador, para a escola responsável por formar mão-de-obra para o capital, e, obviamente, também para o professor. Faz-se necessário então, nesse momento, a discussão sobre educação e trabalho.

2.5 ESCOLA E TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

Nesse contexto de reestruturação produtiva, a escola é considerada responsável por preparar o sujeito para competir num mercado desigual e injusto, permanecendo subserviente ao modo de produção capitalista. Isso implica numa discussão acerca de suas causas e efeitos, especialmente sobre o seu papel e suas imbricações com o mundo do trabalho.

A situação de desemprego crescente em muitos países vem aumentar a necessidade de formação cada vez mais qualificada de mão-de-obra, no sentido do conhecimento técnico, sendo a escola, a principal formadora desses recursos, muitas vezes destinados à

[25] Essa tendência vem a partir da teoria educacional não crítica, da pedagogia da escola tradicional, das concepções filosóficas do humanismo tradicional e psicológicas da teoria do esforço pessoal.

obtenção apenas de verdadeiros subempregos. A relação entre trabalho e o sistema educacional é algo que tem que ser mais bem refletido e discutido.

Na atualidade, o objetivo do capital globalizado é produzir juros aos detentores de poderio econômico, que com seus ajustes, coloca o trabalhador cada vez mais em situação desfavorável em relação aos capitalistas. Ao nosso ver, não pode ser atribuída somente à escola a responsabilidade pelo desemprego e pela formação deficitária em relação à demanda de mercado, mas principalmente ao complexo sistema capitalista e aos ajustes neoliberais e inflacionários; sistema esse majoritário nos países em escala mundial. No capitalistalismo atual, o papel da educação tem sido formar trabalhadores e pessoas alienadas do e no trabalho, cidadãos colaboradores e parceiros passivos do sistema produtivo.

> ... é falso ou uma ilusão, e igualmente uma desonestidade, atribuir-se à educação básica, formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, um peso unilateral da inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva e, sobretudo, como tábua de salvação para os que "correm risco de desemprego" ou para os desempregados. (FRIGOTTO, 2001a, p. 48)

Para Arroyo (1999), a educação é sempre pensada a partir das mudanças no mundo do trabalho, da crise econômica, da empregabilidade, etc., como se fosse indiscutível o fato de que as relações entre educação e mundo produtivo devam estar numa relação linear e imbricadas de tal forma, que a primeira fique sempre a serviço da segunda. Silva (1999), lembra que as pessoas não estão desempregadas porque não estão qualificadas, mas simplesmente porque não existem empregos.

Atualmente à palavra empregabilidade, que Forrester (1997) citado por Frigotto (2001a) cita como um parente próximo da flexibilidade, tem sido dada muita ênfase[26]. Significa que o trabalhador deve estar disponível para todas as mudanças, todas as necessidades e caprichos dos empregadores. Da forma como esse têrmo vem sendo utilizado, geralmente pela classe patronal, as políticas vinculam empregabilidade e educação com o objetivo de caracterizar o trabalhador "empregável", como sendo o responsável por seu emprego ou desemprego, e por reunir "... um conjunto de habilidades e competências definido pelo contexto da globalização da economia que possibilita ao trabalhador manter-se no emprego ou se adequar às mutações do mercado de trabalho,

[26] Ver FRIGOTTO (2001a; 2003); GENTILI (2001); SILVA (1999); HOBSBAWM (1995), dentre outros autores.

inserindo-se nele" (SILVA, 2001, p. 125). Fica claro, portanto, o estreitamento entre o setor produtivo e o educacional.

O trabalhador, então tem que estar sempre pronto para trocar de trabalho, sendo que, no lugar da estabilidade, terá somente uma possibilidade, se estiver sempre qualificado, de encontrar um outro emprego que pague pelo menos igual ao anteriormente perdido. O conceito de empregabilidade, de acordo com Silva (1999), desloca a responsabilidade pelo desemprego da estrutura econômica e social, do coletivo para o individual, sendo o trabalhador o único responsável pela suas qualificações e predisposição para acatar as necessidades dos empregadores. Cremos que o trabalhador tem sim a responsabilidade de estar sempre buscando atualizar a sua formação, mas desde que tenha condições para isso, o que a lógica do capital e o sistema liberal não permitem, como já exposto anteriormente.

Faz-se imprescindível uma reflexão ampla e profunda acerca do lugar ocupado pelo trabalho na sociedade, bem como a idéia de uma educação permanente, construtora de conhecimentos amplos e sólidos, capaz de ser o caminho possível para a articulação de uma contra-hegemonia.

A educação formal tem aí um papel primordial, pois é ela que propicia o ingresso nos domínios das várias disciplinas científicas. Isso levanta uma outra discussão importante, em relação à função do professor nesse processo e de sua formação inicial e continuada, que de acordo com a realidade do contexto sócio-histórico, irá traçar rumos para o sucesso ou insucesso da educação como elemento facilitador do desenvolvimento humano e social.

No capitalismo, tanto a produção como a distribuição de riquezas são regidas pelo mercado, onde, pelo menos teoricamente, a lei da oferta e da procura é quem determina os preços. A existência de capital e, de um outro lado, a existência de mão-de-obra disponível, que necessita vender sua força de trabalho em troca de um salário, são condições essenciais para que o modo capitalista de produção aconteça. Além disso, tem-se a questão do consumismo exagerado, acentuado nos dias atuais com a veiculação permanente de produtos na mídia, que influencia a vida da sociedade. Gramsci (1984) já dizia que as forças de consumo cresciam cada vez mais em relação às de produção. É a instalação então da "corrida" do capital, que tem que aumentar sempre a sua produtividade para atender ao consumo desenfreado que ele mesmo incentiva.

Só que esse processo de produção e consumo é feito à custa de exploração humana. O capitalista, para Marx (2001), consome a mercadoria, ou seja, a força de trabalho que comprou, enquanto o trabalhador, os meios de produção com o seu trabalho. Isto quer dizer que, quando o processo de trabalho ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o trabalhador fica sob o controle do capitalista e o produto não é propriedade de quem o fez, e sim do capitalista.

O pensamento de Marx no que diz respeito ao trabalho, é retomado aqui, principalmente pela sua atualidade. Nunca as questões relacionadas ao mundo do trabalho estiveram tão em evidência. Refém do próprio sistema capitalista, que tenta deslocar a centralidade do mundo do trabalho para outras questões sem a mesma relevância, o tema "trabalho" tomou corpo no seio da sociedade, que cada vez mais se encontra preocupada com a sua existência ou desaparição, mesmo que não tenha se instalado, no senso comum, o entendimento necessário para discussões em todos os aspectos que esse assunto abarca frente ao mundo do capital.

Segundo Bottomore (1988), o capitalismo é o modo de produção em que o capital, seja qual for a sua forma, é o principal meio de produção. Há divergências quanto às suas origens e periodização, devido à ênfase que se dá a algumas de suas características, como: produção não para uso próprio, e sim para venda; venda e compra da força de trabalho; flexibilidade ao proprietário do uso do capital quando transformado em dinheiro; controle do processo de produção pelo capitalista; acumulação permanente de capital; distribuição desigual da riqueza; e a concorrência.

Mas, com efeito, foi a expansão comercial que permitiu a eclosão posterior do capitalismo. À medida que o comércio foi crescendo, a produção artesanal não conseguia produzir em quantidade suficiente para suprir as demandas do mercado. Estavam portanto criadas as condições para o surgimento da produção industrial. Posteriormente, veio o desenvolvimento tecnológico. A primeira fase portanto, de expansão do capitalismo se deu, concomitantemente, com a Revolução Industrial. A indústria manufatureira evoluiu para a produção mecanizada, oportunizando assim, o surgimento de grandes empresas.

> As controvérsias relativas às origens e à periodização do capitalismo nascem da tendência a atribuir ênfase a um dos muitos traços distintivos que se pode considerar como característicos desse modo de produção.
> (...) As influências mais importantes que atuaram sobre a sua evolução foram a um só tempo tecnológicas e sociais, sempre no sentido amplo. Ondas sucessivas de inovações, (...) modificaram o capitalismo em termos de imposições de limites ao capital individual, das possibilidades de controle e de suas proporções

> e alcance. Simultaneamente, as lutas políticas e sociais (...) modificaram o contexto legislativo e administrativo em que o capitalismo funciona. Há, é claro, uma variedade de formas políticas que o Estado tem assumido nos países capitalistas - fascista, autoritário, republicano, democrático, monárquico, etc. -, mas o crescimento da comunicação e da consciência sobre os acontecimentos internacionais tem acarretado, por toda parte, uma pressão democrática que força os Estados, qualquer que seja a sua coloração política, a dar ouvidos, ou a responder com a repressão, às reivindicações populares de maior direito de controle sobre o processo econômico. (BOTTOMORE, 1988, p. 52-53)

O problema central atual, não é a produção de mercadorias, mas sim a distribuição de riquezas pelo Estado.

> O que, na minha opinião, temos de buscar é uma outra maneira de distribuir a riqueza produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas, que no futuro pode chegar a ser na verdade a uma quantidade ínfima. (...) não se trata de aumentar a produção, pois isto, conseguimos resolver de forma satisfatória. A verdadeira dificuldade está na forma de distribuir a riqueza. (HOBSBAWM, 2000, p. 98. Apud: FRIGOTTO, 2001b, p. 22)

O que constatamos hoje, é que os períodos entre as chamadas "crises" do capitalismo estão cada vez mais próximos, devido ao fato de que cada uma está mais intensa e longa que a outra, o que diminui a distância entre uma e outra. O capitalismo passa também por uma reestruturação em seu contexto através de diferentes estratégias de ação, mantendo-se porém os mesmos princípios, na tentativa constante de se reafirmar e permanecer como um sistema hegemônico.

Essas crises do capitalismo se expandiram mundialmente e ficaram explícitas especialmente a partir dos anos de 1970, numa volta às leis puras do mercado, que levou a mais uma reestruturação do modelo capitalista. Conforme Bruno (1999), os confrontos ocorridos no final dos anos de 1960 até o fim da década de 1970, aceleraram essa reestruturação capitalista que vinha sendo gestada em décadas anteriores. "A forma como se desenvolveram essas lutas e como foram derrotadas imprimiram um dado sentido especialmente na reestruturação produtiva, que se inicia no final da década de oitenta" (BRUNO, 1999, p. 37). A crise deflagrada a partir da década de 1970, e que teve os fatos mais marcantes no final da década de 1980, foi na verdade,

> ... uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista. Há, pois, uma profunda crise do capitalismo hoje existente que apresenta contradições mais agudas. (FRIGOTTO, 2003, p. 59-60)

Nos anos de 1930, a problemática principal, de acordo com Frigotto (2003), era o desemprego em massa e a queda brutal das taxas de acumulação, incidindo, tanto um como outro, na reprodução da força de trabalho. Na década de 1990 em diante, mais de cinqüenta anos depois, essa mesma problemática veio novamente à tona, porém, com uma diferença substancial: como resultado da intensa acumulação de capital, propiciada nesse mais de meio século, houve um imenso avanço tecnológico, chamado de "Terceira Revolução Industrial". Assim, o trabalho humano sofreu uma redefinição de seu perfil, onde estão presentes uma nova divisão, quantidade, qualidade e demandas de qualificação humana. A "revolução tecnológica" então, ao invés de liberar tempo livre aos trabalhadores, acabou por desencadear uma tensão permanente, face ao desemprego e subempregos, gerando um caráter excludente das relações sociais.

Na verdade, conforme esse autor (*ibid.*), a idéia de liberdade pregada pelo capitalismo é ilusória, uma vez que a burguesia opera com violência na defesa de seus interesses, numa relação de força e disputa de poder desiguais entre capital e trabalho. Essa concorrência desleal e desigual, conduz à acumulação, concentração e centralização do capital. Com o objetivo de baratear os custos da produção de mercadorias, utilizando o avanço tecnológico, troca-se capital vivo por morto, ou seja, homens por máquinas.

Contraditoriamente porém, com o aumento do desemprego e da pobreza, a acumulação de capital não tem onde desaguar os seus produtos, gerando assim situações difíceis e fazendo com que o sistema capitalista torne-se refém de seus próprios mecanismos e estratégias. Marx, Engels e Rosa de Luxemburgo[27] foram os primeiros a analisarem as crises do capitalismo que advêm de seu caráter contraditório. Exemplos de manifestações violentas desse sistema que se tornam cíclicas são as de 1914, 1929 e a brutal crise dos anos de 1970/90, mudando apenas a forma como elas aconteceram.

A crise dos anos de 1970, como já foi dito, tem suas origens no esgotamento do Estado de Bem-Estar Social. O esgotamento desse modelo também coincidiu com a revolução tecnológica, que provocou um impacto no mundo do trabalho, uma vez que a qualificação da mão-de-obra tornou-se crucial para que as máquinas fossem operadas com eficiência. O excedente gerado por essa revolução tecnológica, porém, não tem se colocado como problema para o mercado, que encontra na globalização um dos meios de retomar a

[27] Karl Marx, nascimento em 05/05/1818, Prússia. Falecimento em 14/03/1883, em Londres. Friedrich Engels, nasceu em Londres, aos 28/11/1820). Faleceu em 05/08/1895. Rosa Luxemburg, nasceu na Polônia, em 05/03/1871, e faleceu em 15/01/1919, Berlim. Todos tiveram sua importância para divulgação das idéias socialistas, principalmente através de seus escritos, além de militarem em prol dessas idéias, exercendo as suas lideranças.

acumulação de capital, deslocando-se de um espaço para outro em busca de mão-de-obra mais barata, onde a classe trabalhadora é desarticulada.

> Dentre as várias estratégias de que o capital se utiliza para retomar uma nova base de acumulação destacam-se os processos de reestruturação capitalista que incluem: reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc. De outra parte, (...), as empresas deslocam-se de uma região para outra saindo dos espaços onde a "classe trabalhadora" é mais organizada e historicamente vem acumulando a conquista de direitos. A contradição capital-trabalho, neste contexto, assume uma dimensão nova que confere uma especificidade à crise que abala o sistema capitalista. (FRIGOTTO, 2003, p. 78)

Nesse contexto histórico-social, o sujeito que compõe a nova sociedade civil, que está marcada por profundas transformações sociais, se rende ao capital e a força de trabalho se sucumbe às demandas de ordem capitalista. Os indivíduos produzidos nessa nova sociedade, segundo Ianni (2002), movem-se por estruturas mundiais de poder que se desenvolvem em escala mundial, formando alianças que acabam por criar gêneros, guetos, guerras, xenofobias, terrorismo, como outras formas de manifestações segregadoras, desencadeadas pela força da competição na busca do poder gerada pelas exigências do capital em âmbito planetário.

Do outro lado, estão as grandes empresas, que, segundo Bruno (1999), dividem com o Estado o direito de controlar a força de trabalho e a produção, sendo que o fazem através das escolhas tecnológicas e organizacionais. São portanto, aparelhos diferentes de poder, mas que atuam de forma organizada, articulada e complementar, embora cada uma tenha uma forma de agir específica, conforme o momento e a situação histórica.

A organização do trabalho no capitalismo é uma das formas dos capitalistas exercerem o poder sobre os trabalhadores, pois, para nós, não existe hoje nenhuma proposta participativa para o trabalhador que possa alterar esse quadro.

> Com isto, quero assinalar a lógica totalitária e totalizante do capitalismo, seja ele fundado na propriedade privada ou na propriedade estatal dos meios de produção, lógica esta exaustivamente denunciada e combatida na prática pelas vertentes mais radicais do movimento proletário desde o século XIX até os nossos dias. (BRUNO, 1999, p. 15)

O combate em torno da organização, das condições e da intensidade do trabalho, segundo Enguita (1989), foi um dos fatores mais importantes na expansão do capitalismo. Essa luta, bem como a industrialização e especialmente o capitalismo, conduziram

forçadamente a grande massa de trabalhadores a formas e tipos de trabalho totalmente diferentes do que essas classes imaginavam e desejavam.

Para conseguir isso, primeiramente foi-lhes tirada qualquer opção diferente de subsistência da que foi ofertada pelos que os dominavam, que não eram nada favoráveis aos primeiros. Foi preciso retirar os camponeses do campo, arruinar e dissolver os ofícios tradicionais, controlar a aprendizagem e o acesso a informações, proibir a organização coletiva, exercer pressões através do mercado, fechar as fronteiras econômicas, dentre outras estratégias.

Em segundo lugar, uma longa cadeia de conflitos globais levou à organização do trabalho atual no mundo dos processos produtivos. Em terceiro lugar, foi necessária uma revolução cultural profunda. Fruto de um embate ideológico e do próprio desenvolvimento econômico, o conceito de trabalho ressignificou-se na lógica do capital, tornando-se meio de conseguir satisfações pessoais ao obter condições materiais para o consumo desenfreado e sem fim.

Em quarto lugar, foi necessário usar da repressão àqueles que se negavam a aceitar as novas relações sociais, situação essa que ainda se mantém. E, por último, para que cada novo indivíduo se inserisse nas novas relações de produção de forma não conflitante, foi preciso assegurar os mecanismos institucionais. Nesse contexto, surge a escola: inventada e reinventada para preparar o indivíduo para o trabalho, acostumando-o às relações sociais do processo de produção capitalista.

Defendemos a concepção de trabalho ao contrário da lógica do capital, num sentido unitário, coeso, coletivo, considerando as relações sociais, onde não pode haver separação entre trabalho intelectual e manual, em consonância com o pensamento de Marx e Gramsci. Se, ao contrário, aceitássemos a ruptura, a separação entre trabalho manual e intelectual, estaríamos acatando a proposta capitalista, de manutenção da divisão da sociedade em classes, contrariando todos os princípios aqui defendidos.

Marx (2001) pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana, que é capaz de transformar a natureza de acordo com o projeto que tem em mente. Para ele,

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria

> natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2001, livro I, p. 211)

O trabalho que tem como produto um valor de uso é, de acordo com Marx, um "trabalho útil", "concreto", pois, qualquer ato de trabalho é uma "... atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado." (...) Nesse sentido, o trabalho "... é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre homem e natureza e, portanto, a própria vida humana" (MARX, O Capital, I, cap. I. *Apud*: TRABALHO ABSTRATO In: BOTTOMORE, 1988, p. 383). Marx chama de trabalho útil "... aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso" (MARX, 2001, livro I, p. 63). Mas, trabalho pode ser considerado também apenas como dispêndio de força de trabalho humano, que nesse aspecto, cria valor e por isso é chamado de "trabalho abstrato". Segundo Marx, tanto o trabalho concreto quanto o abstrato são atividades iguais, apenas com aspectos diferentes. Para ele, e a compreensão disso é essencial para que se possa entender a economia política.

> De um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso. (MARX, O Capital, I, cap. I. *Apud*: TRABALHO ABSTRATO In: BOTTOMORE, 1988, p. 383)

Essas duas perspectivas são compatíveis, quando Marx propõe que o trabalho privado se torna social assim que acontece a troca de mercadorias, produzidas pelo primeiro. Conforme Antunes (2000), de um lado tem-se o caráter útil do trabalho, que é concreto, se em sua dimensão qualitativa produz coisas socialmente úteis e necessárias, numa relação de intercâmbio entre os homens e a natureza. De outro lado, está a dimensão abstrata, onde não sendo o trabalho de caráter útil, reduzem-se as formas de concreto em uma só espécie, para o abstrato, que tem um papel central no que diz respeito à criação de valores de troca.

Ainda conforme esse autor, toda mercadoria gerada no mundo do capital, decorre da interação entre trabalho vivo e morto, mesmo quando se tem a presença da tecnologia no processo de produção. O que se quer dizer é que, mesmo uma indústria operando com equipamentos tecnológicos de última geração, não há como se excluir o homem do

processo de produção. Este tem que ter uma série de habilidades para poder operar essa tecnologia e tomar decisões quando necessário, acontecendo o processo de interação entre trabalho direto e indireto, entre trabalho vivo e morto (Antunes, 2002b).

Trazendo esse pensamento do uso de valor para a contemporaneidade, o citado autor afirma que na competição existente hoje entre as empresas, a diminuição do valor de uso das mercadorias é incentivada ao máximo, tendo como meta reduzir o tempo entre produção e consumo. O que o autor chama a atenção é para o fato de que no capital, o que poderia ser preservado e reorientado é convertido em supérfluo e descartável, não atendendo assim aos valores de uso sociais. Analogamente, nas atividades materiais e produtivas, esse processo de superfluidade vem sendo divulgado como o fim, a desaparição do trabalho, o que, paradoxalmente, se converte na atualidade em um dos assuntos mais polêmicos e centrais das discussões, derrubando a forma de pensar capitalista que tenta "desconstruir" essa categoria, até mesmo como forma de controle da força de trabalho.

De acordo com Manacorda (2000), a divisão do trabalho, sendo uma das principais causas da degradação do homem, se tornou uma das centrais motivações de Marx e Engels desde o início de seus estudos de economia política. A divisão deste, bem como a propriedade privada, foram temas que serviram como base para todo o desenvolvimento de seus estudos.

Havendo divisão do trabalho, – que é bem concreta se o manual é diferenciado do mental –, o homem aparece incompleto e de forma unilateral. Tanto Marx como Gramsci defendem, portanto, a abolição da divisão do trabalho. Marx já dizia que "... para poder ' fazer história' , os homens devem estar em condições de viver e, assim, a primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer tais necessidades, a produção da própria vida material" (MANACORDA, *ibid.*, p. 48).

Quando o homem iniciou a produção dos seus meios de subsistência, ele começou a se distinguir dos animais, mas para Marx, mais relevante que isso e o que realmente diferencia o homem dos animais é a sua vontade e sua consciência. Segundo Frigotto (2001b), os seres humanos, diferentes dos animais, criam e recriam a sua própria vida através da ação consciente do trabalho, que, nos homens, gera opção e liberdade. Essa escolha porém, está condicionada às estruturas e superestruturas sociais, construídas nas relações de força e poder entre os seres humanos, mas socialmente possíveis de alterações pelos próprios homens. Importante lembrar, que essa opção, na concepção de homem e de mundo aqui defendida, jamais poderá ser pensada como sendo construída fora das

condições sociais, históricas e da luta de classes.

Para Manacorda (2000), a divisão do homem e da sociedade se deu em conseqüência da divisão do trabalho. O capital fez com que a necessidade historicamente desenvolvida, substituísse a necessidade natural do trabalho. Isso acontece devido ao caráter de determinação econômica, que ao objetivar sempre a acumulação de riquezas, cria elementos materiais, históricos e não naturais para que a individualidade seja plenamente desenvolvida em direção à unilateralidade, e não à omnilateralidade[28].

Desde os estudos de Marx, conforme esse autor (*ibid.*), o trabalho assume um caráter dialético e contraditório: perante o capital, tanto se apresenta positivamente, como possibilidade universal de riqueza, como negativamente, sendo a personificação da miséria absoluta, a negação de toda manifestação humana. Ambos resultam da divisão do trabalho, apresentando-se então como uma expressão contraditória.

Essa contradição está no centro do pensamento marxista, pois Marx em todos os seus estudos procurou decifrá-la, indagar as suas razões, para suprimi-la, dispondo da força produtiva para o desenvolvimento onilateral do homem. Compreendeu o caráter histórico desse trabalho negativo, estando sua concepção positiva ligada sempre ao indivíduo concreto e social. Para ele, o desenvolvimento onilateral só acontece se existir uma reunião de forças produtivas, que só pode ser dominada pela totalidade da associação dos indivíduos livres.

Marx, posteriormente seguido por Gramsci, foi o primeiro a discutir com propriedade a centralidade do trabalho no mundo capitalista. Gramsci, que aprofundou o pensamento marxista e suas conseqüências no mundo moderno, avançou nessa questão e trouxe a categoria trabalho para a educação, dentro de uma concepção ampla, porém unitária (indissociabilidade do trabalho intelectual e manual), como princípio de seus estudos pedagógicos.

[28] A onilateralidade é entendida por Marx como o "... desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação." Cf. em Mário A. MANACORDA, 2000, p. 78-79.

É importante e necessário se pensar não somente numa leitura "marxiana" de Gramsci, como normalmente se faz, mas também ao contrário, numa leitura "gramsciana" de Marx, para que a imagem deste último não fique vinculada somente à materialidade, e possa mostrar toda a sensibilidade que possuía.

> Contrariamente à imagem de um Gramsci humanista no sentido tradicional ou diretamente idealista, a que contrapõe um Marx materialista ou diretamente positivista ou pragmatista, parece-me que (...) aqui, neste contexto, a proposta de uma leitura "marxiana" de Gramsci que o liberte da suspeita de idealista e provinciano, pretende justificar - (...) - uma leitura "gramsciana" de Marx, que o liberte da suspeita de materialista e autoritário e que o reconstitua para nós tal como era, sensível quanto às exigências da igualdade e, ao mesmo tempo, da liberdade, arauto para os homens de uma capacidade onilateral de produzir e de fruir de uma vida rica em tudo que possa ser humano. (MANACORDA, 2000, p. 146-147)

Segundo Manacorda, citado no artigo de Oliveira (2002),

> ... em Gramsci, à semelhança do que se observa em Marx, a união de ensino e trabalho se apresenta - ainda que na diversidade das soluções por ele propostas - como o processo educativo orientado a formar homens onilaterais (onilateral - aquele que tem a visão do todo, ou seja, não possui uma concepção fragmentada [nota de OLIVEIRA]), que sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade de criação intelectual e prática.[29] (MANACORDA, 2000, p. 139. Apud: OLIVEIRA, 2002)

Para Gramsci, o trabalho "... é a relação do homem com a natureza, que insere a ordem social na ordem natural" (MANACORDA, 1990, p. 207), sendo que a natureza humana é concebida como complexo das relações sociais. Tem no trabalho o seu princípio educativo, onde a organização da educação é unitária, de forma a desenvolver no homem simultaneamente a capacidade de agir tanto intelectualmente como manualmente. Para ele, os pontos de referência para a estruturação das instituições intelectuais e morais que se gestavam no novo mundo em sua época – onde a escola para ele aparece em primeiro lugar –, são a produção e o trabalho.

> O mundo da produção, o trabalho. O máximo utilitarismo deve ser a base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos; a vida coletiva e individual deve ser organizada tendo em vista o máximo de rendimento do aparato produtivo. (GRAMSCI, 1931-1932. Apud: MANACORDA, 1990, p. 206)

---

[29] ver outras reflexões em Mário A. MANACORDA. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000, e também no artigo de Wellington de OLIVEIRA. Educação e Trabalho: uma proposta de resgate do processo educativo. Disponível em: <http:www.geocities.com/gramsci_uni/index2.html>.

Para Queiroz (2003), com a introdução da maquinaria, o processo produtivo capitalista, iniciado com o agrupamento de antigos artesãos, sofreu intensas transformações. Da participação do artesão em todo o processo de confecção do produto, passou-se à divisão pormenorizada do trabalho, findando com o perfil artesanal e passando a se produzir em série. Com o trabalhador dedicando-se somente a uma função específica, ganhou-se tempo e, conseqüentemente, maior produtividade, aumentando a margem de lucro aos detentores dos meios de produção. Essa distribuição do trabalho gerou uma verdadeira revolução no mundo produtivo, propiciando o aumento de capital para poucos e muitos empregos para um grande número de trabalhadores a serviço de um mesmo capitalista.

Em decorrência dessas circunstâncias, muitos foram os estudos e teorias que apareceram à época, destacando-se entre elas, a nova teoria geral de administração de Taylor, de 1936, que ele chamou de "administração científica". Adepto da divisão pormenorizada do trabalho, e conseqüentemente da hierarquia, da autoridade e do controle sobre o modo de produção, ele inova quando defende a separação absoluta entre elaboração e execução, tirando do trabalhador a possibilidade de pensar, criar e controlar o seu produto. Seu objetivo comum era de aumento de lucro para os patrões e de salários para os trabalhadores a partir do aumento da produtividade em menor tempo. O taylorismo sugeria medidas "científicas" de controle,

> ... dividindo os processos de produção em manobras simples, rudimentares e automáticas, causando a desqualificação do trabalhador. (...) Todas essas medidas foram aprofundando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que possibilitou maior controle do trabalhador. A política taylorista de desqualificação do trabalho manual aprofundou-se ainda mais com a criação da linha de montagem numa esteira móvel, ou seja, a organização e distribuição das tarefas em uma esteira transportadora introduzida primeiramente na Ford Motors Company, nos Estados Unidos, estendendo-se posteriormente a toda a indústria automobilística. (QUEIROZ, 2003, p. 122)

Com essa esteira móvel, ordenada segundo a ordem de uso necessária para a montagem dos produtos, os operários não precisavam se locomover, diminuindo tempo e aumentando a produtividade. A estes, bastava fazer movimentos repetitivos e automáticos. Foi o início da era do taylorismo-fordismo.

Para se compreender, com propriedade, a evolução do processo produtivo e suas conseqüências no mundo do trabalho, é importante que se retome aqui o período do pós-1930, que se estende até a crise da década de 1970 e que se inicia com a recuperação

econômica. O trabalho, de acordo com Saviani (2002), ainda é organizado nessa época sob o modelo do taylorismo-fordismo, que, como já foi abordado, seria a economia de escala e a produção em série para o consumo de massa. É lógico que para uma produção em série visando o consumo de massa, era necessário um grande número de trabalhadores. Isso facilitou a organização sindical e a regulamentação estatal - "Estado de Bem-Estar" -, que, com o crescimento da economia, conseguiu um relativo equilíbrio social e alavancou o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Com a acumulação de capital em alta, o resultado não poderia ser outro: houve um significativo avanço tecnológico, também chamado de "revolução da informática" ou ainda "revolução da automação". Era uma verdadeira "revolução industrial" com ares de modernidade, transferindo o intelecto do homem para a máquina, o que tornou ilimitada a capacidade de produção do trabalho humano.

O fordismo, ao lado do taylorismo, foram processos de trabalho que predominaram na grande indústria capitalista no decorrer do século XX. Os

> ... elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2000, p. 25)

Para esse autor, a fusão do taylorismo com o fordismo representou

> ... a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 que esse padrão produtivo, *estruturalmente comprometido*, começou a dar sinais de esgotamento. (ANTUNES, 2002a, p. 38)

Com o desenvolvimento tecnológico, era de se esperar que essa tecnologia fosse usada em favor da humanidade, liberando tempo livre para os trabalhadores. Mas isso numa ótica marxista, gramsciana, mas não na capitalista, que vê na produção o objetivo de acumulação de capital e mais-valia. Então, o que teoricamente poderia levar o homem para o não-trabalho, permitindo-lhe desfrutar de tempo livre, uma vez que a produção havia se automatizado, não atingiu esse prognóstico na prática.

O tempo livre ficou submisso ao capital. Ter tempo livre é diferente de flexibilizar

a jornada de trabalho, pois esta faz parte da lógica e da dinâmica do capital. Na atualidade, o homem precisa usar seu tempo livre para capacitar-se cada vez mais para competir no mercado e preservar seu emprego (quando o tem), ou para "... exaurir-se num consumo *coisificado* e *fetichizado*, inteiramente desprovido de sentido" (ANTUNES, 2002a, p. 178). E é essa lógica que precisa ser combatida.

Para Marx, o tempo livre é necessário à formação do homem de forma integral, mas impossível de se implantar sob o capitalismo:

> (...) Logo que o trabalho, em sua forma imediata, tiver deixado de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa, e tem de deixar, de ser sua medida e, portanto, o valor de troca (deixa de ser a medida) do valor de uso. O sobretrabalho da massa deixou de ser condição para o desenvolvimento da riqueza social, assim como o não-trabalho de uns poucos deixa de ser a condição para o desenvolvimento dos poderes gerais do intelecto humano. Com isso se desmorona a produção fundada no valor de troca. Desenvolvimento livre das individualidades e, por conseguinte, tem-se a não redução do tempo de trabalho necessário com vistas a criar sobretrabalho, mas, em geral, redução do trabalho necessário da sociedade a um mínimo, ao qual corresponde então à formação artística, científica etc. dos indivíduos graças ao tempo que se torna livre e aos meios criados para todos (Marx, 1972, p. 227-229. Apud: ANTUNES, 2002c, p. 76).

Desde o início do capitalismo, conforme Antunes (2002a), a redução da jornada de trabalho tem estado na pauta de reivindicações dos trabalhadores. Essa reivindicação seria um mecanismo para se opor à extração do sobre-trabalho que o capital sempre realizou. Hoje tal situação nos leva a uma reflexão mais ampla, que inclui a qualidade desse tempo livre reivindicado. A redução da jornada de trabalho está sendo defendida como forma de minimizar o emprego estrutural, ou seja, trabalhar menos para que todos trabalhem. Só que isso vem acompanhado de diminuição salarial. Aí sim, entra a questão da qualidade do tempo livre que fica comprometida, pois todos vivem uma situação de pavor mediante o fantasma do desemprego. Por isso, o tempo livre de qualidade, que Marx defendeu, chamando-o de uma "vida emancipada", só terá sentido quando vier acompanhado da superação do capitalismo vigente, alterando-se as relações sociais presentes nesse sistema.

Na verdade, ao invés de ter havido conquistas para a classe trabalhadora com o advento da chamada "Nova Revolução Industrial", o que aconteceu, segundo Saviani (2002), foi uma diminuição do papel tanto dos sindicatos como do Estado, devido ao fato de que o padrão produtivo alterou-se através do avanço tecnológico, que deslocou os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, introduzindo a acumulação flexível que substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo. O desemprego passou a ser

crescente e mantido sob controle[30] em decorrência do avanço tecnológico que no sistema capitalista passou a ser um instrumento de "maximização da exploração da força de trabalho".

Pelo menos teoricamente, o modo fordista e taylorista de produção é substituído pelo toyotismo, numa tentativa de reforçar a idéia de que o capitalismo é a forma mais eficaz para se estabelecer uma convivência satisfatória para a população. Para Antunes (2002c), o fordismo e o taylorismo misturam-se com outros processos produtivos, sendo o toyotismo o mais forte e presente hoje, e em alguns casos, totalmente substituído por aqueles. No caso do Brasil, o fordismo ainda é dominante, porém já mesclado com o toyotismo. De qualquer forma, os direitos e as conquistas históricas dos trabalhadores foram solapados ou mesmo eliminados.

Outros autores compartilham desse pensamento de que o fordismo ainda não está totalmente substituído por outros processos de produção como o toyotismo. Um deles cita como exemplo a rede Mc' Donald:

> O mcdonaldismo compartilha muitas características com o fordismo: produtos notavelmente homogêneos, tecnologias rígidas, rotinas de trabalho padronizadas, desqualificação, homogeneização do trabalhador (e do consumidor), o operário massa e a homogeineização do consumo... nestes e noutros dias, o fordismo está vivo e passa bem no mundo moderno. (RITZER, 1993. Apud: BEYNON, 2002, p. 14)

A implantação do toyotismo no Ocidente foi vista como uma possibilidade de superação da crise de acumulação, por isso esse modelo industrial japonês teve, a partir dos anos de 1970, tanto impacto no mundo, logicamente adaptado às condições e peculiaridades de cada país.

> (...) Seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de extração intensificada do trabalho, bem como a combinação de trabalho em equipe, os mecanismos de envolvimento, o controle sindical, eram vistos pelos capitais do Ocidente como uma via possível de superação da crise de acumulação. (ANTUNES, 2002a, p. 53)

O toyotismo, também chamado de *ohnismo*, uma referência à Ohno, engenheiro que criou o sistema na fábrica Toyota, no Japão pós-1945, se propagou entre as companhias

[30] Para manter a economia ajustada às relações sociais vigentes, é desencadeado o processo de desaquecimento da economia, que gera o desemprego, passando então de fator de crise para um dos elementos do processo de controle das crises capitalistas (Dermeval SAVIANI, 2002, p. 22).

japonesas rapidamente, devido ao grande sucesso que fez, retomando num curto tempo, padrões de produtividade e acumulação de capital, elevando a economia daquele país a patamares para além de satisfatórios.

Segundo Antunes (2000), o modo de produção toyotista é voltado e conduzido diretamente pela demanda, ao contrário do fordismo, que visava a produção em série, em massa. O toyotismo é um processo produtivo flexível, pois um operário trabalha com várias máquinas ao mesmo tempo, rompendo assim a relação que fundamenta o fordismo, onde um operário ficava somente em uma máquina, fazendo o trabalho de forma segmentada. Esse "processo produtivo flexível" também define um modo de relação empregador/empregado mais flexibilizante, numa estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalização do fordismo, com o surgimento inclusive, da chamada "terceirização", que se caracteriza por empresas subcontratadas, não tendo esses trabalhadores vínculos empregatícios com as empresas onde prestam os seus serviços.

Outras características também, conforme Antunes (2002a), são próprias do toyotismo, diferenciando-o do binômio taylorismo/fordismo, como o trabalho operário em equipe, com várias funções ao mesmo tempo; o *just in time* como princípio, que é o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; estoques mínimos quando comparados ao fordismo, isso porque aplica o sistema de *kanban*, usado nas prateleiras dos supermercados dos Estados Unidos, que consiste em placas ou senhas para reposição de peças e de estoque; instiga os trabalhadores a participarem de Círculos de Controle de Qualidade, com vistas à melhoria da produtividade das empresas; implantação do "emprego vitalício" para cerca de 25 a 30% dos trabalhadores, além de vincular aumentos salariais aos de maior produtividade.

O toyotismo surgiu da própria necessidade da reestruturação do capital, visando manter o controle de produção. Foi uma resposta aos movimentos sociais desencadeados pelos trabalhadores da era taylorista-fordista, onde o capital objetivava a retomada do seu padrão de acumulação e de dominação.

> O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, (...), questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social. O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, (...), onde

> se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês. (ANTUNES, 2002a, p. 47)

O toyotismo estrutura-se com o mínimo de funcionários, na sua maioria cooptados, e utiliza-se do recurso de horas extras para os mesmos à medida que existe demanda para que se aumente a produção, ou de contratação temporária, ou ainda da terceirização, conforme as necessidades do mercado.

Supostamente, o modelo de produção toyotista tem uma maior participação do trabalhador no processo produtivo. O sucesso da empresa capitalista japonesa Toyota, de acordo com Antunes (2000), se deu graças a essa cooptação dos trabalhadores. Aproveitando derrotas e a repressão que o combativo sindicalismo japonês havia sofrido, as empresas criaram o sindicalismo de empresa, atado ao ideário capitalista e ao universo patronal. O sindicato estava inserido no "espírito" ou "família Toyota". Enfim, a lógica toyotista era, na verdade, mais manipulatória.

Esse modo de produção desenvolvido na indústria automobilística japonesa procura atender às exigências mais individualizadas do mercado, com a máxima qualidade no menor tempo. O modelo japonês, associado ao neoliberalismo, tem sido copiado em muitos lugares e em muitas instâncias, até mesmo na escola, que fica debaixo da "capa" da atual fase do capitalismo, que se caracteriza pelo crescimento da concorrência, diferenciação e qualidade. Esse processo veste o "manto" de ser uma variante da social-democracia, mas na realidade, o toyotismo está muito mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com uma concepção verdadeiramente social-democrática.

> Naturalmente, formulações (...) que defendem a introdução do toyotismo na Europa, inserem-se na busca de uma saída para a atual crise do capitalismo, visualizando em seu interior uma nova forma de organização do trabalho, uma nova forma de regulação e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado.
> (...) O que é o "espírito Toyota", a "família Toyota", "a Nissan, fábrica da nova era", o "sindicato-casa", senão a expressão mais límpida e cristalina deste mundo do trabalho que deve viver o sonho do capital? (ANTUNES, 2000, p. 40)

Esse autor chama atenção para o fato de que

> ... a (...) diminuição entre elaboração e execução, entre concepção e produção, que constantemente se atribui ao toyotismo, só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e valorização do capital. (ANTUNES, 2000, p. 41)

Na verdade, o toyotismo visa o controle dos trabalhadores, assim como no

fordismo, só que com estratégias diferenciadas. Ambos os modos de produção atendem aos interesses do capitalismo, favorecendo os capitalistas em detrimento dos assalariados. Comungamos aqui da mesma opinião de Antunes (2002a), de que esse modo de produção e de acumulação flexíveis necessita ser analisado a partir de uma reflexão crítica.

Um claro exemplo que serve como ponto de partida para isso refere-se à "qualidade total", tão propagada nos dias atuais. Para a reprodução ampliada do capital e aumento dos lucros obtidos a partir do valor-de-troca das mercadorias, é necessário que o valor-de-uso das mesmas seja diminuído, para assim os produtos circularem mais rapidamente e serem repostos no mercado novamente. Isso tudo associado a apelos de marketing para um consumo desenfreado e exagerado. Pois bem: então, a qualidade total não pode passar de uma ilusão, pois como conseguir qualidade total de um produto que deve ter seu tempo de duração diminuído para girar a engrenagem do capital?

Essa diminuição da durabilidade dos produtos, Antunes (2002a) chama de "taxa decrescente do valor de uso" das mercadorias. Então, quanto mais qualidade total os produtos tiverem, menor tem que ser o seu tempo de duração. Isso é evidente no nosso cotidiano: é só observarmos os produtos e serviços de que fazemos uso. É o caso de computadores, que quando termina-se de pagá-lo, já está desatualizado e não comporta mais os softwares do mercado, dos *fast foods*, dos automóveis que rapidamente têm seus modelos alterados e desvalorizados, dos celulares, dentre outros inúmeros exemplos.

E isso sem falar também no sentido destrutivo da produção ao qual o capital tem nos levado, tanto da força humana de trabalho como à degradação da natureza, tornando as condições habitáveis do planeta comprometedoras, com um futuro insustentável nessas condições. O que se questiona aqui, assim como o autor em seguida citado o faz, não é em hipótese alguma o avanço da tecnologia, mas sim como isso está sendo utilizado, desfavoravelmente à condição de uma boa qualidade de vida para todos.

> ... aqui não se está questionando o efetivo avanço tecno-científico, quando pautado pelos reais imperativos humano-societais, mas sim a lógica de um sistema de metabolismo do capital que converte em descartável, supérfluo e desperdiçado aquilo que deveria ser preservado, tanto para o atendimento efetivo dos valores de uso sociais quanto para evitar uma destruição incontrolável e degradante da natureza, da relação metabólica entre homem e natureza. Isso sem mencionar o enorme processo de destruição da força humana de trabalho, causada pelo processo *de liofilização organizativa*[31] da "empresa enxuta". (ANTUNES, 2002a, p. 52)

[31] Esse termo refere-se ao processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial é o aumento da produtividade com menos trabalhadores, eliminando-se hierarquias, onde funções como inspeção de qualidade, passam diretamente ao

Essas reflexões nos remetem à Marx, que, segundo Saviani (2002), nunca esteve tão vivo devido às crises pelas quais passa o capitalismo, atingindo a grande maioria da população. Conseqüentemente, estas levam a sociedade a uma maior observação, onde a euforia primeira do triunfo da burguesia cede lugar à retomada do movimento da história, trazendo o marxismo novamente aos grandes centros de discussões. De acordo com Engels, Marx analisou as questões que envolvem o trabalho como ninguém o havia feito antes, "... como chave para o entendimento de toda a produção capitalista." Para ele, Marx

> ... examinou, portanto, o trabalho em sua qualidade de gerador de valor e estabeleceu, pela primeira vez, qual trabalho, por que e como ele constitui valor e que valor em geral nada mais é que trabalho cristalizado desse modo. (ENGELS, 1984, p.15. Prefácio Livro Segundo de O Capital. Apud: SANTOS, 2001, p. 28)

Gramsci, assim como Marx, procurou dar um enfoque educacional ao trabalho, só que com mais especificidade, visto que Marx teve uma preocupação mais econômica, objetivando discutir os efeitos do capital. Também não poderia ser diferente, pois esse entendimento é pressuposto para uma análise e discussão acerca do sistema educacional que obedece à lógica capitalista. Os estudos econômicos de Marx possibilitaram a Gramsci avançar no pensamento marxista, trazendo à tona preocupações relevantes que interferem na possível superação da organização da sociedade, tão desejada por Marx. Essa ligação entre trabalho e educação é de fundamental importância, uma vez que se tem aí a relação entre teoria e prática.

Portanto, esta visão é de natureza muito mais ampla do que outras propostas educacionais, que visam apenas a preparação da mão-de-obra para um sistema capitalista e a manutenção da divisão social do trabalho sob a ótica da hegemonia burguesa. O entendimento do trabalho vai permear toda a vida de Gramsci, que entende este como o "... modo próprio ao homem de participar ativamente da vida da natureza, para transformá-la e socializá-la" (GRAMSCI, 1949, p. 108. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 18). O trabalho vai percorrer todo o pensamento pedagógico desse autor, contido na escola elementar e em toda a escola unitária. Se ele defende uma sociedade sem classes, a escola unitária é perfeitamente coerente com sua linha de pensamento. Por isso, ele denunciou o caráter

---

trabalhador que produz a mercadoria. É o que Antunes (2002a) chama de ideário e prática da fábrica moderna: eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, da qualidade total, com menor contingente de força de trabalho. Cf. mais informações em Ricardo ANTUNES (2002a, p. 52-53).

dualista da educação: a escola média e superior destinada aos filhos da burguesia, e, para os filhos do proletariado, somente a instrução profissional.

Assim, a escola unitária seria a base, e, no ápice, as academias e universidades, para uma nova forma de organização cultural, através da atuação e articulação das outras vias de educação (como associações, clubes, etc.[32]), com as universidades e escolas superiores especializadas. Isso faria com que as instituições de pesquisa e de cultura sofressem uma influência dessa nova ordem de organização escolar. Portanto,

> ... a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (...); seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo[33] (...); a instrução das novas gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho... (MANACORDA, 1990, p. 163)

Deste modo, as instituições intelectuais e morais devem ser estruturadas tendo como ponto de referência a produção e o trabalho, para que possam permitir "... o desenvolvimento das forças econômicas sobre novas bases...", e permitir "... novas possibilidades de autodisciplina, isto é, de liberdade também individual" (GRAMSCI, 1931-1932, p. 58. *Apud*: MANACORDA, 1990, p. 207).

Gramsci também estudou as ações implementadas por industriais americanos como Ford, visando adaptar os homens à produção industrial capitalista:

> Ford tem um corpo de inspetores que controlam a vida particular dos funcionários e lhes impõem um regime de vida (...). Ford dá um mínimo de seis dólares[34], mas quer gente que saiba trabalhar e esteja sempre em condições de trabalhar, isto é, que saiba coordenar o trabalho com o regime de vida. (GRAMSCI, 1930. Apud: MANACORDA, 1990, p. 84)

E evolui seu pensamento, segundo Manacorda (1990), condenando a mecanização do homem oriundo das classes subalternas, com a chegada da tecnologia na modernidade. E denuncia que essa mecanização é somente para as classes populares, dentro das quais ele se inclui, e entende esse maquinismo como algo devastador e amplo, como "organização científica inclusive do trabalho mental". A mecanização que chama de "maquinismo"

---

[32] É interessante lembrar aqui que, para Gramsci, o conceito de dilatamento de escola é natural.

[33] A formação dos valores fundamentais do humanismo a que se refere Gramsci, é a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão. Cf. Mário A. MANACORDA. **O princípio educativo em Gramsci**, 1990, p. 163.

[34] O salário mínimo de seis dólares a que Gramsci se refere é diário e não mensal. Cf. Mário A. MANACORDA. **O princípio educativo em Gramsci**, 1990, p. 84.

imposta pelas classes dominantes que controlavam os meios de produção, constituídas de industriais americanos como Ford, sucumbe aos poucos aqueles que ainda resistem ao modo de trabalho vigente na época. Isso ocorre devido à própria incapacidade dessas classes organizarem o trabalho e o regime de vida, criando uma contra-hegemonia, situação que, se bem analisarmos, perdura até hoje.

Gramsci leva para a educação toda a problemática da situação fabril, mesmo porque a escola nasce para preparar mão-de-obra para o sistema de produção, e por isso, aponta a *escola unitária* como caminho possível; não para destruir a estrutura existente, mas para alterar, superar o modo de organização escolar, entrelaçando a escola com a vida.

As relações entre capitalismo e o mundo do trabalho, e seus efeitos na educação, principalmente no que se refere à formação de professores – principais agentes de superação da escola existente –, estão hoje na pauta de discussão de vários analistas. Numa análise mais profunda, esses temas, bem como seus efeitos e as estratégias de manutenção da hegemonia das classes dominantes, como a globalização e o sistema neoliberal, estão intimamente imbricados.

É dentro desse pensamento que o próximo capítulo abordará a formação e o mundo do trabalho dos profissionais da educação, para que assim possamos chegar ao nosso foco de pesquisa – os Educadores Sociais –, com uma compreensão ampla do contexto em que estes têm atuado.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS

Esse capítulo trata da formação e do mundo do trabalho dos profissionais da educação, apontando o processo de degradação crescente dessa categoria de trabalhadores, a influência do mundo capitalista e produtivo na educação e a discussão da formação de professores. Com essa ampla visão do contexto de atuação do nosso foco de pesquisa - os Educadores Sociais -, que procuramos abordar nesse e nos outros capítulos anteriores, acreditamos que a leitura dos dados – quantitativa e principalmente qualitativamente - expostos no quarto capítulo será em muito facilitada.

3.1 O TRABALHADOR PROFESSOR

Sabemos que a economia brasileira está atrelada ao capital e ao sistema neoliberal. E que também os indicadores de qualidade de vida dos brasileiros - dentro dos direitos básicos como saúde, habitação, emprego e educação-, estão num caos que coloca o Brasil, especialmente no que diz respeito à educação, como um dos piores países no ranking mundial. Pelas informações da UNESCO, segundo Brzezinski (1998), em 1995 o Brasil aplicou somente 3,7% do PIB em educação e ficou em 80º lugar do mundo em aplicação de recursos nessa área, ficando até mesmo atrás de países extremamente pobres, como a Etiópia, que aplicou 4,9% de seu PIB em educação, e da Ruanda, cuja aplicação foi da ordem de 3,8%.

Para essa autora, apesar dos discursos dos governos brasileiros afirmarem ter a educação importância central, especialmente o de Fernando Henrique Cardoso, é nítido o descaso para com o setor, como a desvalorização constante dos profissionais da educação, além do desmanche do ensino superior, incentivando a privatização do mesmo. Conseqüentemente, os trabalhadores da educação mal conseguem meios de subsistência, além das péssimas condições de trabalho especialmente na rede pública, como jornada exaustiva de trabalho, falta de formação continuada; fatores estes aliados à escassez de tempo e recursos financeiros até mesmo para a compra de livros e participação em cursos e eventos.

Brzezinski (1998) alerta para o fato de que foi nesse cenário de descaso para com os profissionais da educação que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 - foi sancionada, em que de um lado têm-se o ceticismo dos educadores para com os desdobramentos dessa lei, e de outro, o consentimento e aplausos dos conservadores e privatistas. Para a autora, é necessário uma definição da identidade desses trabalhadores, para que haja sua valorização, visando dar maior significado à formação e profissão docente. Concordamos com a opinião da autora, porém, alertamos para o fato de que esse procedimento é apenas um dos itens para a valorização do professor, ao lado de outros, como salários e condições de trabalho, formação continuada e crítica, dentre outros.

Com a globalização e a reestruturação produtiva capitalista, exige-se hoje um novo tipo de trabalhador. Porém, o trabalhador que o capital quer no atual contexto, não é o mesmo que defendemos, a de um profissional que tenha recebido e receba constantemente uma formação profunda e crítica, que permita a ele planejar e executar planos e projetos em diferentes setores - como economia, habitação, saúde, e obviamente educação -, que tragam resultados significativos e satisfatórios que venham a promover o desenvolvimento do país. Dentro desse novo perfil traçado, o professor aparece como o único responsável não só por sua formação, que é considerada deficitária, mas também, conseqüentemente, pelas precárias condições de trabalho em que se encontra.

Para Carnoy; Castro (1996), citados por Sander (2000), a baixa remuneração dos professores é um fator preponderante que interfere na qualidade da educação. Nos anos de 1990, os salários dos professores eram mais baixos que na década de 1980, um decréscimo salarial que vem sendo cada vez mais acentuado. Isso associado à formação deficiente que recebem, faz com que fique cada vez mais difícil recrutar e motivar bons candidatos para o magistério. Muitas vezes, os professores ganham menos que pessoas sem nenhuma

qualificação formal e até mesmo analfabetas, como garis, empregados(as) domésticos(as), entre outras. Conseqüentemente, não têm recursos financeiros suficientes para investimentos em livros, participação em congressos, seminários e afins. Enfim, não têm condições para investirem em sua própria formação, que deve ser constante, não só por compromisso com a profissão e com as necessidades internas e inerentes ao homem de ir sempre além, como também pelas enormes exigências atuais do mercado de trabalho.

Por outro lado, a grande maioria dos meios educacionais, tanto particulares como públicos, dentro de uma lógica neoliberal, acredita que a profissão de professor deve ser destinada àqueles que têm verdadeira "vocação", entendendo-se por esse termo aquilo que faz com que se tenha uma dedicação ímpar e até mesmo sublime com relação à profissão, descontextualizada das condições sócio-históricas. Difundem também a idéia de que o professor é o único responsável por sua eficiência frente às novas exigências do mundo do trabalho.

Para Gatti (1997), as camadas de melhores condições socioeconômicas estão cada vez mais desinteressadas da profissão docente, dado o desprestígio social e os baixos salários. Com a afirmação dessa autora, acreditamos ser esta a ponta do *iceberg* para a proletarização do profissional da educação, para o reforço de um sistema dual de ensino, oferecendo profissões com melhores remunerações e prestígio social a camadas detentoras de recursos financeiros, restando às mais pobres cursarem licenciaturas ou pedagogia - que geralmente têm um custo mais barato - como forma de qualificação, transformando-se em professores.

Com isso não queremos reforçar o desprestígio dessa profissão, mas dizer que muitas vezes, para as camadas mais pobres, ser professor tem se tornado não uma escolha, mas a única alternativa para quem consegue freqüentar e concluir um curso de formação superior, que, diga-se de passagem, ainda está longe de ser a maioria da população do Brasil. Essa afirmação pode ser constatada nos escritos de Gatti (1997), que observou vários estudos sobre o assunto. Em sua análise, constatou que, além da apreensão quanto a permanência na profissão docente pelos que realmente fizeram a escolha por essa área, 40% dos alunos dos cursos de Licenciatura não pretendiam exercer a profissão.

Numa pesquisa com professores de 1º grau, segundo Gatti (1997), para 83% dos entrevistados o salário indigno era o fator mais relevante na desvalorização social dos docentes. A falta de respeito para com os mestres, bem como as arbitrariedades dos administradores da educação, foram fatores também apontados por 48% como

desencadeadores da desvalorização da profissão; e 37% apontaram que essa imagem degradada do professor tem efeitos na perda de respeito também por parte dos alunos em relação aos seus docentes. É lógico que essa perda de espaço social interfere não só no ambiente de trabalho dos professores, como na sua auto-estima, que se encontra também em declínio cada vez mais acentuado.

Sendo assim, aparentemente, podem ser apresentados resultados falaciosos da educação brasileira. Exemplo disso é o número animador de pessoas qualificadas, cumprindo exigências éticas e legais, como explicitado na LDB, onde exige-se que todos os professores tenham nível de graduação, supondo que a qualidade do ensino irá melhorar substancialmente com a capacitação docente. Ou ainda, se analisados os indicadores sociais do país, tem-se uma tendência a imaginar uma distribuição mais eqüitativa de renda, uma vez que muitas pessoas antes não qualificadas, passam a ter um diploma de curso superior e supostamente melhores postos de trabalho. O que não se discute porém, é que se não houver uma formação de qualidade e profunda dos profissionais da educação, não haverá melhoria do setor educacional brasileiro, e que ser portador de um curso superior na lógica do capital e do sistema neoliberal, não implica ter um emprego e muito menos que este seja estável, que ofereça ao trabalhador condições dignas de sobrevivência.

De acordo com Pinto (2002), nos Estados Unidos da América os professores de ensino fundamental e médio ganham em média US$40 mil/ ano (quarenta mil dólares por ano), para uma classe de cerca de 16 (dezesseis) alunos. Já no Brasil, enquanto os docentes têm uma jornada de trabalho bem mais extensa e condições precarizadas, com cerca de quarenta alunos por turma, suas remunerações são bem menores se comparadas aos Estados Unidos, ficando na média de US$6 mil/ano (seis mil dólares ao ano). Essas são as condições do professorado brasileiro, sem falar nos inúmeros mestres que fazem parte do contingente de desempregados no Brasil, que ficam procurando cursos baratos e aligeirados numa tentativa de melhorarem sua formação profissional, com esperanças de se reintegrarem ou mesmo de se iniciarem no mercado com melhores condições de trabalho.

Em meio a todas as dificuldades do trabalhador docente, os Educadores Sociais aparecem como uma profissão emergente, abandonando a escola para atuarem em espaços não convencionais, sem perderem, contudo, o título de professores, uma vez que desenvolvem projetos educacionais.

3.2 QUEM SÃO OS EDUCADORES SOCIAIS?

Em todo esse contexto da reestruturação capitalista e produtiva, surge na década de 1990, no município de Uberaba, Minas Gerais, quando as políticas neoliberais se solidificam como hegemônicas e atingem em cheio o mundo do trabalho, a figura do Educador Social, já descrito sucintamente. Ele inicialmente teria que ser um professor com Licenciatura Plena em algumas áreas especificadas através do concurso público promovido pelo município para o cargo. Estavam credenciados a se inscreverem profissionais que tivessem Licenciatura Plena em: pedagogia, educação física, estudos sociais, história, geografia, psicologia e educação artística.[35] Seu campo de atuação seria dentro da SETAS - Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente, com a educação não formal.

É importante que se defina aqui com que conceito de educação não-formal estamos trabalhando. Acreditamos que esta deva ser pensada, não como uma extensão da educação formal, mas com o objetivo principal de construir, coletivamente, a tão falada cidadania. Ou seja, ela é intencional, e a aprendizagem se dá por meio da *práxis* social, unindo teoria e prática, como na concepção gramsciana.

Como o espaço de trabalho para professores foi aberto na SETAS, todos os indicativos levam a crer que era também com esse pensamento de educação não-formal, pelo menos teoricamente, que os educadores sociais iriam trabalhar, especialmente quando se analisa o primeiro edital de concurso público para o cargo.

Mesmo não tendo havido clareza no edital quanto à atuação desse Educador, o mesmo apontava para algum tipo de prática pedagógica não convencional, pois exigia-se experiência de um ano no mínimo em "atividades correlatas à formação ou atividades em coordenação de creches, com grupos de jovens e similares." Pelo edital, também não de forma clara, aparece a intencionalidade educativa, uma vez que outra exigência era que se tivesse "conhecimento básico de Psicologia Social, Sociologia Geral, Psicologia Educacional, Planejamento, Elaboração de Projetos Sociais, Dinâmica de Grupo e Liderança", além de ter Licenciatura Plena em uma das diversas áreas explicitadas no edital.

---

[35] De acordo com o primeiro edital de concurso público para o provimento de emprego de Educador, do quadro de servidores celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba, datado de 06/11/1990.

Embora nos documentos oficiais conste somente o termo "Educador", este foi chamado popularmente, desde o início de sua atuação, de "Educador Social[36]". Para a mentora do projeto de inserção de professores - educadores - na SETAS, que na época era gestora dessa Secretaria Municipal, não houve uma discussão sobre a nomenclatura que se daria a esse professor no que diz respeito ao termo "social". Mesmo porque, conforme sua entrevista, ela acredita que o termo "social" já esteja inserido no conceito maior de Educador, desde que o mesmo tenha uma proposta de trabalho mais ampla. Mas acredita porém, que hoje, com a solidificação do cargo, deva-se legitimar o termo "Educador Social".

> ... o termo "social", (...) está inserido no conceito maior de Educador. Agora eu acho que já passou da hora de legitimar isto como "Educador Social". (...) Nunca discuti assim comigo mesma ou num grupo como é que poderia ser. De certa forma, a terminologia, o que vai definir se é Educador ou Educador Social, é o desempenho, é a proposta de trabalho. São as tarefas, é a área de atuação, é a metodologia, é a abrangência, é o espaço de atuação, é o aspecto que a gente fala de uma educação assistemática, não formal. Eu no meu modo de entender, eu colocaria, lutaria por definir, até mesmo como opção de especialização, a nomenclatura de Educador Social (Professora Zilma Therezinha Bugiato Faria, ex- secretária municipal da SETAS nos períodos de 02/01/1989 a 31/12/1992, e 02/01/1993 a 31/12/1996, e idealizadora do cargo em Uberaba)

Já para Trilla (2003), uma vez que a personalidade do ser humano tem várias dimensões (física, afetiva, social, dentre outras), também cada uma delas pode e deve ser alvo de uma atenção educacional específica, de forma análoga com as outras áreas como a educação moral, educação estética, educação física, etc. Mas é importante ressaltar que o citado autor vê esse modelo de acordo com a realidade da Espanha, país onde vive e atua como professor da Universidade de Barcelona na área da educação. Lá o Educador Social é um profissional que cursa uma graduação específica que lhe confere essa titulação.

As informações sobre a profissão de Educador Social são muito escassas, especialmente no Brasil. Através da internet, encontramos muitos sites[37], mas a maioria não com informações substanciais. Constatamos que a Espanha é o país onde o ofício parece estar mais bem delineado. Há menções em artigos e outros tipos de material

---

[36] Esta afirmação pode ser constatada confrontando-se as entrevistas com os documentos contratuais desses profissionais no ano da inserção dos mesmos nos quadros da Prefeitura Municipal de Uberaba, em 1991. Na entrevista especialmente com a Secretária de Ação Social da época, ela se refere à esses professores como "educadores sociais", e no contrato de admissão (experiência), está registrado simplesmente "educador" como função a ser desempenhada. Cf: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Contrato de experiência para a função de Educador.

[37] Através do buscador "google" encontramos cerca de 888.000 sites relacionados a "educação + social". Porém, muitos não dizem nada sobre o educador social. As informações que não têm nota de rodapé informando a fonte, foram extraídas do portal Eduso.net, http://www.eduso.net, que disponibiliza várias páginas sobre essa área.

coletados pela internet de países que têm a profissão oficialmente também consolidada, como a Alemanha, Portugal e a Suíça. No Uruguai, ela está sendo implantada em nível de graduação com a ajuda da Universidade de Barcelona, da Espanha. Todos os países porém, até onde pudemos constatar, implantaram a profissão oficialmente a partir da década de 1990.

Em Portugal, na ESE - Escola de Educação: Instituto Politécnico do Porto, se confere o grau de Bacharelado e Licenciatura em Educação Social, conforme as portarias ministeriais nºs 692 de 10/07/01, e 1068, de 04/09/01, sendo que se a pessoa cursar somente três anos, terá apenas o título de Bacharel. Dentre as disciplinas do curso estão sociologia, psicologia, política social, política educativa, metodologias de investigação social, intervenção e animação comunitária, entre outras[38].

No México encontramos até mesmo curso de Educação Social em nível de pós-graduação, sendo um dos requisitos, a apresentação de título de licenciatura ou certificado de estudos completos em qualquer instituição, desde que reconhecida. Nas áreas de conhecimento do programa estão: psicologia, sociologia, economia, ciências políticas, educação e saúde.

Ter um profissional para trabalhar especificamente com crianças, adolescentes e suas famílias: essa é a proposta da Escuela de Funcionários del INAME - Instituto Nacional del Menor -, localizada no Uruguai, inspirada numa experiência de formação de educadores na França, que desde 1997 passou a se chamar Centro de Formación y Estudios del INAME, para todo el Sistema Infancia. Localizado no Uruguai, este trabalha com formação inicial e continuada e pesquisa, visando a melhoria da qualidade das ações sócio-educativas. O curso de Educação Social que é oferecido nesse centro, graças a uma proposta de parceria, foi constituído em fins de 1997, com a cooperação da Espanha[39].

De todos os países europeus, parece ser a Espanha a que mais se destaca com relação ao educador social. A criação oficial de uma carreira profissional, cuja titulação em nível universitário recebe o nome de Educador Social, foi oficializada através do Real Decreto nº 1.420, de 30 de agosto de 1991. Neste decreto, o Educador Social é definido como: "... um educador em los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y

[38] Informações disponíveis no site da ESE – Escola Superior de Educação, em Portugal, cujo endereço eletrônico é <http://www.esse.ipp.pt/cursos>.
[39] Informações disponíveis no site do INAME – Centro de Formación y Estudos Del INAME, cujo endereço eletrônico é <http://www.iname.gub.uy/educador.htm>.

minusválidos, así como la acción socio-educativa" (Real decreto 1420/1991, de 30 de agosto)[40].

Apesar de existir na Espanha, assim como no resto da Europa, uma longa tradição na questão da educação social, os estudos universitários têm somente 10 (dez) anos de história. Com o Decreto Real instituindo o curso universitário em 1991, a implementação dessas graduações se deu a partir do ano de 1992, por isso ainda é uma profissão em construção. Atualmente no Estado Espanhol são trinta e três universidades, sendo vinte e cinco públicas e 8 privadas as que oferecem o curso.

Um exemplo da liderança da Espanha para o reconhecimento do Educador Social ocorreu em outubro de 2003, quando Barcelona sediou o I Simpósio Europeu de Associações Profissionais de Educadores Sociais, o qual formulou a "Declaração de Barcelona 2003", elaborada pelos participantes, que propõe um acordo em prol do reconhecimento da profissão e por uma formação específica na área em toda a Europa[41].

Pelas informações do Ministério da Educação da Espanha, as trinta e três universidades que oferecem cursos de graduação em Educação Social estão localizadas em vinte e oito cidades diferentes. As disciplinas principais e obrigatórias são: didática geral, educação permanente, intervenção educativa sobre problemas fundamentais da desadaptação social, novas tecnologias aplicadas à educação, programas de animação sociocultural, psicologia do desenvolvimento, psicologia social e das organizações, sociologia e antropologia social, teorias e instituições contemporâneas de educação, e prática[42].

No Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego criou em 1982, a CBO - Classificação Brasileira de Ocupações, que originou-se do Cadastro Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e da Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO da Organização Internacional do Trabalho, datado de 1968[43].

A CBO é o documento normatizador do reconhecimento, da codificação dos títulos, da nomeação e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. A última publicação é do ano de 1994, mas existe um projeto de mudança que se iniciou e m 1996 e

---

[40] Informações disponíveis no site El Educador Social, cujo endereço eletrônico é: <http://www.inicia.es/de/educador_social>.

[41] Informações disponíveis no site <http://www.peretarres.org/manifesto.pdf>. (Fundació Pere Tarrés)

[42] Informações disponíveis no site do Ministério de Educación Del Espanha, endereço eletrônico: <http://www.mec.es/inf/comoinfo/estunies.htm>. Acesso em: 28 nov. 2003.

[43] Fonte: CBO - 94. Ministério do Trabalho - Secretaria de Políticas de Emprego e Salário e no site do próprio Ministério do Trabalho e Emprego <http://www.mte.gov.br>.

foi até 1998. As propostas de alteração continuam, visando acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, e a classificação baseada em pequenas qualificações fixas está sendo substituída por sistemas mais flexíveis e de maior abrangência. Hoje a CBO é utilizada para registros na carteira de trabalho, imposto de renda, pesquisas salariais, estatísticas oficiais, entre outros. Objetiva-se entretanto, fazer com que ela seja a única classificação ocupacional, passando a ser utilizada também nos censos.

O código dentro da CBO do Educador Social é de número 1-49.90, cujo título é "outros professores não-classificados sob outras epígrafes." Todas as ocupações de código terminadas em 90 e iniciadas pela palavra "outros", são chamadas de "residuais" porque fazem parte de ocupações fundamentais definidas no grupo de base, ou ainda emergentes. Nos dois casos, isto acontece, segundo a publicação oficial desse documento, porque o número de profissionais ainda é reduzido.

Para nós, isso é um forte indício de que a profissão de Educador Social, não só tem um número de profissionais reduzidos, como também não tem reconhecimento em nível de Brasil. Por outro lado, o fato de se ter a inclusão dessa categoria no CBO, mesmo que de forma quase imperceptível e confusa, uma vez que as funções do Educador Social estejam indefinidas e misturadas à outras, já indica um avanço, embora pequeno, da profissão.

Visando facilitar a localização das profissões, a CBO aglutina determinadas categorias em Grandes Grupos. O Educador Social se insere no Grande Grupo 0/1, que são os "trabalhadores das profissões científicas, técnicas, artísticas e trabalhadores assemelhados" (CBO-94). Nesse grupo estão principalmente os que têm formação em nível superior e que desempenham funções de caráter intelectual "... nos domínios da física, do ensino, da assistência social, da sociologia, etc. e de outros campos da investigação científica e sua aplicação" (CBO-94).

São sinônimos do Educador Social, ou seja, profissões que têm o mesmo código: coordenador de cursos de graduação, coordenador de cursos de pós-graduação, diretor de aprendizagem, diretor de escola de música, diretor de relações públicas, diretor pedagógico, educador artístico, professor de valorização social, professor de música, professor de curso de pós-graduação, dentre várias outras.

Mesmo existindo uma CBO para o Educador Social no Brasil, a profissão ainda não é comumente encontrada, e por isso fica classificada de forma acanhada, junto com profissões que estatisticamente não representam um número significativo. Utilizando a internet como fonte de pesquisa, uma vez que a produção bibliográfica sobre o assunto no

país é extremamente escassa, encontramos algumas iniciativas, como a da cidade de Maringá, no Paraná, que em 2001 fez um concurso para Educador Social[44], mas com características próprias. Neste, foram aceitos profissionais de nível superior de qualquer área, como advogados, engenheiros, pedagogos, licenciados em alguma área, etc[45].

No que diz à formação acadêmica no Brasil, a UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo[46], já oferece em nível de pós-graduação (especialização) o curso de Educação Social. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do seu Sistema de Educação a Distância, vem oferecendo pós-graduação e mestrado a distância em Educação Social, em parceria com escolas e universidade da Espanha[47]. Não estamos discutindo aqui, porém, as qualidades de nenhum desses cursos, mesmo porque não temos elementos suficientes para fazê-lo.

Entretanto, as iniciativas no que se refere ao reconhecimento social do Educador Social no Brasil com essa nomenclatura parecem ser muito tímidas. Mais ainda são as definições com relação à profissão, como quem realmente são os Educadores Sociais no Brasil, e em especial no município de Uberaba, local de nossa investigação. É importante pensarmos e relacionarmos o por quê e como surgiu tal experiência nessa cidade do Estado de Minas Gerais, em plena década de 1990, quando as políticas neoliberais e especialmente as mineiras serviam de modelo no plano educacional para o resto do país.

---

[44] De acordo com o "Resumo do Edital nº 006/2001 - FDSM" (Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá. Esta Fundação funciona com *status* de Secretaria de Assistência Social, conforme organograma da Prefeitura e contatos orais que fizemos com a presidente da referida fundação, a assistente social Telma Maranho. Cf. em: MARINGÁ. Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá – FDSM. Resumo do Edital nº 006/2001. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/gov/org/fdsm.htm>. e MARINGÁ. Prefeitura Municipal. Organograma da Prefeitura. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/>.

[45] Conforme documentos por nós solicitados e que nos foi enviado pela Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá, os requisitos exigidos para concorrer às quinze vagas existentes para Educador Social no concurso realizado em 2001, era ter curso superior completo em áreas diversas. Com base na relação dos funcionários a nós enviada com a descrição de suas atividades e formação, constatamos que dos dezessete Educadores Sociais hoje em atividade nessa Fundação, somente dois não têm formação direta na área da Educação. Os demais já são por formação professores graduados e pós-graduados em várias áreas, como história, pedagogia, psicopedagogia, educação física, letras, etc. Cf. em MARINGÁ. Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá – FDSM. Quadro de Funcionários do cargo de Educador Social, com descrição da formação acadêmica, 2003.

[46] Fonte: <http://www.lo.unisal.br>. UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

[47] Escuela Universitaria de Trabajo Social - ICESB, Escuela Universidad de Educación Social e Universitat Ramon Llull, em Barcelona, Espanha. Fonte: <http://www.sead.ufrj.br/social.htm>. In: SEAD – Sistema de Educação a Distância.

3.2.1 CONTEXTUALIZANDO O EDUCADOR SOCIAL NO MUNICÍPIO DE UBERABA, MINAS GERAIS

Dentro do princípio de análise da totalidade que adotamos nesta pesquisa, não poderíamos contextualizar o Educador Social do município de Uberaba, sem situarmos onde está a cidade, quais foram as condições sócio-históricas em que a mesma se desenvolveu e vem se desenvolvendo. Também não poderíamos desconsiderar a possibilidade das políticas de Uberaba se encontrarem alinhadas com as do estado de Minas Gerais. Minas Gerais sempre foi pioneira em propostas de reformas, especialmente na área de educação, servindo de exemplo para o resto do país. Infelizmente, na maior parte das vezes, não para atender interesses dos trabalhadores. Isso aumenta a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores mineiros, embora nos sintamos mais "triangulinos[48]". Mesmo sendo o Triângulo Mineiro independente financeiramente do restante do Estado, no que concerne aos assuntos de educação e das políticas educacionais adotadas, por força jurídica, Uberaba segue fielmente as Leis, Resoluções e Decretos do estado de Minas Gerais.

Para Silva (2001), especialmente na década de 1990, o discurso da qualidade total que vinha sendo implementado nos setores produtivos, também atingiu a educação, apontando para a necessidade de novas práticas e teorias na organização do trabalho pedagógico. Tanto a sociedade como a educação brasileira, incluindo-se a de Minas Gerais, tiveram os seus setores econômico, político, social e educacional alterados substancialmente, como já foi discutido anteriormente. Era uma época em que se prometia uma maior participação política da sociedade, uma nova ordem social.

A partir de 1990, no Estado de Minas Gerais, onde vamos encontrar nosso objeto de pesquisa, os Educadores Sociais, segundo Teixeira (2001), a escola é colocada no centro do processo de busca da qualidade do ensino, através da redefinição das políticas educacionais pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). Objetivava-se diminuir as taxas de repetência em todas as séries do ensino fundamental, como se estas fossem responsáveis pela educação de não qualidade, aos olhos do mercado capitalista, é claro. Esse foco exige uma nova forma de organização e funcionamento da escola, e é claro que

[48] A região do Triângulo Mineiro, que fica a oeste no estado de Minas Gerais, desde a sua criação luta por sua emancipação, especialmente Uberaba, onde o comércio e outras transações comerciais são feitas na sua maioria com o estado de São Paulo, devido a vários fatores, como a facilidade de acesso.

comandada por indicadores econômicos, uma vez que o custo de uma educação aligeirada é muito menor que outras modalidades.

Cinco prioridades foram traçadas dentro do projeto denominado ProQualidade: "... autonomia da escola, fortalecimento da sua direção, formação de professores, avaliação externa e integração com os municípios..." (TEIXEIRA, 2001, p. 145-146). Todas elas porém, utilizadas para desresponsabilizar o estado de suas obrigações para com a educação, transferindo para o indivíduo, especialmente o professor, a tarefa de responder às necessidades de formar pessoas para venderem sua força de trabalho de forma exploratória ao setor produtivo, obedecendo orientações de organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, este último financiador do projeto.

A flexibilização, como nos mostra Marques (2002), é a principal característica da atual política neoliberal, e o elemento diferencial de processos anteriores utilizados visando à regulação institucional, social e individual. Tem um caráter abrangente, pois abarca desde o aluno e o ensino através da aceleração dos estudos, o professor por meio de formação continuada em serviço, até o dirigente que dá sustentação ideológica e gestionária às reformas educacionais. Envolve também a relação entre instituições no interior do sistema de educação do estado, o mesmo ocorrendo no âmbito federal; tudo amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de número 9394/1996.

Os anos de 1990 a 2002 - período de abrangência de nossa pesquisa -, foram marcados por governadores que cumpriram fielmente o projeto neoliberal: 1990 e 1991, últimos anos de mandato de Newton Cardoso, depois, de 1991 a 1994 Hélio Garcia; Eduardo Azeredo de 1995 a 1998, e Itamar Franco, de 1999 a 2002, tendo este último assumido com promessas de mudanças radicais para Minas Gerais, o que de fato com o tempo não aconteceu, especialmente no setor da Educação. No que diz respeito à democratização da escola, a tão propagada participação efetiva da comunidade foi uma falácia, se considerarmos que as ações foram muito mais de cooptação do que de democratização. Como exemplo, temos a implantação dos colegiados, onde aparentemente a comunidade teria uma participação efetiva nas decisões da escola, mas na verdade, estava sendo cooptada a participar de uma mentira, pois os mesmos acabavam por se deter em problemas de ordem micro, deixando de discutir problemas maiores (Silva, 2001). É claro que houveram avanços, alguns até significativos, mas irrisórios em relação ao que se prometia e era esperado pela sociedade.

Marques (2002) nos fala que as alterações flexibilizadoras na educação, na década, de 1990 foram fundamentadas em diversas Resoluções estaduais, o que foi muito criticado pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, Sind-UTE. Dentre essas Resoluções estão as de nº 8086, de 1997, que instituiu os dois ciclos do ensino fundamental, substituindo o sistema seriado; a de nº 8287, de 01 de janeiro de 1998, "Acertando o Passo", para aceleração dos estudos dos alunos que estão em séries diferentes daquelas a que correspondem as suas idades, encurtando para dois anos em relação ao tempo normal de quatro anos; e a de nº 9433 de 1998 que lançou o Projeto "A Caminho da Cidadania", que deu continuidade ao projeto "Acertando o Passo", só que destinado a alunos do Ensino Médio com defasagem na sua escolarização.

Interessante notar portanto, como as políticas públicas educacionais mineiras casam-se com a reestruturação do mundo produtivo, visando oferecer ao mercado uma mão-de-obra que atenda as necessidades deste. Da mesma forma que no mundo do trabalho impõem-se padrões de produção como o fordismo e o taylorismo, agora mesclando-se ou sendo substituído paulatinamente pelo toyotismo, a educação também tem adotado essas práticas, acreditamos que na maioria das vezes até sem consciência de o estar fazendo.

Com a introdução dos especialistas na educação, o trabalho escolar foi dividido em parcelas, assim como no fordismo-taylorismo. Esses, juntamente com o diretor - não escolhido pela comunidade escolar -, traçavam os rumos do ensino. Já os professores, assim como os demais trabalhadores, apenas cumpriam as determinações, encarregando-se cada um da execução do plano de trabalho de sua disciplina. Posteriormente, foram sendo introduzidas técnicas toyotistas, como uma aparente abertura para a participação da comunidade escolar, cooptando as lideranças - assim como a fábrica Toyota fez -, e aparentando um processo mais democrático, através da eleição do diretor da escola pela comunidade, com participação de todos os segmentos no colegiado, propostas de interdisciplinaridade entre as disciplinas como forma de aparentar uma mobilização de professores de distintas áreas, passando a idéia de uma escola aberta e inovadora, etc.

Na verdade, como essa participação nas escolas mineiras era e ainda é muito limitada e aparente, Silva (2001) nos diz que isso foi gerando apatia e indiferença na comunidade, o que dificulta o fato de se conseguir candidatos para a composição do colegiado escolar. Se aproveitando desse desinteresse, muitos diretores cooptavam pessoas de sua confiança, amizade, parentesco para se apresentarem como candidatos a ocuparem esses cargos no colegiado. Assim, continua o processo de organização escolar a ser

controlado pelos dirigentes e não pelos trabalhadores.

O mesmo ocorreu em outras iniciativas aparentes de democratização escolar, como a implantação dos princípios e métodos da Gerência da Qualidade Total no sistema estadual de ensino desse Estado, o GQTE. Este também não rompeu, e ainda por cima acentuou os mecanismos de exploração dos trabalhadores da educação (Silva, 2001).

Esse mesmo autor chama a atenção para o fato de que, com a GQTE, os processos de flexibilização funcional dos profissionais da educação escolar foram aprofundados. Para que o professor pudesse completar sua carga horária, ele foi obrigado a ministrar aulas de diferentes conteúdos, mesmo que não dominasse a disciplina ou nem estivesse habilitado para assim o fazer. Também aconteceu isso com os chamados especialistas da educação, os supervisores e orientadores. Houve uma fusão de tarefas dos mesmos, fazendo com que um único trabalhador incorporasse as funções de dois ou mais especialistas. E ainda por cima, se viram obrigados a executarem tarefas que fugiam à proposta de sua especialização, devido ao aumento das funções administrativas delegadas às escolas.

Com essa redistribuição de atribuições a todos os profissionais da escola, obviamente que é necessário que se tenha um trabalhador de novo perfil, que seja multifuncional e polivalente para dar conta de tudo o que lhe é imposto, transferindo para o individual uma responsabilidade coletiva, não importando o produto final desse trabalho. Comungamos da opinião de Silva (2001), para quem continuou o processo de exploração do trabalhador em educação através da verticalização e horizontalização funcional dos diversos segmentos da escola.

Como todo esse processo de flexibilização exige um novo tipo de profissional, adaptável às condições atuais do sistema, a qualificação e requalificação do professor, que é o executor de tais propostas, se tornou fator fundamental. Por isso, as políticas públicas se envolveram tanto com a formação e capacitação dos professores e dirigentes educacionais, com o financiamento do Banco Mundial, como em programas como o PROCAP e o PROCAD[49].

Se o que acontece dentro da escola é resultado das necessidades de um novo mundo produtivo, como já foi discutido, que exige um trabalhador polivalente e flexível, seriam os profissionais da educação que atuam em espaços não formais diferentes e imunes a essa nova demanda? Seriam os Educadores Sociais, objeto de nossa pesquisa, fruto da exigência

[49] Como já citados no capítulo I deste trabalho, o PROCAP se refere ao Programa de Capacitação Docente, e o PROCAD ao Programa de Capacitação de Dirigentes.

do mercado, de um novo perfil para o trabalhador da educação, ou seria um processo de resistência dos mesmos, talvez até uma contra-hegemonia?

A atuação desses profissionais foi iniciada em 1991 na Prefeitura Municipal de Uberaba. A idealizadora do projeto de criação do cargo de Educador Social, Secretária na época, em entrevista concedida para esta pesquisa, revelou que a proposta vinha desde os tempos em que ela era professora no curso de Pedagogia, pois não conseguia entender porque na escola não existia uma equipe multiprofissional, composta de assistente social e psicólogo para atuar junto aos professores. Quando assumiu então a Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana, levou estas idéias associadas a uma outra experiência que tinha tido como Diretora do SESI, onde trabalhava com o professor para ensinar não somente a educação profissional, mas para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Apresentou então o anteprojeto incluindo o Educador na Secretaria para o prefeito da época, que resistiu um pouco, mas acabou por aceitar a idéia.

> ... a proposta, ela vem de muito longe, porque quando eu dava aula no campo da Pedagogia, na formação de professores, eu não entendia porque nós não tínhamos dentro da escola, um assistente social, psicólogo, para trabalhar junto com o educador. Porque a educação é complexa, ela não é simples, ela é múltipla, ela é superfacetada. Então nós temos que vê-la como uma unidade, mas uma unidade que tem diferentes abordagens para que ela seja bem trabalhada. Senão se você trabalhar somente a parte cultural onde é que fica a social? Se você trabalha só a parte social, onde é que fica a parte do ser humano, quer dizer, o indivíduo? Eu conversava muito nesse sentido. Até que uma vez eu li um livro de Pedagogia falando da equipe multiprofissional dentro da escola, e aquilo ficou na minha cabeça. Aí quando eu fui pra Secretaria, eu já estava com isso na minha cabeça, porque eu tinha vivido uma experiência no SESI. O SESI trabalhava com o professor, mas não era só o aluno, não era só para aprender costura. Ele tinha todo um contexto de discussão política, de discussão social, para que ele fosse um operário, ou uma esposa de um operário, não alienada, entrosada, investida, sabendo de seus direitos e deveres, de suas responsabilidades. Aí quando eu fui, fiz um ante-projeto (criando o cargo de Educador Social), e discuti com o prefeito. Ele disse: _"Mas vai ficar caro." Falei: _"Não sei se vai ficar caro, eu preciso, eu só vou trabalhar se eu tiver comigo o educador além do psicólogo. Porque tinha o psicólogo, mas ele fazia o trabalho de portaria, de atendimento. O atendimento não era um atendimento completo, porque como é que o psicólogo vai olhar o outro lado, como é que está acontecendo o processo educacional dentro da família? Ele pode ver a parte emocional, o ajustamento, a adequação, mas e a Pedagogia? Ele não é pedagogo. Ele tem os princípios educacionais, ele pode ter até bem esse princípios pedagógicos, mas o procedimento não. Aí apresentei para ele o projeto e ele falou: _"Tudo bem". Então fizemos assim: são 3 (três) elementos. (...) A equipe era de um psicólogo social, que não era para fazer terapia num divã, mas para ver o contexto social. Os outros elementos eram o Educador Social, pois você não podia deixar de tê-lo, e o Assistente Social. Esses são os 3 (três) elementos, porque o Assistente Social não é pedagogo, ele não é psicólogo, ele sabe conduzir o processo, mas chega uma hora que ele tem que ter o especialista. E o espaço do especialista é dele. Aí traçamos o perfil e foi

> uma experiência muito boa... (Ex-Secretária do Trabalho e Ação Social, nas gestões 1989 a 1992 e 1993 a 1996).

Posteriormente, o número de professores contratados e/ou concursados como educadores sociais foi aumentando, especialmente no decorrer da década de 1990, sendo que o último concurso para a função foi realizado no ano de 2001. As razões pelas quais se deu essa inserção, quais foram e são as políticas públicas voltadas para o setor, e quais as condições de trabalho desses profissionais, compõem esta investigação e se relacionam com o pensamento dos autores, discussões teóricas e levantamentos aqui citados e discutidos. Sendo nosso enfoque de origem marxista, num pensamento de totalidade, é necessário pensarmos no Educador Social de Uberaba, contextualizando histórica, social, cultural e politicamente a cidade.

Uberaba é um município localizado no Triângulo Mineiro, a oeste no estado de Minas Gerais, onde inicia-se o chapadão brasileiro. Tem 184 anos, desde que passou à categoria de freguesia em 02 de março de 1820[50]. A escolha do local de seu nascimento, se deve ao Major Antônio Eustáquio e a fazendeiros que aqui se instalaram atraídos principalmente pela abundância de água, a maior riqueza mineral de Uberaba, com seus campos verdes e natureza. Daí a origem de seu nome. De acordo com Pontes (1978) a palavra "Uberaba" é incontestavelmente de origem indígena, especificamente guarani. Significa água brilhante ou água que brilha[51]. Chegou a ser chamada antes de sua elevação a município de "Arraial de Santo Antônio", "São Sebastião da Farinha Podre", "Sertão da Farinha Podre[52]", "Vila de Santo Antônio de Uberaba", "Arraial da Farinha Podre" e apelidada, segundo Cunha Filho (1983), de "Princesa do Sertão"; mas as águas brilhantes foram mais fortes e permaneceu mesmo o nome com que os tupis-guaranis chamavam essas terras. Uberaba possui hoje mais de 200 pequenos riachos e córregos[53].

Pontes (1978) conta que Uberaba se desenvolveu na bacia do chamado córrego das Lages – assim chamado por ser o seu leito forrado de rocha chamada cabo verde –, por

---

[50] Fontes: José MENDONÇA (1974) e Hildebrando PONTES (1978), além do site oficial de UBERABA, disponível em: < http://www.uberaba.mg.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2003.

[51] A palavra Uberaba "deriva-se do verbo berab, intransitivo, que significa resplandecer, cintilar, fulgir, brilhar (...) e de **Y** ' água' . Temos pois aq**uèrab-y**, ou melhor, **y-berab**, isto é, "água que brilha" ou "água brilhante" (PONTES, 1978, p. 3-4).

[52] O termo "farinha podre", de acordo com Mendonça (1974), se deve ao fato de que os bandeirantes dependuravam as provisões de comida nos galhos das árvores em sacos e sacolas, mas, ao voltarem, quase sempre encontravam-nas apodrecidas.

[53] Fonte: Uberaba em Dados. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento de Uberaba, p. 4, 1999.

onde escoam as águas que se juntam às do rio Uberaba (um dos principais da cidade). No permeio dessas nascentes, há sete altos[54], e por isso os antigos moradores da cidade ainda a chamam como a "cidade das sete colinas", cujo relevo está localizado a uma altitude de 764m, sendo 40% plano e 60% ondulado.

Estando na região de maior potencial geo-econômico do país, tem uma localização geográfica privilegiada e estratégica, eqüidistante num raio de 500 km dos principais centros consumidores do Brasil, como São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Goiânia. Sua economia iniciou-se com a agricultura de subsistência e a pecuária. A partir de 1850, passou a abastecer os tropeiros, que por aqui passavam, pois a cidade ficava próxima à estrada que vai de São Paulo a Goiás. Assim, acabou por se tornar um centro abastecedor do Triângulo Mineiro, Goiás e Mato Grosso[55].

Com a Guerra do Paraguai, de 1865 a 1870, como as tropas passavam em Uberaba para irem a Mato Grosso, a cidade se urbanizou e o comércio passou então a ser a principal atividade econômica. Com a chegada da estrada de Ferro Mogiana, em 1889, muitos imigrantes vieram para cá, contribuindo para o desenvolvimento da cidade, de origem árabe, italiana, espanhola, portuguesa e depois japonesa, suprindo inclusive a falta de mão-de-obra na lavoura. Com a expansão, porém, da estrada de ferro para além de Uberaba, o setor do comércio da cidade teve de competir com outras praças, entrando portanto em crise, onde então houve uma volta às criações pastoris.

Na primeira metade do século XX consolidou-se em Uberaba a pecuária, especialmente de gado Zebu. Vários uberabenses foram visionários ao perceberem que o gado importado da Índia, chamado de Zebu, iria revolucionar a pecuária nacional, sobretudo devido às suas boas adaptações ao clima brasileiro, em especial ao de Uberaba, que é tropical quente e úmido, com inverno frio e seco, e tem a temperatura média anual de 23°C.

Começaram então a buscar os espécimes diretamente na Índia, e promoviam exposições, como nos conta Lopes e Rezende (1984), com objetivo de mostrar a qualidade do gado e a riqueza que representava. Com isso, Uberaba foi se consolidando como a capital do Zebu no Brasil, surgindo em 1938 a Sociedade Rural do Triângulo Mineiro que, em 1967 foi transformada em ABCZ - Associação Brasileira dos Criadores de Zebu, que

[54] As sete colinas ou altos seriam: Alto das Mercês; Alto da Matriz ou da Cidade; Alto d' Abadia; Alto da Estação; Alto do Fabrício; Alto do Barro Preto; Alto dos Estados Unidos.
[55] Fonte: Uberaba em dados, ano base 1998. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, 1999.

promove uma feira anual que mobiliza pecuaristas de vários países. A partir dos primeiros espécimes,

> ...caracterizados por trazerem no dorso o cupim, foi desenvolvido um intenso trabalho de seleção que tornou o zebu brasileiro apto para a produção de carne e leite, em criação extensiva nas diversas regiões do país. Hoje os criadores do país e do exterior podem obter nesta fonte geradora do melhor zebu mundial, produtos que vão aumentar a eficiência de seus rebanhos. Estes procedimentos colocam a pecuária seletiva local em igualdade de condições com as mais desenvolvidas do mundo. (Paranhos Silva e Guimarães, 1998, CD-Rom)

Uberaba hoje responde por 50% de toda a produção nacional de sêmen de zebu e 25% de todo o sêmen bovino[56]. Embora os grandes criadores de zebu não estejam mais em Uberaba, é da cidade que saem as decisões políticas no setor, devido à presença da sede da ABCZ.

Somente a partir da década de 1970 é que o processo de industrialização, com a criação dos distritos industriais, hoje em número de três, acelerou-se mais, sendo que a política para a indústria foi incrementada nas décadas de oitenta e noventa.

Mas Uberaba tem uma vocação genuinamente rural. A principal atividade rural na cidade até o início da década de 1980 - segundo dados disponibilizados no site da Bolsa de Parcerias e Arrendamentos Rural[57] -, era a pecuária bovina, o que fazia Uberaba ser conhecida como a capital mundial do zebu. As iniciativas do cultivo de grãos eram acanhadas, sendo que quase o total da área de 360 mil hectares de terras cultiváveis ficava somente para um rebanho bovino de 180 mil cabeças, ficando a agricultura apenas com as áreas mais férteis, cultivadas basicamente para o próprio consumo, como lavouras de arroz, milho e feijão.

Esse quadro foi alterado a partir de 1984, com o lançamento da Bolsa de Parcerias e Arrendamento Rural, que associa proprietários de terra com lavouristas empreendedores que tenham máquinas, tecnologia e vocação para o cultivo especialmente de grãos, como milho e soja. Com a originalidade da proposta, que mantém 2 (duas) modalidades de atendimento[58], houve um aquecimento da economia rural, e acabou virando modelo e até mesmo programa oficial do Ministério da Agricultura no início dos anos de 1990,

---

[56] Fonte: Guia Turístico de Uberaba, 1999.

[57] Disponível em: <http://www.bolsadearrendamento.com.br>. In: Bolsa de Parcerias e Arrendamento Rural.

[58] "As parcerias e arrendamentos rurais são formas distintas de uso temporário da terra e outros bens. As principais diferenças são a forma de participação e remuneração dos empreendedores. O arrendamento rural é semelhante ao aluguel....". Já nas parcerias rurais, os empreendedores "... vão executar e dividir "... os riscos e os resultados da associação" (...) através de "... empreendimentos tecnificados e em escala comercial." Mais informações disponíveis em: <http://www.bolsadearrendamento.com.br>. In: Bolsa de Parcerias e Arrendamento Rural.

comandada nacionalmente pelo uberabense José Humberto Machado Guimarães, idealizador da proposta, que foi considerada uma nova maneira de se realizar a reforma agrária no país de forma pacífica. Embora tenha recebido apoio institucional da Prefeitura em seu início, não foi uma proposta governamental, e sim uma iniciativa de caráter individual e privado, mas com vistas ao coletivo, uma vez que trouxe benefícios para vários segmentos da economia. Além de projetar Uberaba na mídia nacional, gerando desenvolvimento em todos os setores na cidade, o projeto fez do município hoje o maior produtor de grãos do estado de Minas Gerais, ultrapassando 500 mil toneladas, 492 mil só na produção de soja e milho[59].

Portanto, com uma área de 4.424,40 Km² e uma população de 251.159 habitantes[60], Uberaba desponta como uma das cidades mais estratégicas e importantes do Brasil, com 1.120 indústrias[61], 8.602 estabelecimentos comerciais[62], 2.136 produtores rurais, 2.542 propriedades rurais, 6.906 na área de serviços. Tem, segundo dados oficiais da Prefeitura disponíveis na internet, 95% de sua população alfabetizada, 130 estabelecimentos de ensino (com cerca de mais de 10 mil acadêmicos matriculados em diversas Faculdades e na Universidade da cidade, distribuídos em mais de cinqüenta cursos), e uma infra-estrutura de 99% de água, 98% de esgoto, 99,86% de energia elétrica nas residências urbanas e 98% nas propriedades rurais e 98% de pavimentação urbana.

De acordo com Borges (2003), em fevereiro de 1983, eram 2.070 alunos matriculados na rede municipal da zona rural e urbana de Uberaba. Em dezembro de 1988, esse número saltou para 9.024, sendo criadas cinco escolas de segundo grau na zona urbana da cidade, no âmbito municipal, que não contava com nenhuma. Já em setembro de 1993, quando o governo estava em poder do PFL, houve apenas uma continuidade da política educacional anterior, sempre afinada com as de âmbito estadual e federal. Ou seja, houve uma preocupação em expandir o número de matrículas. Nesse período, existiam 12.294 alunos matriculados na zona urbana, 2.818 na zona rural, e mais 530 alunos no ensino de suplência. Nos primeiros meses de 1994, havia um total de 14.791 matrículas só no ensino fundamental, o que representava um crescimento da ordem de 76,9%. Apesar de aparentes avanços como a criação em 1992 dos colegiados e do Conselho Municipal de

[59] Informações disponibilizadas no site da Bolsa de Parcerias e Arrendamento de Terras, que, ainda em pleno funcionamento é totalmente desvinculada do poder público: <http://www.bolsadearrendamento.com.br>. In: Bolsa de Parcerias e Arrendamento Rural.
[60] Fonte: IBGE, 2000.
[61] Fonte: Guia Turístico de Uberaba, 1999.
[62] Fonte: idem anterior.

Educação (CME); e em 1994 do Centro de Formação Permanente de Professores - CEFOR, o poder ainda estava centralizado, uma vez que, por exemplo, os membros do CME eram escolhidos pelo Prefeito.

Também a religiosidade é um elemento forte na cidade de Uberaba. O município é dotado de muitas e belas igrejas, sendo as da Medalha Milagrosa e De Nossa Senhora da Abadia as que mais atraem turistas. A padroeira da cidade Nossa Senhora D' Abadia, que dá o nome ao bairro onde está situada, é fruto da escolha da população desde o final do século XIX. Segundo revista Documento e História do Arquivo Público Municipal (2000), desde 15 de agosto de 1882, quando se promoveu a primeira festa para a padroeira da cidade, a tradição nunca mais foi interrompida.

Mas a cidade também é conhecida como a capital mundial do espiritismo, doutrina fundada por Allan Kardec, através do mais conhecido líder e médium espírita de todos os tempos, Francisco Cândido Xavier. Conhecido apenas como Chico Xavier, o médium, que viveu de 02/04/1910 a 30/06/2002, falecido aos 92 anos, teve 412 livros publicados[63], muitos em diversas línguas estrangeiras, e mais de 10 milhões de livros vendidos no mundo todo, com todos os direitos autorais doados a instituições de caridade.

No aspecto político, as correntes mais tradicionais dominam a cidade há várias décadas. Talvez pela própria forma histórica como a cidade foi se desenvolvendo, quase todos os setores tinham como protagonistas grupos econômicos poderosos, que representavam a oligarquia regional, como os fazendeiros que fizeram fortuna com o gado zebu. Obviamente na política não podia ser diferente. Atualmente o partido político que está no comando do poder é o PFL, apoiado por outros que estão afinados com o projeto neoliberal.

Desde 1989 o PFL tem conseguido se manter no poder ininterruptamente, fazendo seus sucessores. E é num contexto político local aliado ao projeto político maior do Brasil na década de 1990, do neoliberalismo e da reestruturação do mundo produtivo, que o Educador Social aparece como protagonista de uma proposta educacional voltada para o setor social, dentro de uma Secretaria Municipal que cuida não da educação, mas da elaboração e execução de programas sociais, de acordo com as políticas sociais do município. Esta Secretaria será contextualizada no próximo capítulo.

[63] Todos os livros psicografados, de acordo com os ensinamentos da doutrina espírita, são de autoria de diversos espíritos diferentes, muitos deles escritores famosos já falecidos.

3.3 FORMAÇÃO OU DEFORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO?

Esta discussão se amplia na medida em que alia-se a formação do profissional com o contexto da reestruturação produtiva capitalista. Dentre os vários mitos existentes que camuflam as desigualdades entre os povos, está o de que os problemas de um país só serão resolvidos através da educação. Ainda nesse discurso, está um outro mito, que diz que os problemas da educação serão resolvidos quando houver professores mais qualificados. Dentro dessa visão simplista, as condições materiais e históricas são desconsideradas. Pereira (2000) cita Arroyo, que diz que os processos, aos quais os profissionais da educação são submetidos, acabam por ser deformadores e desqualificadores. Esse processo de deformação e desqualificação se inicia no momento em que o professor se insere no mercado de trabalho, sendo cada vez mais degradado dentro do próprio trabalho.

Mesmo assim, as reformas políticas educacionais governamentais continuam a pontuar a falta de qualificação do docente, de uma maneira simplista, como responsável pelo fracasso escolar. Para Pereira (2000), é preciso se redefinir a organização do trabalho na escola para que os centros de formação dos profissionais do ensino sejam revitalizados, uma vez que a deformação do professor é apenas uma das faces da deformação da escola.

Relata, o mesmo autor, que, nas décadas de 1970 e início de 1980, surgiram as primeiras greves de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus, reivindicando melhores salários e condições de trabalho. Porém, existe uma dificuldade de mobilização dessa categoria de trabalhadores, que acaba por fragmentá-la, devido principalmente à concepção de magistério como vocação no sentido de sacerdócio e pelo forte contingente feminino. Essa condição histórica de submissão da mulher, contribuiu para a proletarização da categoria, dificultando assim a profissionalização. As péssimas condições de trabalho, que levam muitos a encararem o ato de ensinar como emprego temporário, são agravantes da fragmentação aqui exposta.

É preciso que se tenha clareza que o professor é um trabalhador. Ele não é vilão, mas também não é herói que irá resolver todos os problemas do país. Com suas qualidades e defeitos, é um profissional que tem que lutar com firmeza dentro das regras impostas pela reestruturação produtiva do mundo capitalista para conseguir sobreviver.

Por outro lado, o professor também deve se ver como um profissional da educação, entender a docência como trabalho, que pode transformar a natureza. Enfim, saber que está

participando da construção da história. Essa concepção da prática docente como trabalho que produz conhecimento e que cria condições de transformação da natureza e da realidade sócio-histórica, pode ser sustentada na autora abaixo citada:

> A compreensão da prática docente como trabalho, e não como uma atividade sem maiores compromissos com a transformação da realidade, requer uma análise do método de trabalho docente e implica descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve. (FREITAS, 1996, p. 18)

O trabalho considerado como articulador entre teoria e prática na educação, é intencional e exclusivamente humano. É através dele que o homem se diferencia dos animais:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, Livro I, 2001, p. 211-212)

Porém, sob a ótica do capitalismo, no que se refere à divisão do trabalho, de acordo com Freitas (1996), a concepção e a execução são separados. Os trabalhadores então, além de não dominarem o processo de produção, desumanizam-se, pois perdem a possibilidade de, através do trabalho, se fazerem homens. E isso acontece na escola, onde os especialistas "pensam" e os professores "fazem", perdendo assim todo o sentido da profissão docente.

Para Vasconcellos (2001), ressignificar a ação docente visando uma prática transformadora e superando as naturais resistências, significa ter uma percepção mais global, mais totalizante, para que se possa ver com criticidade o contexto social, histórico e político em que se está. Por isso a tarefa do professor é uma das mais complexas do ser humano.

Daí a importância substancial de sua formação, que deve incorporar as discussões sobre educação e trabalho no sistema capitalista, para que esta se torne sólida, coerente e crítica. Ela tem que ser capaz de formar gerações que junto a sua atuação, promovam um resgate de valores essenciais para a construção da cidadania, e de ações transformadoras do sistema econômico e político vigente, que tem se mostrado ao longo da história extremamente danoso para a maioria da população.

O professor então, no atual contexto de desigualdades sociais e econômicas - como miséria, desemprego, subcondições humanas de sobrevivência -, encontra uma série de dificuldades, ficando dividido entre a necessidade de sobreviver nesse sistema e a de criar dentro deste, mecanismos facilitadores de organização de um pensamento crítico que possa vir a contribuir para que a sociedade solte as amarras de um sistema opressor e injusto. É portanto, preocupante a situação dos profissionais da educação no atual mercado de trabalho, e por isso se faz necessário um aprofundamento maior acerca da sua formação e do seu trabalho.

3.4 TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores nesse universo educacional merece destaque, para que ela dê o suporte necessário à elaboração e execução de propostas fundamentadas na realidade social, econômica e histórica. Assim, os profissionais poderiam ser conduzidos a outras perspectivas no mundo do trabalho, (jamais num sentido paternalista), mas com a perspectiva de uma formação consistente e crítica, capaz de permitir a construção do tão almejado "bloco histórico" de Gramsci, da constituição da contra-hegemonia. Mas é preciso também relacionar o universo educacional com o contexto onde estão inseridos.

3.4.1 O CONTEXTO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO

Hoje nos deparamos com uma realidade nova que tem marcado profundamente a sociedade, onde tanto a educação como o trabalho têm sido ressignificados dentro da lógica do capital. A educação tem sido responsável por preparar a força humana de trabalho para ser vendida ao mercado, para que atenda as necessidades econômicas das classes dominantes. E um novo cenário político e econômico rege esse contexto macro de transformações que o mundo vem sofrendo, marcado por uma era da comunicação e da informação.

No novo cenário político, segundo Sander (2000), o processo de democratização

em construção não está satisfazendo a maioria da população, especialmente a latino-americana, no sentido de sua funcionalidade[64]. Este fato está diretamente associado a modelos e/ou fenômenos como a globalização e a reestruturação capitalista que, numa tentativa de maquiar a realidade, oferecem supostamente oportunidade para todos, mas na verdade, contribuem para a concentração de renda de poucos aumentando a exclusão social. Eles trazem múltiplos riscos para a grande maioria dos que não estão enquadrados nessa parcela que detém a concentração de renda. Para a América Latina, e especificamente o Brasil enfrentarem as demandas do mundo do trabalho e da vida em geral, precisam resolver seus problemas de acesso à informação e à utilização do conhecimento científico e tecnológico. A educação aparece aí como de fundamental importância no processo onde se espera uma redefinição de seu papel e de seu desempenho frente à nova realidade.

Esta discussão leva à necessidade de se construir uma política social mais abrangente. De acordo com esse autor, a educação e o trabalho são os elementos principais de uma política social ampla e relevante, comprometida com a consecução da eqüidade e a promoção da cidadania. Portanto, a educação deve ser a prioridade "zero" de uma política comprometida com o desenvolvimento social e humano sustentável, primando-se pela qualidade educacional em todas as etapas e modalidades do ensino. É interessante lembrar que a educação não constitui sozinha uma política social abrangente, por isso deve-se conhecer os seus limites para que o seu potencial seja melhor explorado. Ela é apenas o primeiro eixo, seguida de geração de oportunidades de trabalho.

Na educação, porém, os efeitos sobre a construção de uma cidadania são mais demorados, se manifestando somente a longo prazo, enquanto que a geração de oportunidades de emprego tem efeitos mais imediatos. Ao lado dessa criação de oportunidades de trabalho, deve-se pensar na formação dos trabalhadores em direção à onilateralidade, por isso está diretamente relacionado com o mundo da educação. Mas não é a educação a responsável por criar frentes de trabalho, e sim a política macroeconômica adotada pelo país.

---

[64] O autor revela dados de uma pesquisa de opinião feita em dezessete países latino-americanos pela *Corporación Latinobarómetro*, com sede em Santiago do Chile, próximo do ano 2000. A pesquisa mostra que, apesar da grande maioria da população ser defensora da democracia como forma de governo, somente 37% dos habitantes estão satisfeitos com o seu funcionamento. No Brasil, esse índice de satisfação é reduzido para 28%, o mais baixo da América Latina. Ver Benno SANDER (2000).

> O que a educação pode e deve fazer é oferecer à cidadania oportunidades e condições propícias de educação e formação, visando sua inserção e reinserção qualitativa no mundo do trabalho. Para que isso seja possível, a escola necessita adotar uma orientação pedagógica abrangente, capaz de promover uma genuína formação intelectual, aliada a uma preparação geral para o trabalho. (SANDER, 2000, p. 151)

Acontece que a dinâmica desse sistema não tem atendido as necessidades sociais. Vê-se a cada dia um maior aumento da violência e da miséria, fruto de uma exploração econômica que favorece somente aos capitalistas, a chamada classe dominante. Não se tem conseguido sequer estabelecer o mínimo de sobrevivência digna à grande maioria da população brasileira, que vê seus direitos básicos serem usurpados por esse sistema.

De acordo com os dados do IBGE, do censo de 1991, divulgado no site da OIT[65], intitulado a "pirâmide da desigualdade" brasileira, somente 3% da população ocupada recebiam mais de vinte salários mínimos. No topo da pirâmide estão profissionais liberais, executivos, engenheiros, etc. Na pesquisa nacional por amostra de domicílios, feita em 2001 pelo IBGE[66], somente 1,4% estão no topo da pirâmide com mais de vinte salários mínimos. A faixa de rendimento de 10 a vinte salários mínimos, pelo censo de 1991, era composta pelos professores universitários, arquitetos, que representavam 5,4% da população. Pela pesquisa do IBGE feita em 2001, esse número novamente volta a cair para 3,3%. Em contrapartida, os que vivem com menos de 1 salário mínimo por mês em 1991 representavam 24,2% da população brasileira. Em 2001, permanece o percentual de 24,6%, próximo do anterior. Mas os que ficam na base da pirâmide, os que não têm remuneração, que trabalham em troca de comida e moradia, em regime de semi-escravidão, representavam 8,4% da população, e em 2001 esse número sobe para 11,7%, não contando com os que não declararam, que representam cerca de 1,4%, que possivelmente encontram-se em condições desfavoráveis de sobrevivência. Ou seja, tais dados mostram o quanto tem diminuído os brasileiros que têm rendimentos acima de 10 salários mínimos e o quanto tem aumentado os miseráveis, que constituem a base da pirâmide.

O capitalismo tem tentado, a todo custo, se reestruturar e se adequar às novas necessidades do mundo moderno para que possa permanecer como regime dominante. Segundo Saviani (2002), as crises pelas quais o capitalismo passa, são perfeitamente administradas pelas classes dominantes, que mantêm o controle da situação, anulando as pressões dos trabalhadores através ora da deliberação de períodos de crescimento da

[65] OIT - Organização Internacional do Trabalho, disponível em < http://www.ilo.org/public/ >.
[66] Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>.

economia, ora da recessão. Ou ainda combinando crescimento em alguns países e recessão em outros. Essa é uma significativa transformação do capitalismo da segunda metade do século XX em diante, atingindo substancialmente o mundo do trabalho e a educação.

A crescente inflação – embora no Brasil o governo de Fernando Henrique Cardoso tenha insistido o tempo todo na afirmação da estabilidade da economia, mudando o discurso somente após a perda do seu governo nas últimas eleições –, o desemprego, a instabilidade financeira, o fechamento de inúmeras pequenas e médias empresas, são fatores incontestáveis, de tempos na verdade instáveis, e que estão intrinsecamente associados às constantes crises do sistema capitalista e do modelo neoliberal.

As informações disponibilizadas pela OIT (2003)[67] afirmam que a alta taxa de juros internacionais e a queda do volume do comércio mundial fragilizaram as contas externas brasileiras, tornando o país vulnerável aos ajustes e choques externos. Os investimentos declinaram, veio a recessão e o desemprego crescente e prolongado, que, junto com as altas taxas inflacionárias, instalou a chamada estagflação. Como conseqüências, houve a redução do PIB per capita e dos investimentos, com o agravamento da recessão, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980.

Uma outra queda acentuada registra-se na formação bruta de capital fixo que são os investimentos em máquinas e equipamentos, caindo de 23,3% do PIB na década de 1970 para menos de 15% na primeira metade dos anos de 1990. Também houve queda do consumo per capita, que em 1992 retornou aos níveis de 1978. A inflação anual de 1993 ficou acima dos 2500%, em contraste com os 40% médios dos anos de 1970. Conseqüentemente, os salários diminuíram, sendo que o salário mínimo em 1992 correspondia a menos de 50% do vigente no início dos anos de 1980. De 1990 a 1992 a taxa média de desemprego saltou de 8,8% em 1989 para 17,1% no final de 1992. Nesse período, a indústria brasileira empregou menos 27% do que no ano de 1989.

Arroyo (1999), afirma que, no final dos anos de 1990, trinta milhões de brasileiros viviam apenas com menos de 2 dólares por dia, e que a previsão de uma queda de 4% no PIB significava que a cada recuo de 1%, um milhão de pessoas desabariam para o universo dos pobres. Antunes (2002a) repassa os dados da OIT para o ano de 1999, informando que cerca de 1/3 da força humana mundial estaria desempregada ou com trabalho precarizado, o que significa mais de um bilhão de pessoas.

[67] Informações no site da OIT, disponíveis em: <http://www.ilo.org/>.

Há ainda a questão da exploração de mão de obra infantil. Segundo Rodríguez (2003), vinte milhões de menores de idade trabalham na América Latina. Isso representa 8% do total no mundo, estando o Brasil na liderança dessa situação, com o maior número de incidência de trabalho infantil. Rosar (1999) revela os dados do IBGE e da CUT/Dieese sobre o assunto: cerca de 7,5 milhões de crianças e adolescentes na faixa de 10 a dezessete anos vendem sua força de trabalho no Brasil. Aproximadamente 12% da população economicamente ativa do país corresponde a 47,4% dos brasileiros entre 10 e dezessete anos que trabalham mas não recebem nenhuma remuneração. Desse total, 1,28 milhão são explorados na agricultura, o que representa 40% da força de trabalho no setor. Dos 72,1% dos adolescentes na faixa etária de 10 a dezessete anos no ano de 1990 que tinham vínculo empregatício, apenas 32% tinham carteira assinada, e, portanto, seus direitos assegurados.

O relatório sobre Desenvolvimento Humano (United Nations Development Program, 1999), citado por Sander (2000), traz dados que reiteram a afirmação de que na América Latina é onde se tem os maiores índices de concentração de renda e de desigualdade social no mundo[68]. Aparece então nesse contexto a sociedade global da informação, que, na visão do autor, está sustentada pela economia que utiliza o conhecimento como base. Assim, as necessidades do contexto econômico imposto pelo capitalismo refletem na educação, que sofre uma pressão para que supra essa defasagem entre o que de fato a escola oferece e o que o setor produtivo espera dela.

Em meio a esse debate acerca dos benefícios e prejuízos que o capitalismo – através de seus fenômenos, especialmente a globalização –, tem trazido especialmente para os países latino-americanos, e principalmente para o Brasil, é certo que o capital tem um custo, e este é alto para as classes populares. Mas esse custo não tem que ser aceito de forma passiva, com índices de sacrifício e injustiças que não trarão benefícios compensatórios. O que se faz necessário é ter clareza e discernimento sobre esse processo, e lutar contra os seus aspectos negativos, criando-se então uma contra-hegemonia ao sistema econômico vigente. Nesse aspecto, aparece a escola, que tem um papel preponderante como formadora de verdadeiros intelectuais orgânicos capazes de mediar a

[68] Ver Benno Sander (2000, p. 140-141), onde as estatísticas de Brunner, 1999, comprovam como a América Latina vem diminuindo seu peso junto ao contexto internacional. Dentre os dados revelados, estão: a América Latina gasta com educação 5,5% do respectivo total mundial; tem menos de 4% dos engenheiros e cientistas realizando trabalhos de pesquisa e desenvolvimento; os cientistas latino-americanos são autores de menos de 2% das publicações lançadas internacionalmente; na América Latina circulam três vezes menos jornais que nos países desenvolvidos; há três vezes menos aparelhos de rádio e televisão; a proporção dos usuários de computadores pessoais é de 1 para 10; e a relação do número dos usuários de computadores conectados à rede mundial Internet é de 1 para 58.

construção de um novo bloco social e cultural, através da educação das massas, visando a superação da situação atual, desfavorável à grande maioria da população.

Já dissemos anteriormente que a educação, ao invés de proporcionar uma escola unitária que desenvolva plenamente as potencialidades do sujeito, tem se submetido à determinação direta das necessidades do mercado capitalista. É o que Saviani (2002), cita como "... concepção produtivista de educação", que é imperativo no sistema educacional da segunda metade do século XX, e que ganha forma a partir da década de 1950.

Para esse autor, os moldes do taylorismo-fordismo através da "pedagogia tecnicista", organizaram o primeiro período da educação produtivista, nos anos de 1950 a 1970. No Brasil, esta pedagogia tecnicista procurou se implantar através da lei n. 5.692 de 1971, transportando o modo de trabalho das fábricas para as escolas. Já no segundo período, que inicia-se a partir do final dos anos de 1980, aparecem as reformas educativas neoliberais que ainda se encontram vigentes, onde o Estado detém o controle da avaliação institucional e a definição das políticas centralizadoras que refletem na atuação dos docentes.

Obedecendo a lógica capitalista, a educação foi colocada a serviço do mercado desse sistema. Sendo assim, passou a ser compensador o investimento em educação, dotada de um valor econômico próprio. Os gastos nessa área, - da rede privada, dos organismos internacionais como o Banco Mundial -, passaram a ser vistos com bons olhos, é claro que por motivos principalmente econômicos, pois a educação passou a ser considerada um "... bem de produção (capital) e não apenas de consumo" (SAVIANI, 2002, p. 22). É essa uma visão objetivada da educação, que, para Saviani (*ibid.*), indica, na *"teoria do capital humano"*[69], que quanto maior a escolaridade do indivíduo, maior o seu nível de renda, o que reforça o fato da educação ter sido transformada em mera mercadoria.

[69] A "teoria do capital humano", desenvolvida a partir das pesquisas de Schultz (1962; 1973), considera a educação como elemento para a verificação do crescimento da economia americana no pós-guerra. Considerando apenas os fatores econômicos convencionais, inexplicavelmente ficavam cerca de 17% de resíduo. Ao constatar porém, que os níveis de renda aumentavam proporcionalmente à medida em que aumentavam a escolaridade dos indivíduos, essa relação foi considerada por Schultz a prova empírica do "valor econômico da educação". Cf. Dermeval SAVIANI (2002), p. 22-23.

Isso desencadeia uma "corrida" para a educação, associando escolaridade à ascensão econômica. Os números entretanto, comprovam outra realidade: Querino (2002), revela que 50% dos postos de trabalho com carteira assinada são preenchidos por profissionais cuja escolaridade mínima é o ensino médio; 10% dos trabalhadores de montadoras de veículos estão na universidade; 25% dos balconistas de shoppings são universitários; e 100.000 brasileiros estão fazendo mestrado ou doutorado. O que não quer dizer que não deva existir uma preocupação com a escolaridade da população brasileira, pois é baixo o nível de escolaridade, onde existem aproximadamente "... 7 milhões de crianças (...) fora da escola, mais de 20 milhões de analfabetos absolutos e 80% da população com uma alfabetização precária" (FRIGOTTO, 2003, p. 36).

Os dados do IBGE de 2001, ratificam os dados fornecidos por esse autor: em 1999, as taxas de analfabetismo no Brasil totalizam 15,6%. No ano de 2001, o percentual de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais também é bastante preocupante: 25,3% se declararam sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo; 33,1% têm apenas de 1 a 3 anos de estudo; 66,3% de 4 a 7 anos. Esse percentual cai para 33,3% quando se aponta para as pessoas de 8 a 10 anos, e 43,3% possuem onze anos ou mais de estudo[70].

No Brasil, um longo caminho se tem a percorrer, para que se possa ter um país comprometido com uma educação de qualidade. Costumeiramente, atrelam-se as causas dos problemas da educação à falta de recursos financeiros disponíveis, que atingem todos os setores dos países considerados de Terceiro Mundo ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, principalmente no que se refere especificamente às políticas referentes ao docente, como baixos salários, falta de incentivo à carreira e à pesquisa, investimento em formação continuada, dentre outros. É claro que esse fator não pode ser desconsiderado, mas também há problemas no planejamento e nas definições de prioridades das políticas públicas, como no que diz respeito à formação dos docentes.

[70] Esses dados resultam da somatória do percentual de homens e mulheres referentes aos anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais em %, no ano de 2001. Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2001.

3.4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse longo caminho a ser percorrido, está a questão da profissionalização dos trabalhadores da educação, e especificamente a formação de professores que, em muito, tem que ser reformulada. Ela deve visar uma atuação dos docentes que seja significativa e crítica, que possa realmente trazer resultados na formação de cidadãos capazes de propor e lutar por mudanças na forma de organização da sociedade. Na opinião de Basso (1998), uma análise do trabalho docente deve considerar, preliminarmente, as propriedades básicas em conjunto de forma articulada entre si, e ter como pressuposto o exame das relações entre o que chama de condições subjetivas com as objetivas. As condições subjetivas seriam a própria formação do professor, enquanto que as condições objetivas envolvem desde a organização da prática, como participação no planejamento escolar, preparação da aula, dentre outras formas de organização prática, até a remuneração do professor.

Essa condição objetiva também se observa no processo fabril, que limita a autonomia do operário. O processo fabril sempre exerceu influência direta no sistema educacional, especialmente porque materializa o pensamento de produção capitalista, e produz bens de consumo palpáveis para o mesmo. No que diz respeito ao professor, mesmo com todas as estratégias de tentativa de controle da sua atuação pelo sistema, este tem uma autonomia relativa que, se souber usá-la - daí a importância de sua formação -, poderá trazer inúmeros benefícios na construção crítica do conhecimento.

> Na atividade de ensino, o processo de "racionalização" não tem como finalidade direta a criação de valor. Pode-se dizer que as transformações advindas desse processo na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente, mas sim a presença cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril. A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente. Não negamos as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendemos, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar. (...) Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho.
> (...) a mudança depende, em grande parte, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho. (...) De qualquer forma, a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores. (BASSO, 1998, p. 22-23).

A preocupação com a formação de professores pode ser constatada já nos escritos de Gramsci. Num fragmento de uma carta escrita no cárcere à irmã (Teresina), ele revela a sua preocupação com o professor:

> ... penso, mais que na criança, naqueles que a guiam e que têm o dever de fazer com que adquira esses hábitos, sem mortificar a sua espontaneidade. (...) É evidente que as minhas observações se dirigiam não a Mea[71], mas àqueles que a educam e a dirigem; nesse caso, mais do que nunca, me parece que seja o educador quem deva ser educado. (GRASMCI, C. 189. Apud: MANACORDA, 1990, p. 90)

Ou ainda, em outra carta datada de 1931:

> E além disso, mesmo os métodos mais fascinantes tornam-se inertes se faltam pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extra-escolar, e tu sabes que mesmo os melhores tipos de escola fracassam devido à deficiência dos professores. (GRAMSCI, C. 228. Apud: MANACORDA, 1990, p. 97)

Podemos também encontrar indícios de preocupação com a formação de professores não só inicial, mas também continuada nos escritos de Grasmsci. Ele não fala diretamente em formação continuada, mesmo porque esse termo é relativamente recente, mas traz à tona a discussão sobre educação "permanente" ou "recorrente", através da escola unitária. Destaca o papel dos intelectuais e da escola, principalmente como promotores de uma ligação permanente que deve haver entre pesquisa e produção, que vai desde a escola única do trabalho ao centro da ciência e da produção[72].

Para Freitas (1996), o processo de formação do profissional da educação é um movimento contínuo e em transformação permanente. Por isso considera que o ponto de partida para uma formação pedagógica tem que ser o conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo e a compreensão de seu contexto histórico. Um outro ponto imprescindível é a discussão da relação escola-trabalho na formação de professores para compreensão de todos esses fatores anteriormente citados (visão global, entendimento e conhecimento de seu contexto sócio-histórico), para que se consiga unir teoria e prática.

---

[71] Quando Gramsci refere-se à Mea (Edmea, filha de seu irmão Gennaro), ele está se referindo à sua sobrinha. Em seus escritos, pode-se constatar uma preocupação constante com os estudos e o desenvolvimento dessa sua sobrinha, transparecendo até mesmo uma predileção por Mea, embora não tenha tido contato físico com ela no período em que esteve na prisão. Dos seus sobrinhos, além de Mea, ele também se refere a Franco, um dos quatro filhos da irmã Teresina.

[72] Cf. Mário A. MANACORDA. **O princípio educativo em Gramsci**, 1990, p. 165.

De acordo com Alvarado Prada (1997), as idéias neoliberais, cujo discurso se pauta nos princípios da descentralização e da autonomia, eximem o governo de oferecer a formação necessária aos professores, mesmo para os que são da rede pública. Atribuem então, tanto à escola quanto aos professores, as responsabilidades pela sua própria formação, sem oferecer-lhes recursos para isso. Além disso, implementam programas para professores, criados pelo próprio governo - geralmente recomendados e financiados parcialmente com recursos oriundos de organismos internacionais -, sem consulta prévia a esses profissionais.

Para Severino (2001), a formação e a atuação do professor devem se dar num contínuo processo de construção de conhecimento, dentro de uma concepção de educador que tenha um comprometimento com o processo social. Isso exige que o professor seja pensado enquanto profissional, com tudo o que isso implica no aspecto técnico-científico.

> O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos. Espera-se dos cursos formadores que dotem os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar. (SEVERINO, 2001, p. 189).

Mas é aí que está a grande contradição. As políticas governamentais, dirigidas por modelos impostos por organismos internacionais como o Banco Mundial, não propiciam condições satisfatórias para uma formação que permita atingir os patamares do que as próprias políticas pregam do que se quer de um professor. Como essas políticas educacionais de capacitação docente na sua maioria são impostas, e, segundo Alvarado Prada (1997), aparentemente a curto prazo não têm surtido efeito, caem no descrédito, tanto pelos que não concordam com a verticalização do sistema, como pelos demais professores que passam a crer que toda iniciativa governamental nesse sentido não trará resultados práticos, criando uma cultura de resistência.

Conforme Freitas (2002), a formação de professores, no final da década de 1970 e início de 1980, era entendida sob uma ótica tecnicista - instalada desde a década de 1960 -, como formação de "recursos humanos para a educação". "A pedagogia tecnicista foi a

sistematização dos princípios tayloristas em educação" (QUEIROZ, 2003, p. 123). Tanto os professores como os alunos nessa fase, passaram a ser meros executores de um projeto educacional pensado, elaborado e controlado por especialistas.

> Assim como nas empresas, o tecnicismo propôs também a atomização do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo. Na pedagogia tecnicista a organização racional dos recursos passou a ser o destaque do processo ensino-aprendizagem, diferentemente da pedagogia tradicional, que se centrava na figura do professor e da pedagogia nova, que valorizava mais o aluno. (...) O objetivo principal da pedagogia tradicional era aprender, o da pedagogia nova era aprender a aprender e o da tecnicista era aprender a fazer. (QUEIROZ, 2003, p. 123)

Para Freitas (2002), esse pensamento foi alterado em função da luta dos próprios educadores nesta época, dentro de um movimento mais geral de democratização da sociedade. O tecnicismo foi rompido nos anos de 1980, avançando para concepções sobre formação do educador de caráter sócio-histórico, com visão crítica suficiente para que possa interferir não só nas condições da escola, bem como nas da educação e da sociedade, numa perspectiva emancipatória de educação e formação. A luta então pela formação do educador, passou a ser entendida de forma mais abrangente, dentro da crise educacional brasileira. Essa crise, por sua vez, é também expressão das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade capitalista e dos meios exploratórios de produção.

Já na década de 1990, denominada de "Década de Educação", houve um retrocesso em relação à de 1980. Continuando com o pensamento de Freitas (*ibid.*), houve uma volta da concepção tecnicista de educação, agora sob nova roupagem, destacando frente à competitividade gerada pela globalização, a condição primordial da qualificação de recursos humanos. Perdeu-se então a dimensão do debate da escola como um todo, para enfatizar excessivamente o que acontece na sala de aula.

Além disso, houve uma valorização de categorias "da prática", "prática reflexiva", em detrimento do trabalho enquanto categoria. Ou seja, o foco saiu da escola como instituição voltada para a socialização dos conhecimentos construídos histórico e socialmente, para a ação educativa centrada no professor e na sala de aula. Essa mudança de foco ficou em consonância com as políticas neoliberais, baseadas no conteúdo, em detrimento de uma "formação humana multilateral". Duarte (2003) lembra que tanto a epistemologia neoliberal como a pós-moderna condenam a perspectiva adotada pelos marxistas de totalidade. Saindo-se então da análise mais global e indo para o individual, conteudista, "os estudos no campo da ' epistemologia da prática' e do ' professor reflexivo'

estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno" (DUARTE, 2003, p. 611).

Freitas (2002) aponta que as políticas neoliberais, aprofundadas nos anos de 1990, foram uma resposta à crise capitalista vinda desde a década de 1970, quando a educação é usada como condição para o aprimoramento do processo de acumulação capitalista. Tanto a educação como a formação de professores nos anos de 1990, ganham vultuosidade como estratégia para a realização das reformas educativas, especialmente a partir do início do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

Influenciadas por "recomendações[73]" do Banco Mundial, as políticas de formação de professores voltam-se para a formação dos profissionais em serviço, destinadas aos educadores que atuam na educação básica. Esses organismos internacionais também "recomendam" a expansão dos ISEs[74] e dos cursos normais superiores. Assim, a partir do ano de 1999, desenvolve-se intensamente a segunda etapa dessa reforma educacional no Brasil, cujos objetivos centrais eram:

> 1) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (...) e, como conseqüência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. (FREITAS, 2002, p. 145)

Conseqüentemente, cresce desordenadamente, a partir de 1998, o número de cursos e escolas de ensino superior para a formação de professores de baixo custo, mas com qualidade duvidosa e comprometida. Nessas instituições, a qualificação é mais ágil, flexível e adequada aos princípios de eficiência e produtividade do mercado globalizado e competitivo. Somente no ano de 2000, cento e quarenta e dois novos cursos de pedagogia foram autorizados em estados diferentes no Brasil.

Em 2001, o governo brasileiro estabeleceu, através de decretos e resolução[75], que "...a formação de professores preferencialmente poderá acontecer em universidades e centros universitários (...), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente

---

[73] Recomendações estas que na verdade são imposições, uma vez que o Brasil tem sido refém desses recursos financeiros internacionais.

[74] Os ISEs - Institutos Superiores de Educação "caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, (...) têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um ' prático' ." (FREITAS, 1992. *Apud*: FREITAS, 2002, p. 144).

[75] A autora refere-se à Resolução CNE/CP nº 133, e aos Decretos nº 3.276/99 e nº 3.550/2000. Cf.FREITAS (2002, p. 146).

para esse fim" (FREITAS, 2002, p. 146). Com essa medida, os cursos de pedagogia que formavam professores e funcionavam em faculdades isoladas e integradas, tiveram que escolher entre formar o pedagogo, mas exclusivamente o bacharel, ou seja, o especialista para atuar na gestão, orientação ou supervisão escolar, ou se transformar em curso normal superior.

> Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades / centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. (FREITAS, 2002, p. 146)

O Bacharel em Pedagogia, especialista escolar, atuando na gestão, supervisão ou orientação escolar, caracteriza "... o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores dos demais profissionais da educação" (FREITAS, 2002, p. 146). Com isso, é reforçado através do retorno dos pedagogos especialistas (orientador, supervisor ou administrador escolar), a idéia da divisão do trabalho, nesse caso, no âmbito da escola.

Esta autora alerta para os riscos de, ao transferir os cursos de formação de professores para os institutos de educação, se retirar da formação de professores a sua identidade de pesquisador e cientista da educação, desvalorizando assim ainda mais a profissão docente.

Loureiro (2001) alerta para o perigo de se piorar a já precária situação dos docentes em função de medidas simplistas de aligeiramento e banalização da formação. Por isso formar professores não é tarefa fácil. Um outro ponto crucial na formação de professores, é incluir nos cursos de formação, de acordo com Santos (2001), a compreensão de que os questionamentos e a busca de soluções criativas envolvem o tempo todo o trabalho docente. Isso faz com que esse professor tenha uma atitude investigativa contínua, mesmo que esta investigação não tenha o rótulo de pesquisa.

> É importante considerar também que outras propostas de integração ensino e pesquisa na formação de docentes poderão ser frutíferas. Para isto, deverão estar baseadas em trabalho voltado para formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também de conhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual esta se insere. (SANTOS, 2001, p. 32)

No que diz respeito à formação continuada, "... as políticas atuais têm reforçado a

concepção pragmatista e conteudista da formação de professores" (FREITAS, 2002, p. 148). Sendo assim, a formação continuada, articulada com a formação inicial, juntamente com as condições salariais, de trabalho e carreira, são de suma importância para a materialização de uma "política global para o profissional da educação". Essa formação deve ser entendida como a

> continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998. Apud: FREITAS, 2002, p. 150)

Também deve-se atentar para os dois lados da formação em serviço[76]: se esta formação, ao "... tomar o trabalho concreto como categoria de análise..." traz em si "... elementos inovadores...", desencadeia, paradoxalmente, "... o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade" (FREITAS, *ibid.*, p. 150-151).

Sendo assim, a regulação da profissão docente é uma preocupação presente no mundo capitalista, onde documentos como as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (a partir de 1997), e as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE[77] em 2001 e homologado em fevereiro de 2002, são provas concretas da tentativa de regulação. Cabe aos professores se organizarem em torno de um debate crítico para, num campo de luta, assegurarem direitos e estratégias que beneficiem a sociedade como um todo, e não apenas as demandas do mundo do trabalho, comandadas pelas classes dominantes (Freitas, 2002).

A formação inicial e continuada de professores tem que ser repensada, contemplando uma formação crítica e consciente frente às imposições da reestruturação pela qual passa o capitalismo, bem como do mundo do trabalho. Um bom exemplo, é o aumento de contingente de professores atuando em espaços diferentes do original para o qual foram formados, ou seja, professores atuando fora da escola. Esses profissionais, inseridos em diversas frentes de trabalho e em espaços não convencionais – objeto de nossa pesquisa –, necessitam discutir o seu papel na sociedade e no mundo do trabalho. No

[76] Formação em serviço: no próprio local de trabalho.
[77] CNE: Conselho Nacional de Educação.

mínimo, a situação em que se encontram pode alavancar uma discussão mais aprofundada e crítica, levantando contribuições significativas para a formação inicial, e principalmente continuada desses profissionais.

Para que isso aconteça, é necessário que a categoria do trabalho seja retomada nas discussões da formação de professores, como forma de oferecer subsídios teóricos para uma oposição à lógica neoliberal, onde as políticas educacionais acompanham o mesmo pensamento, ou seja, de redução do trabalho à capacidade apenas de empregabilidade. O que está ocorrendo, é "... um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações" (FREITAS, 2002, p. 162).

> Estes últimos dez anos de políticas neoliberais nos mostraram a que vieram os diferentes governantes e governos. Deixam-nos um legado de desigualdade, concentração de renda, desemprego e miséria. O prenúncio de uma nova vida e uma nova humanidade somente pode ser anunciado e construído lidando com as contradições da realidade atual. Este é o desafio que está historicamente posto para os educadores e para o nosso povo. (FREITAS, ibid., p. 163)

O que não é mais possível, é se pensar de forma acrítica com relação à formação inicial e continuada de professores. Um caráter profissional e crítico é necessário frente a essa situação, dentro de nossa concepção, pela importância dos professores no cenário da sociedade. Para nós, as possibilidades destes se tornarem intelectuais orgânicos são reais, para que atuem junto à educação das massas para a superação do senso comum, visando um novo modelo de organização da sociedade. Mesmo dentro da lógica capitalista, o caráter profissional também se faz necessário para que as necessidades do mundo do trabalho sejam atendidas, não permitindo mais uma inércia frente aos desafios do mundo moderno, embora os fins dessa profissionalização sejam outros da proposta aqui defendida. Profissionalizar educadores, significa não só recuperar suas perdas salariais, mas também melhorar suas condições de trabalho, investindo não só em sua formação inicial, como na continuada.

Dentro desse panorama da reestruturação produtiva ora apresentado, reportamo-nos novamente ao nosso objeto de pesquisa: os educadores sociais na cidade de Uberaba, M.G.. Qual é o motivo que leva esse profissional até outros locais de atuação que não originalmente aquele para o qual ele foi formado, a escola? Baixa remuneração, desilusão com a escola, falta de *status* social, busca de autonomia? Seria a escola um espaço desinteressante, ou essa escolha obedece a razões da reestruturação do mundo do trabalho?

E qual o perfil desse profissional? Como é o mundo do trabalho dele? Qual a relação das políticas públicas com esse trabalhador? E com as políticas de formação de professores?

Esses são alguns dos inúmeros questionamentos sobre o mundo do trabalho e o contexto histórico-cultural onde estão inseridos esses profissionais da educação. No próximo capítulo portanto, serão apresentados os dados coletados na pesquisa empírica sobre os Educadores Sociais do município de Uberaba, bem como uma análise dos mesmos para a discussão do perfil desses profissionais da educação. Começaremos então pelos documentos que nos fizeram remontar um pouco da história da Secretaria Municipal de origem dos mesmos, com o objetivo de contextualizar o principal local onde a pesquisa foi desenvolvida.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA SOBRE OS EDUCADORES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE UBERABA, M.G.

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados da pesquisa sobre os educadores sociais de Uberaba. O trabalho foi elaborado considerando a atuação destes profissionais durante doze anos na Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente – SETAS –, e é constituído tanto de entrevistas com os ex e atuais gestores da referida Secretaria, como de respostas obtidas nos questionários com os protagonistas, além de documentos comprobatórios desse universo. As discussões teóricas dos capítulos anteriores são retomadas de forma sucinta na análise dos dados, pois já foram apresentadas com maior profundidade. Antes porém, é importante remontar um pouco da história da Secretaria geradora dessa categoria de profissionais.

4.1 SECRETARIA DO TRABALHO, ASSISTÊNCIA SOCIAL, DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – SETAS E OS EDUCADORES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE UBERABA: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE EDUCAÇÃO

A nomenclatura atual que é dada a essa Secretaria Municipal foi oficializada através da Lei Complementar nº 085, de 02 de julho de 1997. A lei "altera e consolida as Leis que tratam da Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Uberaba". A alínea "h" do inciso III, do Art. 1º, capítulo I, enquadra a Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente como um dos 08 órgãos de Administração Específica da Prefeitura Municipal.

Quanto às suas atribuições, podemos encontrá-las assim descritas:

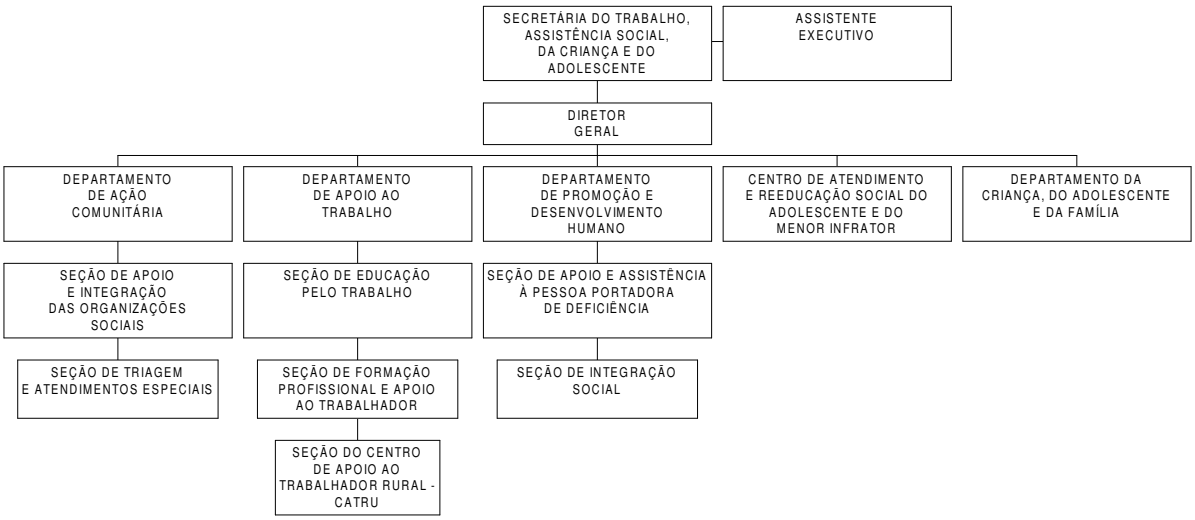
> À Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente compete o levantamento de recursos da comunidade, que possam ser canalizados para o socorro e assistência aos necessitados; cadastrar as entidades de assistência social do município; elaboração e incentivo de programas para a integração do marginalizado; à supervisão, organização e manutenção de centros comunitários; à fiscalização de estabelecimentos assistenciais subvencionados pela Prefeitura; a administração de creches municipais; promover o treinamento e a formação profissional nos diversos segmentos da sociedade; desenvolver programas para a promoção humana, atender crianças e adolescentes em situação de risco, e outras atividades afins. (Capítulo II, Seção XVII, Art. 35, Lei Complementar 085)

A Secretaria passou a ser independente e desagregada de outras em vinte e três de dezembro de 1983, através da Lei nº 3.458, com o nome de Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana – SASPH[78].

A estrutura da Secretaria, quando da sua criação, era mais enxuta que a atual. Havia somente 02 órgãos, diretamente subordinados ao respectivo titular, que eram, de acordo com os incisos I e II do Parágrafo Único do Art. 18 da Lei 3.458, de 23/12/1983, o serviço de administração e o de assistência social e promoção humana. Atualmente são 05 departamentos e 07 seções ligadas a um diretor geral que está vinculado, juntamente com um assistente executivo, diretamente ao Secretário, conforme organograma:

[78] De 1984, quando da criação de Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana, até 2002, quando a nomenclatura já era SETAS – Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente, ano de término do período aqui pesquisado, esse órgão teve 5 Secretários, a saber:

1- Isabel Aparecida do Nascimento, nomeada pelo Decreto nº 152, de 12 jan. 1984 – gestão de 12/01/1984 a 31/12/1987: prefeito Wagner do Nascimento (PMDB);
2- Zilma Therezinha Bugiato Faria, nomeada pelo Decreto nº 009, de 02 jan. 1989 – gestão de 02/01/1989 a 31/12/1992: prefeito Hugo Rodrigues da Cunha (PFL);
3- Zilma Therezinha Bugiato Faria, nomeada pelo Decreto nº 012, de 02 jan. 1993 – gestão de 02/01/1993 a 31/12/1996: prefeito Luiz Guaritá Neto (PFL);
4- Silvana Elias da Silva Pereira, nomeada pelos Decretos nºs 014, de 02 jan. 1997 e 702, de 15 jul. 1997 – gestão de 02/01/1997 a 14/10/1999: prefeito Marcos Montes Cordeiro (PFL);
5- Hely Araújo Silveira, nomeado pelos Decretos nºs 2026, de 15 out. 1999 e 2130, de 03 dez. 1999 – gestão de 15/10/1999 a 31/12/2000: prefeito Marcos Montes Cordeiro (PFL);
6- Neusa Maria Kopke Venceslau, nomeada pelo Decreto nº 012, de 02 jan. 2001 – gestão a partir de 02/01/2001, em curso (tendo como referência o período final desta pesquisa): prefeito Marcos Montes Cordeiro (PFL).



ORGANOGRAMA 1- Organograma atual da SETAS
Fonte: SETAS, 2003.

Em 1989, foi elaborada e apresentada uma ampla proposta de reestruturação da Secretaria, concentrada em três eixos fundamentais: trabalho, ação social e desenvolvimento social. Essa proposta de ação foi baseada no modelo da Secretaria de Ação Social do Estado de Minas Gerais da época, que tinha esses três eixos como suas atribuições principais.

> (...) Através desta abordagem foi possível sistematizar e classificar as atividades da Secretaria, colocando as ações afins dentro da mesma função e sob a mesma administração... (UBERABA. Prefeitura Municipal. Ante-projeto de reestruturação para o ano de 1990 da Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana, 1989)

No detalhamento do quadro de pessoal desse estudo, a função de "educador" aparece descrita somente uma vez, para atuar na seção de apoio à criança, com a previsão de duas vagas, e a exigência de que o profissional deveria ser de nível superior. Dentre as suas atribuições estaria a de coordenar ações, equipe técnica e administrativa de instituições municipais que trabalhassem com menores marginalizados, coordenar programas, e acompanhar o desenvolvimento bio-psico-social e escolar de menores tanto institucionalizados como atendidos sistematicamente pelas instituições municipais.

Garantida estava a inserção da educação nesse setor, pois além do educador, estava prevista a contratação de pedagogos e orientadores educacionais. Entretanto não se tem notícia da contratação de funcionários com a nomenclatura de pedagogos e/ou orientadores educacionais. Somente após a aprovação dessa reestruturação através do Decreto

municipal de nº 525, de 09 de abril de 1990, é que surgiu o primeiro concurso para Educadores Sociais, englobando professores com licenciatura plena em várias áreas, incluindo-se pedagogos e orientadores educacionais.

Na entrevista feita com a Secretária dessa época, ela diz que nessa reforma proposta, regulamentada pelo Decreto municipal nº 525, já estava implícito o educador. Portanto, era uma ampla proposta de reestruturação, não só de criação de cargos, como também de atuação junto à sociedade. Ela conta:

> Quando eu entrei, o Regimento, a estrutura da Secretaria estava contida na Lei de Criação, acho que eram cinco ou seis linhas. Um dos trabalhos mais complicados e mais difíceis, foi de montar a estrutura da Secretaria. Porque não tinha Departamentos, não tinha Seções, não tinha perfil. Agora, isso tudo foi muito bem feito, porque eu busquei junto à Secretaria Estadual, e junto ao Ministério da Assistência Social, recursos materiais e experiências também de outras Secretarias. Um ponto estava claro na minha cabeça: eu vou ser Secretária da SETAS, mas eu não vou fazer o papel da Primeira Dama. Primeira Dama é Primeira Dama, Ação Social é Ação Social e se for um Prefeito inteligente, ele vai colocar a Primeira Dama para ajudar a descobrir as dificuldades, e ali fazer o entrosamento. Foi o que aconteceu... (Zilma T. Bugiato Faria, ex-gestora da SETAS).

Em 1993, houve alteração da nomenclatura da Secretaria para "Secretaria do Trabalho e Ação Social", através da Lei Complementar nº 026, de 01 de fevereiro de 1993, Art. 1º, Inciso III, alínea "h".

Em 1997, assumiu a Secretaria do Trabalho e Ação Social a educadora Silvana Elias da Silva Pereira, através do Decreto nº 14, de 02/01/1997. Foi a primeira servidora de carreira e Educadora Social a ser nomeada no cargo máximo dentro da Secretaria. Posteriormente, através do Decreto nº 702, de 15 de julho de 1997, esta mesma Secretária foi reconduzida ao cargo, procedimento de natureza apenas burocrática devido à alteração da nomenclatura da Secretaria do Trabalho e Ação Social para Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente, retroagindo a onze de julho de 1997.

Esta Secretária pediu exoneração em outubro de 1999, onde, imediatamente se filiou ao Partido dos Trabalhadores - PT, oposição ao prefeito que era do Partido da Frente Liberal - PFL, o que prova o descontentamento da mesma com a política municipal, como deixa expresso em sua entrevista:

> Eu nunca militei explicitamente em favor de candidato nenhum. Eu sempre fui uma pessoa muito próxima às esquerdas, exatamente porque eu defendo a minha visão de homem, de mundo, de política que tem mais a ver com as esquerdas, e eu estava saindo de um trabalho aparentemente bem sucedido, na montagem do

> CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança). Eu estava vindo do Centro Social, onde deixei alguns projetos interessantes que a gente construiu com a equipe de lá.(...) E a partir dali, alguém achou que eu tinha o perfil para assumir essa Secretaria. Inicialmente eu relutei um pouco, e cheguei a dizer de forma muito clara que eu ia tentar, mas que se eu não conseguisse ver luz no final do túnel eu deixaria. Infelizmente deixei, 2 anos e 10 meses depois... (Silvana Elias, ex-secretária da SETAS, 2003).

Ao nosso ver, a nomeação desta educadora para Secretária, foi uma forma de cooptação, o mesmo que a fábrica Toyota fez e faz com os sindicalistas e lideranças, como discutido em capítulos anteriores. A trajetória profissional dessa educadora foi significativa na sua escolha para ocupar o cargo máximo de Secretária Municipal. O CAIC – Centro de Atenção Integral da Criança atende uma população carente e numerosa, que, obviamente, possui muitos votantes. Ela, pelos dados da entrevista, teve um destaque grande junto a essa comunidade. Não é difícil imaginar que se tornaria um alvo a ser atingido, cooptado pelas lideranças do executivo, uma vez que poderia contribuir através de sua identificação com aquela clientela para o sucesso do PFL. Esta nossa opinião não coloca em discussão a capacidade da Educadora, mas tenta apenas apontar como o modelo toyotista é aplicado nas políticas públicas e na gestão administrativa.

Não encontramos dados sobre o número total de funcionários da SETAS quando ela foi separada das demais Secretarias, entre técnicos, chefes de seção, diretores de departamentos, pessoal administrativo e de base, como faxineiros, vigias, motoristas, etc. Em 2002, tendo o mês de janeiro como referência, a SETAS tinha um total de 676 funcionários para um contingente de 5.273 de toda a Prefeitura Municipal, o que representa cerca de 12,8% do funcionalismo, o que é um número muito representativo, em relação às 17 Secretarias existentes, fora autarquias e Fundação Cultural, que também têm funcionários municipais. Essa média do percentual de funcionários da SETAS se manteve no ano de 2003. Tendo o mês de janeiro de 2003 como referência, a SETAS tinha um total de 806 funcionários para 6.336 de toda a Prefeitura, abrigando assim 12,6% do funcionalismo, mantendo portanto a média em relação ao ano anterior[79].

Dividida em 05 departamentos e 07 seções, a SETAS hoje desenvolve vários projetos, tendo como técnicos Assistentes Sociais, Psicólogos e Educadores Sociais. São mais de 25 frentes de trabalho distribuídas em várias seções, desde a distribuição de cesta

[79] Fontes: UBERABA. Prefeitura Municipal. Relatório de Funcionários SETAS, 2002; 2003 e UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Número de servidores por mês e ano, de 1990 a 2003.

básica, até cursos de iniciação profissional[80]. E é aí que vamos encontrar o Educador Social atuando num espaço diferenciado do espaço escolar. Daí a necessidade de analisar de forma científica o perfil, a formação e o mundo do trabalho dos mesmos.

4.2 A METODOLOGIA APLICADA, A TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS

Já descrevemos anteriormente as razões pelas quais optamos pelo método do materialismo histórico e pela pesquisa qualitativa, sem desprezar o quantitativo. Utilizamos como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos.

A pesquisa de caráter documental, onde incluem-se várias leis, decretos[81], editais de concursos públicos e outros documentos municipais coletados, foram analisados sob a luz de nosso referencial teórico discutido em capítulos anteriores e inseridos no decorrer do texto, especialmente desse capítulo. Essa documentação foi analisada para dar fundamentação a várias questões, como reconstituição de uma parte da história da própria SETAS e dos Educadores Sociais, além de nos dar argumentação, para que somados e articulados às entrevistas e questionários aplicados, nos trouxessem um maior detalhamento do mundo do trabalho desses profissionais.

No que diz respeito à inserção dos Educadores Sociais na SETAS, foram coletados documentos como os editais que ocorreram para o preenchimento do cargo de Educador Social. Os mesmos foram em número total de três, nos anos de 1990, 1994 e 2001.

Os três concursos públicos para Educador têm o mesmo embasamento legal[82], que determina que o ingresso no serviço público deve ser, obrigatoriamente por concurso, delegada a competência para seleção e recrutamento de pessoal ao Secretário de Administração, com autorização prévia do Prefeito Municipal. A diferença entre eles é que o terceiro (2001) – que não foi um concurso somente para Educador, mas que abrangeu

[80] Fontes: UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Relatório de janeiro 1997 a dezembro 1998; Relatório de realizações biênio 1997-1998, Jan. 1999; informações disponíveis em: <http://www.uberaba.mg.gov.br>.
[81] A quase totalidade das leis e decretos descritos foi encontrada na Secretaria Municipal de Governo e arquivo da Câmara Municipal. Já os demais documentos foram encontrados em maior parte na Secretaria de Administração, e muito pouco na SETAS.
[82] Decreto Municipal nº 194, de 20/03/84 e Inciso II do Artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil.

vários cargos do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Uberaba -, não cita de forma direta o embasamento legal em que está sustentado, e seu suporte aparece, portanto, de forma indireta: "... nos termos da legislação pertinente e das normas estabelecidas neste Edital" (Edital de concurso público nº 003/2001).

As etapas dos concursos se diferenciam. No primeiro (1990), as etapas foram: comprovação de requisitos pessoais[83], prova escrita, entrevista técnica, avaliação psicológica e médica. A classificação final foi feita obtendo-se a média dos pontos da prova escrita e entrevista técnica. Ambas foram valoradas em 100 pontos cada, exigindo-se como obrigatoriedade para ingresso na próxima etapa, o mínimo de cinqüenta por cento, o que dava a ambas as fases um caráter eliminatório. Só após a divulgação dos resultados é que se ia para a fase final: a avaliação psicológica e médica.

No segundo concurso (1994), a comprovação de requisitos pessoais, a prova escrita, a entrevista técnica e a avaliação médica eram as etapas previstas nas disposições preliminares do edital de nº 020/94, mas no artigo III, da realização das provas, as etapas especificadas são: prova escrita valorada em oitenta pontos – questões abertas e de múltipla escolha –, de caráter classificatório e eliminatório, com a exigência da obtenção mínima de cinqüenta por cento para ingresso na etapa seguinte; contagem de títulos de acordo com critérios explicitados no próprio edital.

Já no terceiro concurso (2001), o processo seletivo constou de prova objetiva de múltipla escolha, valorada em 100 pontos, composta de cinqüenta questões, sendo necessário o mínimo de sessenta por cento para aprovação para a etapa seguinte, ou seja, a mesma também tinha caráter eliminatório. Quanto a prova de títulos, são nítidos os privilégios para o funcionário municipal que estava atuando como contratado temporariamente: foi atribuído 1 ponto para cada ano de serviço municipal, obedecendo o limite de vinte pontos, além de arredondamento para 1 ano dos períodos superiores a 6 meses, não sendo necessário o funcionário requerer sequer o seu tempo de serviço, uma vez que a contagem de tempo desses candidatos foi fornecida diretamente ao Instituto Mineiro de Administração Municipal – IMAM, responsável pela realização do concurso ao lado de uma comissão escolhida pelo Prefeito -, pela Secretaria de Administração. Isso sem

[83] Diploma de curso superior em uma das áreas exigidas, comprovação mínima de um ano de experiência, e conhecimento básico dos temas explicitados no edital.

falar que o primeiro critério para desempate, a preferência era para o candidato que estivesse em exercício na Prefeitura Municipal de Uberaba[84].

No que se refere aos pré-requisitos exigidos nos três concursos para Educador, houve divergências entre eles: no primeiro (1990), exigia-se formação superior – licenciatura plena em: pedagogia, educação física, estudos sociais, história, geografia, psicologia, educação artística. No segundo, substituiu-se a exigência de se ter licenciatura plena, ou seja, de ser um genuíno professor, para a de se ter formação superior nas mesmas áreas do concurso anterior, substituindo-se o licenciado em estudos sociais pelo profissional do Serviço Social. Nesse momento perde-se a idéia inicial de que o Educador Social deveria ser um profissional da área de educação, mais especificamente um professor, entrando em contradição com o documento da própria SETAS sobre as competências do Educador, que deveria obrigatoriamente "... ser portador de diploma de nível superior na área de Educação (licenciatura plena)" (Descrição das competências do cargo de educador, SETAS, 199_). No terceiro concurso, continuou-se a descaracterização da proposta original da criação do cargo de educador, pois embora a formação exigida dos candidatos a esse cargo fosse a maior parte da área de educação - pedagogia, educação física, letras, geografia, história -, também aceitou-se os diplomados em psicologia, não sendo obrigatório a licenciatura dos mesmos, o que quer dizer que um psicólogo com formação puramente técnica poderia se inscrever para um concurso de educador.

Essas informações, quando confrontadas com a entrevista da idealizadora do cargo e responsável pelos dois primeiros concursos para Educador, apontam uma enorme contradição no que diz respeito à inserção do psicólogo (sem licenciatura) bem como do Assistente Social, previstos nos dois últimos concursos. A ex-Secretária afirma que trabalhou com a idéia de ser o Educador um profissional com licenciatura plena durante todo o tempo que atuou. Mas essa afirmação não confere com a realidade do segundo concurso (1994), que permite ao graduado em Serviço Social, portanto sem licenciatura, se inscrever para o cargo de Educador.

[84] Esse critério de desempate se diferencia totalmente do primeiro concurso, onde a entrevista técnica prevalecia sobre a prova escrita, privilegiando assim a prática em detrimento da teoria, não tendo sido fornecido sequer a bibliografia. Isso pode ser constatado também na entrevista da ex-gestora da SETAS, idealizadora do cargo de Educador Social. Ela afirma que não houve indicação bibliográfica no primeiro edital devido ao fato de que "... a preocupação não era ter, conhecer o nível de conhecimento acadêmico. Não era o formal, era experiência de vida. Inclusive as avaliações, a montagem delas eu interferi (...), foram todas situações-problema para discussão. Isso foi não só em função da valorização da experiência de vida mas do perfil da própria pessoa". (Zilma T. Bugiato Faria, ex-gestora da SETAS).

> ... enquanto eu fui Secretária, enquanto foram feitos concursos em que eu acompanhei, nós trabalhamos com isso aqui (se referindo às licenciaturas contempladas no primeiro edital de concurso para Educador). (...) eu quero que os conhecimentos, que as pesquisas, que os resultados tenham a sua utilidade no campo social, (...) para fazer uma intervenção. (...) Quando você faz Licenciatura, então você pode ser professor. Ele fez Prática de Ensino, ele sabe ensinar, ele tem didática... (Zilma Therezinha Bugiato Faria, ex-Secretária da SETAS).

Já a inserção do psicólogo sem licenciatura, contemplada no terceiro concurso (2001), não foi responsabilidade da mesma, uma vez que a gestora da SETAS era outra.

Também constatamos a descaracterização da proposta inicial para o perfil do educador, quando comparamos o último edital (nº 003/2001) com os primeiros e a entrevista da idealizadora do cargo, gestora responsável pelos dois primeiros concursos para educador. Na entrevista da ex-gestora da SETAS, a mesma afirma que optou pelas licenciaturas explicitadas no primeiro edital de concurso (1990) – Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Pedagogia, Estudos Sociais, Psicologia -, devido ao fato de que muitas dessas não recebem o valor devido, e assim, seria uma forma de valorizá-las. Especialmente com relação ao professor de português, justifica também o fato do mesmo não ter sido contemplado no primeiro edital elaborado por ela da seguinte forma: "Veja bem: a comunicação, não sei... Você vai pegar um professor de Português para ensinar português para os meninos que estão lá na periferia, que não sabem "n" coisas para eles sobreviverem como seres humanos?" (Zilma T. Bugiato Faria, ex-gestora da SETAS). Porém no último edital (2001), foram aceitos para o cargo de educador, profissionais licenciados em Letras, portanto, professores de português.

Os pré-requisitos no que diz respeito aos conhecimentos exigidos, sofreram uma mudança radical da proposta do primeiro concurso (1990). Neste, exigiu-se conhecimento básico de psicologia social, sociologia geral, psicologia educacional, planejamento, elaboração de projetos sociais, dinâmica de grupo e liderança. No segundo concurso (1994), os conhecimentos exigidos foram: dinâmica de grupo, tipos de pesquisa, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, alternativas de atuação em problemas sociais, o educador como agente de transformação, idoso, Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS no município. Comparando os conteúdos dos dois concursos, não há muita diferença, mas no terceiro (2001), os conhecimentos específicos exigidos – além dos conhecimentos de língua portuguesa e de didática -, foram totalmente voltados para a educação. Sem enfoque direto no social, os conteúdos exigidos foram:

> "fins do processo educativo; comunicação oral no processo didático; evolução biológica do comportamento; mecanismo de ajustamento e comportamento deficiente; novas concepções psicopedagógicas no campo da didática; detecção e correção de distúrbios de aprendizagem; problemas de aprendizagem; abordagens terapêuticas; o trabalho multidisciplinar; desenvolvimento bio-psicomotor; psicologia educacional; enfoques teóricos em sociologia da educação" (Edital nº 003/2001).

Um ponto interessante a destacar é a nomenclatura desse profissional aqui discutido. "Educador" é o nome que se dá a esse profissional, acrescentando-se a terminologia "social" ao mesmo como já exposto no capítulo anterior a este, desde que o cargo foi criado. O termo "social" foi de tal forma incorporado no senso comum ao de "educador", que, embora nos três editais apareça apenas a palavra "educador", nos resultados do concurso número dois (1994), bem como nas convocações oficiais dos candidatos publicados na imprensa local, aparece o termo "educador social [85]".

Analisando de forma geral os três editais dos concursos públicos para o cargo de Educador, constatamos que houve uma organização progressiva dos mesmos, provavelmente fruto de um amadurecimento em relação a essa nova profissão. Por um outro lado, a identidade profissional desses educadores ficou esvanecida. A característica principal do educador, que era ser um diplomado em licenciatura plena em uma das áreas explicitada, ficou descaracterizada, talvez pela própria atuação dos educadores que não marcaram seu campo de ação, ou pela falta de uma política voltada para essa categoria, ou ainda por não ter sido construído o perfil desse profissional quando da criação do mesmo. Isso nos leva a crer que a criação desse cargo foi para legalizar a situação de dois educadores que já estavam contratados pela SETAS antes mesmo de se anunciar qualquer ação no sentido da criação do cargo[86], como veremos logo mais.

Quanto ao perfil dos candidatos ao cargo para Educador, não pudemos analisar os inscritos de todos os concursos por falta de documentação. Somente o primeiro (1990) tem dados mais completos sobre esses candidatos[87]. Foram 169 candidatos inscritos nesse

---

[85] Essas informações podem ser constatadas nas seguintes fontes: a) UBERABA. Prefeitura Municipal. Resultado da 1ª etapa do concurso público nº 020/94. **Jornal da Manhã**, Uberaba, ed. 6.691, 17 set. 1994. b) UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 016/95. **Porta-Voz**, n. 064, 28 jul. 1995. c) UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 017/95. **Porta-Voz**, n. 065, 04 ago. 1995. d) UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 018/95. **Porta-Voz**, n. 066, 11 ago. 1995. Também aparece o termo Educador Social na avaliação escrita do concurso público de 1994, 20 ago. 1994.

[86] Cf. tabela 1.

[87] Os documentos referentes aos candidatos do primeiro concurso (1990) que encontramos foram: a) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado da 1ª etapa do concurso público para educador, 23 jan. 1991. b) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Número de inscrições por área para o concurso de educadores, 23 nov. 1990. c) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos candidatos reprovados na 1ª etapa do concurso público para educador, 28 jan. 1991. d) UBERABA. Prefeitura Municipal.

primeiro concurso, ou seja, 16,9 candidatos por vaga, uma vez que somente 10 foram convocados numa primeira etapa. Desses 169, 03 eram licenciados em história, 05 em educação artística, 06 em orientação educacional, 76 em pedagogia, 07 em estudos sociais, 09 em geografia, 09 em psicologia, e 54 em educação física. Desses, 21,89% classificaram-se para a segunda etapa, ou seja, 37 candidatos. 115 foram reprovados na primeira etapa e 17 não compareceram para fazer a prova escrita. Já na segunda etapa, não houve nenhuma desistência, sendo 13 reprovados e 24 aprovados quando tiveram divulgados seus nomes na classificação do resultado final[88]. Os dez primeiros colocados foram convocados de uma só vez de acordo com o edital de convocação publicado em 12 de abril de 1991[89]. Outros onze candidatos classificados, após os dez primeiros, iam sendo convocados individualmente conforme a necessidade da SETAS, mas não localizamos os registros de data dos mesmos.

No segundo concurso (1994), não encontramos nenhum registro do número de candidatos inscritos, mas, tendo como referência o resultado da primeira etapa, onde consta o nome e número de inscrição dos aprovados e reprovados, encontramos a inscrição de número 143, número mais alto dos candidatos, exceto dos desistentes, que não constam na listagem[90]. Desses, 59 candidatos foram classificados para a segunda etapa, e 66 reprovados. A graduação dos candidatos não foi possível obter, devido ao fato de que na ficha de inscrição desse concurso a qual tivemos acesso, não tem campo para descrever a graduação, perguntando somente ao candidato o grau de escolaridade[91].

As informações são mais escassas ainda no terceiro e último concurso para educador (2001) dentro do período compreendido por essa pesquisa. Como o concurso foi terceirizado, a Prefeitura não tem nenhum tipo de registro dos candidatos[92]. Somente

---

Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos candidatos reprovados na entrevista técnica para o concurso público de educador, 10 abr. 1991.

[88] Cf. em: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado final do concurso público para o emprego de Educador. 23 jan. 1991. Fonte: Secretaria de Administração.

[89] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Edital de convocação. **Jornal da Manhã**, 12 abr. 1991.

[90] Fontes: a) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado da 1ª etapa do concurso público nº 020/94 para o provimento do emprego de Educador Social, do quadro de servidores celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 13 set. 1994. b) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos (as) candidatos (as) reprovados (as) na 1ª etapa do concurso público de nº 020/94, para o provimento do emprego de Educador Social, do quadro de servidores celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 13 set. 1994.

[91] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Ficha de Inscrição concurso público para educador, 1994.

[92] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Informação verbal.

levantamos a informação de que foram em número de 32 os candidatos aprovados no resultado final[93]. Desses, somente 2 haviam sido convocados até março do ano de 2004[94].

As entrevistas semi-estruturadas, outro recurso metodológico que utilizamos, com todos os gestores da SETAS no período de 1990 a 2002, foram gravadas em fita-cassete e transcritas. Além das entrevistas com os gestores, em número de quatro, também foram entrevistados o diretor geral da SETAS, e a diretora de departamento da criança, do adolescente e da família, onde atualmente está concentrada a maioria dos Educadores Sociais.

Após a transcrição os entrevistados ouviram e leram o que haviam dito e foi lhes dado o direito de contestar algo que não estivessem de acordo. Todos se certificaram que a transcrição estava fidedigna ao que haviam falado. Uma gestora e a diretora de departamento entrevistadas solicitaram entretanto, a modificação de suas falas. Assim, fizeram as alterações que queriam textualmente. Novamente o texto foi mostrado às mesmas, que então assinaram, assim como os demais, reconhecendo como suas as informações declaradas. Ambas afirmaram que ao gravarem a entrevista se distraíram ou se expressaram mal ou ainda esqueceram de algumas informações que eram importantes para elas que constassem nas respostas.

O objetivo de ouvir os gestores (aqui assim chamados tanto os ex como os atuais), e diretores da referida Secretaria, foi o de investigar o que pensam sobre o Educador Social, como administram a Secretaria com esse perfil de profissional, e outras questões que dizem respeito ao tema, colocando e confrontando suas posições filosóficas e políticas.

As respostas das entrevistas foram expostas e confrontadas em questões que julgamos mais relevantes para a pesquisa, perguntadas para todos os gestores, incluindo-se os diretores geral e de departamento. A identidade dos entrevistados nesse momento é preservada; portanto, estão classificados de forma aleatória, da letra A a F, e não por cronologia, nomes ou cargos. Os temas e/ou questões comuns abordadas aos gestores foram:

1- Formação Acadêmica;
2- Experiência na área social;
3- Experiência na área educacional;

---

[93] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado final dos aprovados ao concurso público para o cargo de educador. Porta-Voz, n. 380, 17 ago. 2001.

[94] Fonte: informação verbal, em entrevista concedida pela Diretora de Departamento da Criança, do Adolescente e da Família, e pelo Diretor Geral da Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente – SETAS, 2003.

4- Como vê a inserção do Educador Social na SETAS;
5- Perfil profissional do Educador Social. O que o diferencia dos demais profissionais do Serviço Social;
6- Critérios para alocar um educador em algum projeto;
7- Se acha que os Educadores perdem as suas características quando passam a ocupar cargos de chefia;
8- Existência de iniciativas para a formação continuada e/ou em serviço para esses profissionais;
9- Como vê a articulação entre educação e a área social;
10- Conhecimento de outras experiências similares à dos Educadores Sociais da SETAS;
11- Avaliação da experiência de trabalhar com Educadores Sociais;
12- Outras observações que gostaria de acrescentar.

Foram essas questões que estiveram presentes em quase todas as entrevistas com os gestores e os diretores, mesmo que indiretamente, porém não de forma padronizada. Havia sim um roteiro, com o objetivo de ser o eixo norteador, mas baseadas nas respostas, outras perguntas eram feitas. Criou-se assim, um canal de diálogo entre a pesquisadora e entrevistado/a.

Vamos assim, às respostas expostas nos quadros que se seguem:

QUADRO 1 – Formação acadêmica dos gestores e ex-gestores

Gestores	Formação Acadêmica
A	Secundária
B	Graduação (Pedagogia) / Especialização (duas): Avaliação Educacional (UFMG) e em Políticas Públicas e Movimentos Sociais (UNESP)
C	Graduação (Psicologia) / Especialização (em Recursos Humanos) / Mestrado (concluído mas não reconhecido e hoje inexistente, em "Ciências e Valores Humanos" - UNIUBE)
D	Graduação (Pedagogia) / Especialização (Pedagogia Industrial) / Mestrado (não concluído - desistência - em Educação)
E	Graduação (Licenciatura Plena em Matemática)
F	Graduação (Pedagogia) / Especialização (Supervisão Escolar)

QUADRO 2 – Experiência dos gestores na área social antes da SETAS

Gestores	Experiência na Área Social antes da SETAS
A	Sim, como voluntário/a em várias instituições filantrópicas e comunitárias
B	Sim, trabalho nas periferias como professor/a do ensino religioso
C	Não
D	Sim, com mobilização da comunidade, famílias, pesquisa dos bolsões de favelas, dentro de um projeto para a educação formal.
E	Este aspecto não foi abordado
F	Não

QUADRO 3 – Experiência dos gestores da SETAS em educação

Gestores	Experiência na Área Educacional
A	Não
B	Sim
C	Não
D	Sim
E	Sim
F	Sim

Pelas informações apresentadas nos três quadros anteriores, podemos ter uma noção do perfil dos gestores que estiveram ou estão atuando na SETAS. Analisando-se os dados, percebe-se que a escolha dos mesmos pelo poder público não têm um caráter profissional, visto que nenhum deles tinha formação ou uma experiência profissional no Serviço Social. Dos gestores entrevistados, 50% atuaram na área social como voluntários (antes de atuarem na SETAS), o que, ao nosso ver, não pode ser um requisito profissional para assumir o posto máximo de uma Secretaria.

Por outro lado, dos seis gestores, apenas dois não têm formação educacional. Os demais tiveram ou ainda têm algum tipo de atuação profissional na educação. Isso poderia significar que, teoricamente, a Prefeitura Municipal tivesse uma preferência por educadores para comandar uma Secretaria como a SETAS, uma vez que 66,66% dos gestores que estiveram à frente desta Secretaria no período de 1990 a 2002 tinham qualificação e experiência educacional. Mas cremos ser esta escolha apenas um critério político, face às condições em que os mesmos foram convocados, e pela diferença de atuação profissional de cada um deles. Não existe um critério definido para o poder público para a escolha do gestor. Nem mesmo o grau de formação destes tem uma

exigência mínima, embora somente um/a gestor/a não tenha o terceiro grau concluído. E mais: podemos afirmar que essa escolha está totalmente relacionada às características das políticas públicas nos anos da década de 1990, onde o voluntariado é valorizado.

Com 50% dos gestores trazendo uma experiência no setor de voluntariado, é óbvio que essa questão tornou-se uma "bandeira" a ser defendida pelos mesmos. Caímos aqui na discussão já feita, onde o Estado se desresponsabiliza de suas funções e as delegam à sociedade. Assim, muitos cidadãos, especialmente quando estão fora do mercado de trabalho, encontram no trabalho voluntário uma maneira de dar novamente sentido às suas vidas (Antunes, 2002a). Esse pensamento inspira-se no toyotismo. É o que Saviani (2002) chama de "princípio da racionalidade", onde, através d e ações como o voluntariado, se procura obter o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Vejamos agora como os gestores vêem o Educador Social, através de outras questões levantadas junto a estes:

QUADRO 4 – Inserção do educador na SETAS na visão dos gestores

Gestores	Como vê a inserção do Educador na SETAS
A	Enriquecedora para a proposta de atendimento multiprofissional, numa visão de intersetorialidade.
B	Altamente positiva, pois acredita no trabalho desenvolvido por equipe formada por multiprofissionais.
C	Muito interessante, pois esses educadores trouxeram não só aprendizagens, mas também, uma reflexão "... onde fazem as pessoas, os alunos repensarem sobre a questão social, sobre a questão de ser cidadão. ...Ele tem uma visão psicopedagógica muito interessante. (...) consegue despertar nos alunos de Creches e Centros Sociais, uma motivação maior em termos de aprendizagem."
D	Muito forte. Defende uma proposta de atuação com uma equipe multiprofissional. "Dentro da minha gestão a intervenção do Educador foi muito forte. Tão forte que às vezes você tinha que, por exemplo, dar uma ' ajeitadinha' pela projeção que o Educador acabava tendo".
E	Não concorda com Educadores dentro da SETAS. "... desde o princípio vi essa questão sob um prisma muito pessoal. Eu acho que dentro da Assistência Social não deveria haver educador e nem professor. Eu acho que deveriam estar em outro lugar... (...) quando se coloca dentro da Assistência Social um Educador, dá a impressão que as crianças ali são todas carentes, (...) misturam as coisas. (...) fiz um documento..., sugerindo que fosse criada em Uberaba, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente, onde sim, nela seria colocado tudo aquilo que se refere à criança e ao adolescente, inclusive o corpo de Educadores..., não misturar as coisas".
F	Imprescindível. "... uma das missões do Educador Social, (é) estar coordenando projetos, elaborando, direcionando esses projetos, (...) e executam essas funções muito bem. Porque na função delas, são também pedagogas, que foram direcionadas a fazer o concurso de Educadora So cial, mas eram anteriormente pedagogas. E a função do pedagogo, é que também propicia a execução da melhoria do trabalho do Educador Social..."

Como pode ser visto, somente um gestor assumiu não concordar com a inserção do Educador na SETAS. Ao mesmo tempo porém, propõe uma Secretaria da Criança e do Adolescente, onde o Educador estaria inserido. Torna-se então, uma contradição, porque

quer o educador somente na Secretaria da Criança e do Adolescente que gostaria de criar. Mas essa Secretaria que propõe é hoje um departamento da SETAS, o mesmo órgão que ele afirma que o educador não deveria atuar. Percebe-se aí a falta de uma coerência e de um perfil a ser definido para esse profissional.

Pelas entrevistas dos gestores, podemos concluir que não há clareza de conceitos fundamentais, como educação, serviço social, educador social. Três dos seis entrevistados referiram-se a um atendimento multiprofissional do qual o Educador faria parte. Os demais porém, ao mencionarem o Educador Social, associam-no a aluno, pedagogo, referindo-se a eles sempre de forma atrelada à crianças e adolescentes. Isso mostra que ainda a figura do professor/educador está ligada apenas à educação formal, apesar de atuarem em espaços não convencionais e em frentes de trabalho diversas como idosos, deficientes físicos, etc. Ou seja, esta visão da inserção do Educador na área social, está diretamente relacionada com o perfil que os gestores delineiam para os Educadores:

QUADRO 5 – Perfil profissional do Educador na visão dos gestores

Gestores	Perfil profissional do Educador Social. O que o diferencia dos demais profissionais do Serviço Social
A	"A formação para atuar dentro da educação informal, criatividade para atuar na diversidade de ação que exige a execução da política pública de Assistência Social, capacidade de elaborar idéias e implementar projetos".
B	Os diagnósticos mais amplos. "... a gente não é muito acostumado a trabalhar com o emergencial. Eu acho que os outros profissionais, principalmente o Assistente Social, eu percebo que eles trabalham muito também com o emergencial, apesar de trabalharem com planejamento, mas a gente percebe que eles estão mais acostumados a enfrentarem emergências. Só hoje percebo isso".
C	O fato do Educador mexer mais com o social. "Ele mostra esse lado social mais forte do indivíduo. O Assistente Social fica numa abordagem mais de apoio, numa abordagem mais de pesquisa. E o psicólogo (...) ele tem talvez a função de coordenar, de apoiar, muitas vezes também de ajudar o emocional do indivíduo, que muitas vezes é feito um diagnóstico tanto pelo Educador como pelo Assistente Social".
D	Os princípios educacionais. O psicólogo social "... não era para fazer terapia no divã, mas para ver o contexto social, porque a psicologia social trabalha com um universo muito grande. (...) ... o Assistente Social não é pedagogo, ele não é psicólogo, ele sabe conduzir o processo, mas chega uma hora que ele tem que ter o especialista. E o espaço do especialista é dele. ... essa multiplicidade, essa quantidade de olhares sobre diferentes ângulos trabalhados e transformados num conjunto ou numa definição de atuação é o ideal".
E	Não havia uma fronteira definida entre os técnicos do Serviço Social: educadores, assistentes sociais e psicólogos. "Eu via até uma característica que juntava esses profissionais, pois havia uma união muito grande de trabalho entre eles. Mas o meu ponto de vista era sempre aquele, que eu acho que Educador deve estar num lugar, o Assistente noutro, o Psicólogo noutro lugar, entende? E lá na SETAS as coisas se misturavam e se confundiam, e nesse estado de coisas, a educação ficava em segundo plano às vezes".
F	Visão ampla do social. Ele tem que "... estar entendendo além da sua missão de pedagogo, (...) um pouquinho do Assistente Social, que é estar acompanhando as famílias, buscando melhorias para estas e para o atendimento das crianças, e um pouquinho de psicologia, que é estar valorizando o atendimento tanto dos profissionais que executam os projetos, como das crianças que trabalham no projeto, como das famílias usuárias dos projetos".

Na Espanha, os estudos da educação social estão orientados e regulamentados na declaração dos direitos de constituição da Diplomatura em Educação Social, objetivando a formação para os campos de:

> 1. A educação não-formal.
> 2. A educação de adultos (incluída a terceira idade).
> 3. A inserção social de pessoas portadoras de necessidades especiais.
> 4. A inserção das pessoas deficientes.
> 5. A ação socioeducativa.
>
> (PETRUS, 2003, p. 55)

No Brasil, encontramos poucos documentos acerca das funções do Educador Social. No documento oficial a nós enviado pela Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá, a descrição sintética do cargo de Educador Social diz:

> Conhecer, identificar e compreender a realidade social, bem como a necessidade própria de cada segmento (público alvo da assistência social), Direitos da Criança e do Adolescente, Pessoa com Deficiência e Idoso, programando e desenvolvendo atividades que respondam às questões sociais apresentadas.
>
> (Descrição do Cargo de Educador Social - Maringá-PR, 200_.)

Esse documento, depois de detalhar as funções do Educador Social, também revela que "o ocupante do cargo deverá ser capaz de solucionar problemas, dentro de padrões adequados, e sugerir mudanças com base em seus conhecimentos profissionais". (ibdem)

Na SETAS, encontramos um documento que descreve as funções do Educador, porém, sem data[95]. Pudemos constatar que este é quase uma cópia de outro, fornecido por uma funcionária desta Secretaria, também sem data, que descreve não só as competências do cargo, como o seu perfil profissional, suas atribuições básicas e específicas. Este foi elaborado pela "equipe de educadores", de acordo com o próprio documento[96]. Pelas informações obtidas através das fontes orais, esse último antecede o primeiro, e foi redigido em função de uma necessidade dos primeiros educadores, que não tinham suas funções delimitadas e claras. Dentre as funções básicas estão: organização de palestras e conferências; criação, planejamento, desenvolvimento e execução de ações educativas e preventivas com a comunidade, visando a promoção humana e social; realização de pesquisas da realidade social alvo; dentre outras. Quanto ao perfil desse profissional, foram

[95] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Departamento da criança, do adolescente e da família. Funções relativas ao cargo de educador social, 200_.
[96] Fonte: UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Descrição das competências do cargo de educador, 199_.

feitas as seguintes considerações: "É pertinente ao trabalho do Educador a execução de atividades voltadas para o desenvolvimento do processo de educação socializado. O requisito básico ao cargo é ser portador de diploma de nível superior na área da Educação (licenciatura plena)" (Descrição das Competências do Cargo de Educador, SETAS, 199_).

Aqui estabelecemos uma relação com o novo perfil exigido pelo toyotismo, onde a flexibilização é preponderante. Pelas descrições, vemos que é exigido ao educador um perfil flexível, que se adapte à realidade encontrada, tendo que desempenhar várias atividades. Também nos chama atenção para o fato da apropriação intelectual que a SETAS faz desse trabalhador, quando é atribuída a função a ele de ser capaz de propor soluções para a resolução de problemas, embora não tenha o controle sobre o processo como constatado nas entrevistas com os educadores.

Face à falta de clareza dos gestores com relação ao perfil dos educadores, perguntamos quais os critérios que estes utilizavam para alocar um Educador nos projetos da SETAS, bem como sobre as iniciativas oferecidas a esses profissionais de formação continuada e/ou em serviço. Uma outra realidade encontrada, é que muitos educadores ocupam hoje cargo de chefia e/ou coordenação, e daí o nosso interesse em saber o que os gestores pensam a respeito.

QUADRO 6 – Critérios utilizados pelos gestores para alocar educadores nos projetos

Gestores	Critérios utilizados para alocar um Educador em algum projeto
A	Direciona os profissionais de acordo com a experiência, capacitação e formação necessárias e exigidas por cada projeto a ser implantado pela SETAS, dentro da proposta de atendimento multiprofissional.
B	A equipe multiprofissional é o critério. Acredita nesse tipo de trabalho principalmente com as comunidades mais empobrecidas.
C	Direciona os profissionais de acordo com a nova visão social que ele apresenta.
D	A equipe multiprofissional é um critério constante.
E	Inicialmente era "... o da boa vontade, se a pessoa gosta, se quer... isso aí era primordial. Aí depois é que eu ia olhar outras qualificações..."
F	Não respondeu a questão objetivamente.

QUADRO 7 – Descaracterização dos educadores quando estão na chefia na visão dos gestores

Gestores	Se acha que os Educadores perdem suas características quando passam a ocupar cargos de chefia
A	Não. Ao contrário, reforça as características citadas do Educador Social (formação, criatividade, capacidade de elaborar e implementar projetos).
B	Não. Isso depende muito do perfil do profissional de maneira geral, seja ele Educador, Assistente Social e/ou Psicólogo.
C	Não. Hoje o Educador Social desenvolve, além do conteúdo programático de sua formação, a visão administrativa. "Então o foco dele hoje, é um foco mais estratégico que só específico. Com esse novo foco estratégico que ele adquiriu, ele começou a desempenhar também cargos de coordenação. ... ele consegue assimilar bem o pedagógico e o administrativo. (...) houve um crescimento, e (...) também essa visão mais interessante em termos de que, administrar, significa você ter uma visão administrativa sim, porém ter uma visão social, pedagógica".
D	Não foi abordado, uma vez que na época a estrutura da SETAS era bem mais enxuta, não havendo muitos cargos de chefia a serem ocupados, além do fato de que a profissão de Educador nessa Secretaria estava se iniciando.
E	Aspecto não abordado, uma vez que o(a) entrevistado(a) acredita que o Educador não deva estar nem na SETAS. "Eu acho que a educação tem que ser separada das outras coisas".
F	Resposta indefinida e contraditória: "O Educador Social, executando propriamente a função dentro da Secretaria de Assistência Social, nós não temos". Quando ele está na coordenação de projetos ou alguma chefia, "ele exerce sim, vai até além das funções, da meta de trabalho do Educador Social (...), ele tem todo uma gama de recursos humanos que tem que estar capacitando, (...) redirecionando..." "Mas eu gostaria que (...) tivesse um Educador Social para estar executando outras missões... (trabalhar com as crianças e adolescentes que estão camuflados na rua pedindo; trabalhar nas praças inibindo o uso indevido de drogas, etc.)".

QUADRO 8 – Iniciativas de formação continuada e/ou em serviço oferecida aos educadores pelos gestores

Gestores	Existência de iniciativas para a formação continuada e/ou em serviço para os educadores
A	Não
B	Sim, não só para Educadores como para todos os profissionais, através de fóruns mensais, discutindo vários temas do setor social.
C	Sim. "Vários Educadores nossos têm feito alguns cursos de Especialização, que a Secretaria inclusive libera em termos de horário, em termos de viajar, para poder facilitar para a pessoa. E mesmo dentro da própria Secretaria, vários Educadores Sociais já tiveram alguns cursos muito interessantes inclusive em Uberaba e fora daqui".
D	Não. Alegou não haver capacitação na época para esses profissionais. "A formação foi mesmo na prática".
E	Sim, isso era uma constante. "Aparecia um assunto, (...) e a gente criava em cima daquilo uma capacitação". Isso acontecia através de "... palestras, de visitas, de chamar pessoas de fora para mostrarem as suas experiências. Tudo isso acontecia na minha época".
F	Não foi abordada a questão.

Quanto aos critérios utilizados para alocar esses Educadores nos projetos da SETAS, são nítidos o embaraço e a falta de objetividade nas respostas dos gestores, o que nos leva a crer que não há critérios definidos, mesmo porque seria uma contradição, pois também tudo indica que não há perfil desses profissionais. A mesma falta de consistência acontece nas respostas dos quadros 7 e 8. As respostas estão carregadas de contradições e

esvaziadas de informações, especialmente no que diz respeito à formação oferecida a esses Educadores, seja ela continuada e/ou em serviço.

Três gestores, ou seja, 50% deles, afirmaram ter sido oferecida essa formação, mas falta uma conceituação sobre esse termo, já anteriormente discutido em nosso trabalho. Consideram que uma palestra, uma discussão muitas vezes sem conhecimento científico do assunto, e mesmo uma liberação de horário seja suficiente para subsidiar esses profissionais em suas atuações. Isso sem falar na desresponsabilização do poder público que atribui ao profissional a responsabilidade por sua própria formação, sem considerar as suas condições de trabalho. Como discutido em capítulos anteriores, essa desresponsabilização é coerente com as concepções neoliberais, que colocam no indivíduo a responsabilidade de sua formação, bem como de seu sucesso ou insucesso profissional. Num último bloco, perguntamos aos gestores:

QUADRO 9 – Articulação entre educação e serviço social na visão dos gestores

Gestores	Como vê a articulação entre educação e a área social
A	Não foi abordado esse assunto.
B	Vê a educação como política de promoção humana e o serviço social como política compensatória. "Na verdade o assistente social muitas vezes trabalha em cima das falhas da educação, principalmente quando você trabalha nas periferias, com as pessoas que têm menos acesso à educação formal (...) o educador precisa ir além daquela política compensatória".
C	Não foi abordado diretamente esse assunto, mas destaca importância da inter-relação entre essas duas áreas durante a entrevista concedida.
D	Essencial. Defende isso o tempo todo de sua entrevista.
E	O assunto não foi abordado diretamente, mas estratificamos trechos importantes da entrevista que refletem que a articulação entre o social e o educacional é unilateral: "eu acho que educação tem que ser separada das outras coisas. (...) cada local onde houver aluno, onde houver escola, tem que ter psicóloga e assistente social. (...) se não acontece isso, a diretora começa a fazer o papel de psicóloga, a vice-diretora ou professor deixa de ser professor. Na realidade, não é bom ser professor, é bom ser educador. Mas nem todos têm condição disso. Então se houvesse mais gente para ajudar, principalmente psicólogo e assistente social, a escola poderia evoluir muito mais".
F	Tem que caminhar junto. "... como é que você faz uma promoção do ser humano sem educá-lo? Então é o que a SETAS faz (...) nessa promoção desse ser humano, levando-o a amar mais a vida, a buscar melhoria para a sua vida, até metodologias de ser sempre melhor, buscar essa melhoria através do seu esforço, levando-o a participar dos nossos cursos de profissionalização, de liderança, dando a eles a esperança de que: ' quem quer tudo pode' ".

Como podemos observar, a maioria dos entrevistados defende uma inter-relação entre educação e serviço social, mas percebe-se que não há fundamentação e coerência nas respostas. Apesar de afirmarem a importância do entrosamento dessas áreas, percebemos que ainda trazem, em sua maioria, uma concepção de educação tradicional, estanque.

Prova disso que ora um afirma ser a educação a solução para resolver os problemas de uma verdadeira promoção humana do indivíduo, ora é vista apenas como transmissora de conhecimentos, pois acredita que ela tem que ser exercida na escola. E ainda tem a opinião do entrevistado "F" que pautando -se nas concepções neoliberais, acredita que o indivíduo é responsável por seu sucesso, e que o trabalho de educação associado ao social deve levá-lo a acreditar que "quem quer tudo pode". Desconsidera assim as condições sócio -históricas vividas, contrariando os princípios gramscianos defendidos nessa pesquisa. Mediante as respostas apresentadas, afirmamos que a articulação entre educação e o social, no discurso é algo perfeitamente viável, mas ainda não há clareza de como essa parceria entre as duas áreas seria possível, numa visão de somatória de experiências e não de concorrência ou divisor de tarefas.

A associação entre educação e o setor do serviço social feita por Trilla (2003), é elaborada de forma didática. O termo "social" refere -se a um dos objetivos da educação, que tem por objeto o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo; ou seja, a sua educação social. Para ele, é um adjetivo que identifica apenas uma parte do mundo da educação.

> Na expressão social, o adjetivo está indicando que estamos diante de um tipo ou de uma classe de educação, que estamos diante de uma parcela do "universo da educação". (...) Parece claro que este objeto (material) próprio não pode ser o universo inteiro da educação, pois se assim fosse sobraria o adjetivo "social" às duas expressões que trabalhamos: qualquer educação seria "educação social"... (TRILLA, 2003, p. 16).

Concordamos aqui com o autor que, para fins didáticos, é importante tomar a educação social como uma expressão designativa semelhante ou paralela a outras como educação física, educação artística, educação moral, etc. Mas não podemos esquecer, para sermos coerentes, que tomamos como verdade o princípio gramsciano de que o processo educativo acontece em qualquer espaço onde haja relação social. Trata-se portanto, de conceituar o termo social como algo mais amplo, considerando que em toda relação social acontece um processo educativo. Finalizando as questões selecionadas, apresentamos o último bloco de perguntas:

QUADRO 10 – Conhecimento dos gestores de outras experiências similares à dos educadores sociais

Gestores	Conhecimento de outras experiências similares à dos Educadores Sociais da SETAS
A	Não.
B	Sim. "... tinha uma equipe em Belo Horizonte, que eu acompanhava pouco o trabalho deles, era um governo que priorizava muito esse trabalho. Eles trabalhavam em distritais, em subprefeituras nos bairros, e em todos esses lugares que eles chamavam de distritos, havia alguém formado na área de educação. Era interessante porque essa pessoa fazia muita articulação com o serviço social, com a escola, (...) Eu conheci uma pessoa que trabalhava num desses distritos. (...) eu sei que Belo Horizonte naquela época já tinha alguma coisa nesse sentido, mas também era uma coisa nova, mas não sei a origem do cargo de Educador Social".
C	Não. Faltam dados concretos. "O que eu tenho são informações (...) que outros locais têm já pequenos avanços nesse sentido. Agora uma coisa eu posso dar certeza: nós aqui em Uberaba, no Serviço Social, somos muito consultados por outras cidades de nosso porte, para ver o que um Educador Social pode fazer. Já recebemos várias visitas, de outros Estados inclusive, pelo trabalho que o Educador Social faz junto aos nossos adolescentes e junto às nossas crianças. Então acho que hoje nós somos parâmetro".
D	Não. "... eu nunca tive a chance de intercâmbios. (...) não era uma época que tinha isso (...) eu não tinha recursos e não podia porque eu estava fazendo uma família. (...) E olha que a gente recebia muita coisa, muito material de outros Estados".
E	Não. "Eu até procurei. Na época eu estava fazendo uma pesquisa para fazer comparação. Liguei para Curitiba, que é uma cidade modelo, mas não consegui".
F	Não foi abordado esse assunto

As respostas acima comprovam ser a profissão de educador, algo ainda em construção. Só um gestor afirmou ter conhecimentos de outras experiências similares à dos Educadores Sociais da SETAS, mas ninguém sabe com precisão a origem desse ofício. Já afirmamos que o material sobre esse trabalhador é escasso, mas por outro lado percebemos que nenhum dos entrevistados havia, até então, se interessado por saber um pouco mais sobre esses servidores lotados nos órgãos que dirigem ou dirigiram. Isso mostra o quanto as questões do mundo do trabalho estão ausentes das discussões e ações voltadas para as políticas públicas dos trabalhadores, num processo esvaziado até mesmo de sentido, fruto provavelmente de um capitalismo selvagem.

Mesmo sem saber quem são e de onde vieram esses trabalhadores, 4 dos 6 gestores ouvidos, o que representa 66,6%, afirmaram ter sido positivo o convívio profissional com os Educadores Sociais:

QUADRO 11 – Avaliação pelos gestores da experiência de atuação com os educadores sociais

Gestores	Avaliação da experiência de trabalhar com Educadores Sociais
A	Não respondeu objetivamente.
B	Altamente positiva. "Pode parecer parcial, mas não é. (...) Quem vai numa Secretaria de Assistência Social, vai pedir alguma coisa, porque culturalmente nós estamos formados para isso. As pessoas (...) não vêem como uma política pública, não contributiva, como algo que pode ultrapassar o assistencialismo (...) o educador trouxe para dentro da Secretaria uma cara diferente nesse aspecto. Quando ele se propõe a trabalhar com grupos - e o educador tem uma facilidade nisso -, de forma preventiva, ele foge um pouco dessa política compensatória. Eu acho que ele enriqueceu o trabalho social em Uberaba. A gente vê grandes projetos sociais na cidade, abraçados por educadores na maioria das vezes".
C	Vê o Educador com bons olhos e "... com bons espaços..."
D	Boa no início. "Como uma primeira experiência no município, não deixou a desejar, e foi um dos motivos pelos quais eu lutei para continuar nessa Secretaria. (...) dentre os 8 anos, no último quadriênio não deu muito certo porque internamente, é muito difícil você propor idéias (...) quando o sistema é preso ao dono do partido, do grupo político. (...) nos 2 últimos anos eu senti que eu perdi alguma coisa..., (...) que começou a acontecer no próprio desenvolvimento dos funcionários (...) porque fazíamos muito e ninguém nos dava a força da execução." O Educador "... não chegou a um patamar melhor e maior, porque não dependia só dele, não dependia só da Secretaria. Não sei se houve retrocesso. Pelo menos eu senti assim na atuação. O prefeito elogiava, chamava um e mostrava, mas em nenhum momento o sistema reconheceu que o social era talvez muito mais importante que comprar um caminhão. (...) a equipe cansou..., não continuou criativa. (...) Cansou de ser criativa e muito pouco acontecia de resultados". (...) Hoje "eu não sei como está a atuação desta equipe, porque você não pode fechar um projeto que você tem certeza que ele vai só crescer, que ele não vai mudar de rumo (...) numa reorganização administrativa, numa reorganização de ideologias e até política. (...) não tenho contato (....) propositalmente ..."
E	Existe um êxito. "Apesar dos pesares, eles conseguem êxito. Se a gente colocar numa balança, os fatos positivos são muito maiores. Mas eu acho que poderiam ser maiores se fosse daquela maneira que eu penso" (separar o Educador da SETAS).
F	Não foi abordado esse assunto objetivamente, mas pelas outras respostas pode-se perceber que acredita que o Educador deve estar atuando na prática e não em cargos de coordenação como vem acontecendo com muitos. "... nós já solicitamos esse profissional para estar executando propriamente dita as suas funções de promoção do ser humano mesmo... (...) então o que a gente deseja desse educador é que ele vá *in loco*..."

É bom ressaltar porém, que essa avaliação positiva tem também ressalvas, exceto de um gestor, conseqüência da falta de um perfil definido e de políticas públicas que contemplem esse trabalhador. Expressões utilizadas como "apesar dos pesares" e "o que a gente deseja desse educador é que ele vá *in loco*", revelam um descontentamento parcial com a atuação desse profissional, embora afirmem ter ocorrido um saldo positivo nessa convivência.

Algumas observações foram feitas pelos gestores:

QUADRO 12 – Observações feitas pelos gestores acerca dos educadores sociais

Gestores	Outras observações que gostaria de acrescentar
A	Reconhece a importância desse profissional, mas afirma que não está previsto quando haverá outro concurso para esse cargo.
B	Acha que precisa se discutir muito o papel do Educador Social na sociedade, pois muitas vezes ele é subaproveitado. (...) a nossa formação precisa ser mais ampla. E aí é um grande desafio para as Universidades..."
C	Acredita no crescimento da profissão de Educador Social e justifica a falta de concursos públicos para essa função, quando argüido sobre isso: "... quando você implanta um projeto, que surge novos profissionais, gera um momento de empolgação. Então, há 10 anos atrás, que é quando surgiu o cargo de Educador Social, houve todo aquele momento de empolgação, como foi na época do Psicólogo, do Assistente Social... Aí foi se ajeitando os profissionais, e não fez aquele marketing que tinha que fazer. (...) Quer dizer, não é que eles não estão ocupando espaços. É porque de fato agora se acomodou aquele número (...) Mas a prova maior que nós achamos que ele é importante, é que nós é que sugerimos que fosse feito o último concurso em 2001, e chamamos 2 só por questões de dotação orçamentária (...) na realidade estamos precisando, mas eu tenho uma dotação orçamentária que é feita anualmente que tem que ser respeitada (...) mas acredito que outros Educadores deverão ser chamados".
D	a) destaca a importância da Sociologia na formação de todos os profissionais: "A Sociologia é uma disciplina, é uma área com todos os seus segmentos e suas ramificações, que é altamente significativa, principalmente quando você trabalha a Sociologia voltada não só para o fato em si, mas para o homem, para o social inserido, para o ser humano dentro do contexto da comunidade"; b) Acredita que o Assistente Social tem um peso maior para a comunidade, embora acredite na equipe multidisciplinar: "Então eu estou com os 3 profissionais: com o psicólogo, o Educador e o Assistente Social, que tem um peso maior para a comunidade. Eu não fiz Serviço Social, então, posso estar falando uma aberração, só que no meu modo de entender, ele não pode ser único, pois eu não concebo especialistas (...) você pode saber até ali, agora aqui você tem que ter um assessor, tem que ter outros olhos para ajudar você a ver o todo"; c) Propõe a reformulação dos cursos de formação de professores: "É necessário que as escolas que preparam educadores, (...) percebam a necessidade de mudança. (...) as escolas que formam professores, precisariam começar a pensar que a escola que nós temos que delinear, só pode ser desenhada a partir da realidade social que está aí fora. O Educador, mais do que o médico, do que o engenheiro, do que o psicólogo, tem que estar com o sapato cheio de lama pelo trânsito dele dentro da comunidade. *Ele não pode ver a comunidade pela janela da escola*".
E	Nada a acrescentar
F	"Eu acho que faz falta esse educador..."

Ressaltamos aqui que somente dois gestores apontaram uma preocupação em se discutir a formação desses profissionais, especialmente nas Universidades. Os demais preocuparam-se em justificar o aumento quantitativo desses trabalhadores em detrimento do qualitativo.

Levantamos dados quantitativos através do sistema de informática da Secretaria de Administração da Prefeitura, como relação de Educadores Sociais, Assistentes Sociais e Psicólogos, funcionários municipais ativos e inativos[97] no período de 1990 a 2002,

[97] No sistema de informática da Prefeitura, são considerados inativos todos aqueles que se aposentaram, pediram demissão ou faleceram, não havendo separação entre essas situações.

separados ano a ano[98]. Esses dados foram tabulados de forma a se fazer uma comparação quantitativa da equipe multidisciplinar atuante na SETAS onde inclui-se o Educador Social, não só no universo da SETAS, mas como de toda a Prefeitura. Acreditamos que o quantitativo ajudou substancialmente na análise qualitativa.

Na própria SETAS, não há arquivos sobre o Educador Social, pelo menos até onde pesquisamos através de informações a nós fornecidas por diversos servidores da Secretaria[99]. No arquivo morto, estavam relatórios de funcionários dos anos de 2000 a 2003 e assim tivemos como comparar alguns dados como o número de Educadores Sociais atuantes em projetos da SETAS em relação às demais profissões[100]. A informação que obtivemos é que os relatórios são queimados a cada cinco anos por falta de espaço, e não há registros no computador desses dados[101].

Um outro levantamento importante está na internet, na página do IPSERV[102], que é o Instituto dos Servidores Municipais. Nele, estão as tabelas de cargos e salários e a informação de que para o cargo de Educador foram criados 50 vagas, estando 21 ocupadas (42%) e portanto, 29 (58%) a serem preenchidas.

Eis alguns dos dados tabulados e analisados:

---

[98] Fontes: a) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários com o cargo de educadores, ativos e afastados, 2003. b) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários ativos com os cargos de assistente social, psicólogo I e II e educador, 2003. c) UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários inativos com os cargos de assistente social, psicólogo I e II e educador, 2003.

[99] Todas informações verbais.

[100] Fontes: a) UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Relatório de funcionários, 2000. b) UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Relatório de funcionários, 2001. c) UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Relatório de funcionários, 2002. d) UBERABA. Prefeitura Municipal. SETAS. Relatório de funcionários, 2003.

[101] Informação verbal obtida através do Diretor Geral da SETAS e da funcionária designada para procurar no arquivo morto os documentos que necessitávamos.

[102] Esta página pode ser encontrada dentro da oficial da Prefeitura, cujo endereço é <http://www.uberaba.mg.gov>.

TABELA 1 – Número de educadores sociais no município

ANO	ATIVOS	INATIVOS	TOTAL ANO
ANTES DE 1990	01	-	01
1990	-	01	01
1991	11	03	14
1992	01	-	01
1993	01	-	01
1994	-	03	03
1995	05	01	06
1996	-	01	01
1997	-	-	-
1998	-	02	02
1999	-	-	-
2000	-	01	01
2001	02	06	08
2002	-	-	-
TOTAL GERAL	21	18	39

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

Observação: o quantitativo é baseado na data de admissão do funcionário, conforme documentos da Secretaria de Administração e Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Uberaba[103].

Esse quadro quantitativo referente ao número de educadores, nos leva a algumas conclusões e alguns questionamentos: se havia educadores nos quadros da SETAS, antes mesmo de acontecer o primeiro concurso cujo resultado foi homologado em 1991, o cargo já havia sido criado, mesmo que não oficialmente, contradizendo a fala da entrevistada, mentora do projeto de inserção de educadores sociais, já anteriormente citada. Importante também ressaltar que pela listagem fornecida pela Prefeitura, o funcionário inativo em 1990, no caso específico, demissionário, é o mesmo que teve seu nome homologado no concurso público para a mesma função, ou seja, de educador em 1991.

Para uma análise qualitativa da representatividade e necessidade desse profissional, é necessário avaliar as entrevistas dos gestores e educadores, como a da ex-gestora Silvana Elias, que embora sendo uma educadora – seu cargo efetivo conquistado por concurso –, não promoveu nenhum concurso para essa função em razão de acreditar que não estavam faltando profissionais dessa categoria e sim das demais. Ao responder o por que de não ter

[103] Nesse documento (UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários com o cargo de educadores, ativos e afastados, 2003), são considerados inativos: os demissionários, demitidos, aposentados, falecidos, ou os que estão em cargos comissionados e que o concurso só foi para fins de apostilamento, que é a incorporação do maior salário após cinco anos de efetivo exercício em cargos com maior remuneração que o de origem.

havido concurso para educador social em sua gestão, ela justifica:

> Porque a gente tinha na Secretaria um número grande de Educadores e um número extremamente restrito de Assistentes Sociais. Naquela época nós tínhamos um Educador em quase todas as instâncias governamentais, e não tínhamos o Assistente Social. Então a nossa intenção era àquela época, fazer uma equipe multiprofissional em cada uma dessas instituições. (...) Então, naquele momento, como não havia recurso financeiro e nem condições de ter todas as pessoas dentro do concurso, a gente optou pelo Serviço Social exatamente porque a gente tinha menos profissionais dessa área. (...) eu não me lembro quantos, mas eu sei que eram bem menos que os Educadores. E além do Educador (...), nós tínhamos nos Centros de Convivência[104], muita gente que não tinha e nem detinha o cargo de Educador Social, mas que tinha formação de Educadores. Todos os Centros de Convivência tinha gente formada na área de educação. Então isso tranqüilizava um pouco o papel do Educador Social ali. E faltava mesmo naquele momento era o profissional do Serviço Social, mas havia intenção de fazer um concurso para Educador Social também, só que eu não tive tempo de fazer (Silvana Elias, ex-gestora da SETAS e educadora social).

Na opinião da entrevistada não houve necessidade de um concurso para educadores sociais, em sua gestão. Existe aí porém, uma contradição: se não havia necessidade de um número maior de educadores, não havia porque outros profissionais desempenharem as mesmas funções de Educadores, inclusive com formação na área de educação. A diferença é que não tinham a nomenclatura e o mesmo salário, mas não significa que não havia necessidade desses profissionais. Outro aspecto analisado foi quanto a situação funcional dos educadores:

TABELA 2 – Situação funcional do educador social no município

ANO	ATIVOS		TOTAL ANO	INATIVOS		TOTAL ANO
	Concursados	Contratados		Concursados	Contratados	
ANTES DE 1990	01	-	01	-	-	-
1990	-	-	-	01	-	01
1991	11	-	11	03	-	03
1992	01	-	01	-	-	-
1993	01	-	01	-	-	-
1994	-	-	-	03	-	03
1995	05	-	05	01	-	01
1996	-	-	-	01	-	01
1997	-	-	-	-	-	-
1998	-	-	-	-	02	02
1999	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	01	01
2001	-	02	02	-	06	06
2002	-	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	19	02	21	09	09	18

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

[104] Os Centros de Convivência são espaços que atendem crianças de 7 a 14 anos, em um período do dia, ofertando cursos profissionalizantes, recreação, reforço escolar, dentre outras atividades.

Observação: Total de Concursados: 28 (19 ativos + 09 inativos)

Total de Contratados: 11 (02 ativos + 09 inativos)

TOTAL GERAL: 39

Nos atentamos aqui para dois aspectos nessa tabela: um deles, é o fato de que se o primeiro concurso para Educador aconteceu em 1990, não pode haver educadores concursados antes de 12 de abril de 1991, data da homologação do resultado desse primeiro concurso. O que provavelmente aconteceu, foi que, a partir do momento que os dois educadores contratados antes do primeiro concurso tomaram posse como efetivos, os recursos humanos da Prefeitura alteraram sua classificação no sistema de informática, alterando suas situações funcionais de contratados para concursados. Um outro fato que nos chama a atenção, é que mesmo existindo aprovados nos concursos públicos para Educadores que não foram convocados, estando os mesmos na lista de espera, as contratações continuaram, o que nos leva a concluir que a política clientelista perpassou especialmente a primeira e as duas últimas gestões, talvez não por iniciativa dos gestores da SETAS, e sim diretamente do Prefeito Municipal, mas que de qualquer forma, tiveram a aquiescência dos mesmos.

Saber o percurso desses profissionais dentro da Prefeitura também fez parte de nossas análises:

TABELA 3 – Órgão de lotação do educador social no município

ANO	SETAS		TOTAL ANO	OUTRAS SECRETARIAS		TOTAL ANO
	ATIVOS	INATIVOS		ATIVOS	INATIVOS	
ANTES DE 1990	-	-	-	01	-	01
1990	-	-	-	-	01	01
1991	08	03	11	03	-	03
1992	-	-	-	01	-	01
1993	01	-	01	-	-	-
1994	-	-	-	-	03	03
1995	05	01	06	-	-	-
1996	-	01	01	-	-	-
1997	-	-	-	-	-	-
1998	-	01	01	-	01	01
1999	-	-	-	-	-	-
2000	-	01	01	-	-	-
2001	02	05	07	-	01	01
2002	-	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	16	12	28	05	06	11

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

Observação: A lotação tem como referência o ano de 2003.

SETAS: 31 (19 ativos + 12 inativos)

Outras Secretarias: 11 (05 ativos + 06 inativos)

TOTAL GERAL: 42

Através dessa tabela 3, observamos que a grande maioria dos educadores sociais permaneceram atuando dentro da SETAS. Mesmo assim, não podemos deixar de destacar que onze desses profissionais foram transferidos ou pediram sua remoção para outros órgãos da Prefeitura. Isso nos leva a levantar a hipótese de que estes profissionais, talvez estivessem vislumbrando um outro tipo de atuação ou melhores condições de trabalho em outros espaços.

Também fizemos um estudo numérico comparativo entre os cargos técnicos da SETAS, composto pelos Assistentes Sociais, Psicólogos e Educadores Sociais tanto em relação à Prefeitura como em relação à Secretaria:

TABELA 4 – Número de educador social, assistente social e psicólogo I e II no município

ANO	EDUCADOR SOCIAL			ASSISTENTE SOCIAL			PSICÓLOGO I e II[105]			TOTAL GERAL DE TÉCNICOS
	ATIVOS	INATIVOS	**TOTAL**	ATIVOS	INATIVOS	**TOTAL**	ATIVOS	INATIVOS	**TOTAL**	-
ANTES DE 1990	01	-	**01**	02	02	**04**	22	06	**28**	33
1990	-	01	**01**	00	00	**00**	04	-	**04**	05
1991	11	03	**14**	03	02	**05**	06	01	**07**	26
1992	01	-	**01**	00	00	**00**	02	02	**04**	05
1993	01	-	**01**	02	00	**02**	02	01	**03**	06
994	-	03	**03**	04	00	**04**	19	01	**20**	27
1995	05	01	**06**	02	00	**02**	02	02	**04**	12
1996	-	01	**01**	03	01	**04**	03	01	**04**	09
1997	-	-	**-**	01	05	**06**	-	-	**-**	06
1998	-	02	**02**	00	03	**03**	-	02	**02**	07
1999	-	-	**-**	08	03	**11**	-	04	**04**	15
2000	-	01	**01**	04	04	**08**	-	17	**17**	26
2001	02	06	**08**	04	06	**10**	12	31	**43**	61
2002	-	-	**-**	02	01	**03**	03	-	**03**	06
TOTAL GERAL	21	18	**39**	35	27	**62**	75	69	**144**	245

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

[105] A categoria dos psicólogos é dividida em I e II de acordo com a carga horária e conseqüentemente, com o salário proporcional à essa jornada de trabalho. Os psicólogos I têm uma carga horária de 20 horas semanais, enquanto os psicólogos II uma de 40 horas semanais. Os psicólogos II, bem como os assistentes sociais e educadores, têm o mesmo nível salarial, ou seja, o nível X da tabela da prefeitura, que representa o último nível de carreira para cargos técnicos.

Observamos que o número de Educadores Sociais é pequeno se comparado com o contingente de funcionários da Prefeitura, mas expressivo se considerarmos essa profissão como nova em relação às demais, surgida há pouco mais de uma década. Tomando como base o mês de dezembro de 1991, o primeiro ano em que os educadores sociais passaram a existir oficialmente na Prefeitura da cidade de Uberaba, temos um número de 16 educadores sociais para 09 assistentes sociais e 39 psicólogos em toda a Prefeitura. Esses cargos são tomados como referência por comporem a área técnica da SETAS e a justificativa para a criação do cargo, pois com o educador a equipe multidisciplinar estaria criada. É bom lembrar porém, que apesar dos educadores a partir de 1991 serem concursados, esse cargo só foi regulamentado legalmente em 1994, 4 anos após o primeiro concurso, através da Lei nº 5.464, de 04 de novembro de 1994.

Considerando que a Prefeitura tinha 3.482 funcionários na mesma época, os educadores representam um percentual de 0,45%, em relação a 0,25% de assistentes sociais e 1,12% de psicólogos, muito significativo para uma profissão em construção. Já em dezembro de 2002, final do período compreendido nessa pesquisa, temos um contingente de 5.636 funcionários da Prefeitura, sendo desse total 39 educadores, ou seja, 0,69% desse total, perante 62 assistentes sociais – 1,1%, e 144 psicólogos, ou seja, 2,55% do total de servidores municipais. Trazendo esses números para uma análise dentro da SETAS, local genuíno de nossa pesquisa, temos:

TABELA 5 – Lotação dos profissionais técnicos da SETAS

ANO	EDUCADOR SOCIAL			ASSISTENTE SOCIAL			PSICÓLOGO I e II			TOTAL GERAL DE TÉCNICOS
	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	-
ANTES DE 1990	-	-	**-**	02	-	**02**	06	-	**06**	08
1990	-	-	**-**	-	-	**-**	01	-	**01**	01
1991	08	03	**11**	02	-	**02**	-	-	**-**	13
1992	-	-	**-**	-	-	**-**	-	-	**-**	-
1993	01	-	**01**	-	-	**-**	01	-	**01**	02
994	-	-	**-**	02	-	**02**	-	-	**-**	02
1995	05	01	**06**	-	-	**-**	01	01	**02**	08
1996	-	01	**01**	01	-	**01**	-	-	**-**	02
1997	-	-	**-**	01	05	**06**	-	-	**-**	06
1998	-	01	**01**	-	02	**02**	-	-	**-**	03
1999	-	-	**-**	08	03	**11**	-	03	**03**	14
2000	-	01	**01**	04	01	**05**	-	02	**02**	08
2001	02	05	**07**	02	02	**04**	03	15	**18**	29
2002	-	-	**-**	02	-	**02**	02	-	**02**	04
TOTAL GERAL	16	12	**28**	24	13	**37**	14	21	**35**	100

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

Essa tabela reforça a anterior, onde a categoria dos profissionais dos Educadores Sociais conseguiu, em pouco tempo, garantir quantitativamente seu espaço dentro da SETAS e Prefeitura Municipal, o que não garante um espaço qualitativo dentro do mundo do trabalho, que implica boas condições materiais, salariais, etc. Para que possamos comparar, tomamos como base as mesmas épocas de análise da tabela anterior. Em dezembro de 1991, a Prefeitura tinha 3.482 funcionários. Dentro da SETAS era um total de 11 educadores, 04 assistentes sociais e 07 psicólogos, que representam 0,31% de educadores, 0,11% de assistentes sociais e 0,20% de psicólogos. Ou seja, dentro da SETAS, com a inserção dos educadores sociais, em 1991 era a categoria de técnicos mais representativa dentro do órgão, superando até mesmo os profissionais específicos de atuação do órgão, os do Serviço Social. Em dezembro de 2002, essa proporção se altera, pois os educadores são em número de 28, os assistentes sociais 37, e os psicólogos 35, dentre ativos e inativos, o que representa 0,49% de educadores, 0,65% de assistentes sociais e 0,62% de psicólogos para um contingente de 5.636 funcionários de toda a Prefeitura. Em face de não haver dados sobre o número de funcionários da SETAS no ano de 1991, não há como se fazer uma proporção, mas em janeiro de 2002[106], quando a SETAS detinha 676 funcionários, essa proporção passa para 4,14% de educadores sociais, frente a 5,47% de assistentes sociais e 5,17% de psicólogos, o que representa um equilíbrio maior entre as categorias, embora uma perda de espaço dos educadores, se comparado com o início da carreira.

Acompanhando ainda o percurso dos educadores sociais que foram para outras secretarias municipais, temos:

[106] O mês de janeiro é tomado como base devido ao fato de que depois desse mês, a SETAS tem em seus arquivos, somente o registro do mês de outubro de 2003.

TABELA 6 – Profissionais técnicos lotados em outras secretarias além da SETAS

ANO	EDUCADOR SOCIAL			ASSISTENTE SOCIAL			PSICÓLOGO I e II			TOTAL GERAL DE TÉCNICOS
	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	ATIVO	INATIVO	**TOTAL**	-
ANTES DE 1990	01	-	**01**	-	02	**02**	16	06	**22**	25
1990	-	01	**01**	-	-	**-**	03	-	**03**	04
1991	03	-	**03**	01	02	**03**	06	01	**07**	13
1992	01	-	**01**	-	-	**-**	02	02	**04**	05
1993	-	-	**-**	02	-	**02**	01	01	**02**	04
994	-	03	**03**	02	-	**02**	19	01	**20**	25
1995	-	-	**-**	02	-	**02**	01	01	**02**	04
1996	-	-	**-**	02	01	**03**	03	01	**04**	07
1997	-	-	**-**	-	-	**-**	-	-	**-**	-
1998	-	01	**01**	-	01	**01**	-	02	**02**	04
1999	-	-	**-**	-	-	**-**	-	01	**01**	01
2000	-	-	**-**	-	03	**03**	-	15	**15**	18
2001	-	01	**01**	02	04	**06**	09	16	**25**	32
2002	-	-	**-**	-	01	**01**	01	-	**01**	02
TOTAL GERAL	05	06	**11**	11	14	**25**	61	48	**109**	145

Fonte: Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Uberaba

Perfazendo o mesmo percurso da tabela anterior, temos em dezembro de 1991, 05 educadores sociais, 05 assistentes sociais, e 32 psicólogos, o que representa um percentual de 0,14% de educadores, 0,14% de assistentes sociais e 0,91% de psicólogos para um total de 3.482 servidores municipais. Para o contingente de 5.636 funcionários municipais em dezembro de 2002, essa proporção se altera, sendo 11 educadores, 25 assistentes sociais e 109 psicólogos, ou seja, 0,19% de educadores, 0,44% de assistentes sociais e 1,93% de psicólogos, considerando os ativos e inativos, o que mostra que a categoria de educadores sociais lotados fora da SETAS se dilui, o que dificulta inclusive a articulação desses profissionais enquanto categoria.

Com esses dados, pudemos fazer uma análise da situação desse servidor público tanto em nível macro da cidade de Uberaba, na Prefeitura em relação às demais profissões, como dentro da própria SETAS. A análise qualitativa porém, se sustenta sim nos dados quantitativos, mas consideravelmente nas entrevistas feitas com os educadores sociais.

Foram selecionados um total de doze educadores sociais para responderem a questionários abertos e um entrevistado gravando em fita cassete. Essa diferença no procedimento metodológico se deu em função da educadora que foi também gestora da SETAS por um período de cerca de 2 anos. Por questão de racionalização de tempo, já que a mesma reside fora de Uberaba e não dispunha de mais tempo, decidimos por dividir a entrevista em duas partes: a primeira como ex-gestora, e a segunda como Educadora

Social. Assim considerando, um total de treze educadores foram abordados: um entrevistado, onze respondendo ao questionário elaborado e 1 não atendeu ao nosso convite. Esta após ter aceito participar da pesquisa, pediu que nos avisassem de uma viagem inesperada. Após tentarmos outra data, a secretária da mesma nos disse que assim que pudesse iria nos contactar para um novo encontro, o que não ocorreu.

As entrevistas se consumaram então com um total de doze educadores. Desses, dois estão atuando em outras Secretarias Municipais (embora tenham permanecido durante mais de 05 anos na SETAS), uma esteve em licença sem remuneração até o final do ano de 2003 para tratar de interesses particulares e uma aposentou-se. Lotados na SETAS estão os outros oito educadores, sendo três em departamentos ou órgãos pertencentes à Secretaria, mas não dentro do espaço desta.

Para entrevistar, escolhemos os educadores concursados, que estivessem há pelo menos cinco anos em atuação. Utilizamos também como critério de seleção os educadores sociais que tiveram ao nosso ver uma trajetória que os identificassem como profissionais de destaque, sem entrar em critérios avaliativos se isso se deu pelo desempenho ou se por ocupação de cargos estratégicos conseguidos politicamente. Como a proposta inicial era de se aplicar de 10 (dez) a quinze questionários abertos para educadores, consideramos o número de doze entrevistados suficiente, atingindo nossos objetivos pela relevância das respostas.

Também não foi um questionário aplicado tradicionalmente, onde após a entrega do mesmo por escrito, é dado um tempo determinado para os entrevistados o responderem, quando então são recolhidos pelo pesquisador. Ao contrário, foi agendado com os mesmos um horário individual, que acabou tornando-se um canal de interlocução com os educadores. À medida que o educador ia respondendo, sintetizávamos a sua fala e anotávamos as respostas no questionário que após lido, era assinado pelo entrevistado reconhecendo como suas as informações declaradas e anotadas pela pesquisadora.

Esse questionário foi elaborado de forma a extrair respostas que nos levassem a ter um panorama da formação, inserção e mundo do trabalho desses profissionais, e foi, de acordo com os temas, aglutinado em 6 seções, a saber[107]:

1) identificação (nome e idade);

[107] O modelo de questionário aplicado aos Educadores Sociais está no apêndice A.

2) do concurso (ano e motivo pelo qual fez o concurso; abordagem dos conhecimentos prévios de atuação do educador);
3) da formação (formação acadêmica, inicial ou continuada recebida; avaliação quanto a necessidade de ações nesse setor);
4) da atuação (anos de atuação, setores trabalhados, dificuldades encontradas, estratégias utilizadas, articulação entre educação e ação social);
5) do contexto (perfil do educador, condições de trabalho e políticas públicas voltadas para esse profissional);
6) observações (aspectos não abordados e que apresentam relevância para o entrevistado).

Foram um total de vinte e sete perguntas, não sendo obrigatório responder a todas as questões. O tempo de duração para preenchimento do questionário variou entre 1 hora e trinta a 2 horas e trinta minutos, dependendo do grau de envolvimento do entrevistado. Ninguém deixou de responder a nenhuma das perguntas, e a maioria demorou mais de 2 horas para concluir as respostas, uma vez que muitos pediam um tempo para refletir sobre o assunto.

É importante lembrar que a todos os educadores foi explicado primeiramente o projeto de pesquisa, esclarecendo os objetivos, a metodologia a ser aplicada, bem como a problematização que o mesmo trazia. Após o preenchimento por nós do questionário respondido pelos Educadores, além da assinatura recolhida dos mesmos reconhecendo como suas as informações declaradas, assinou-se um termo de consentimento entre pesquisado e pesquisadora, onde o primeiro concordava em participar do estudo e autorizava a publicação de suas informações. Em contrapartida, a pesquisadora se comprometeu a não divulgar a identificação dos mesmos, mantido portanto o caráter confidencial das informações.

Com isso acreditamos que os educadores se sentiram mais livres para expor os seus pensamentos e seguros de que não sofreriam nenhum tipo de discriminação ou represália caso quisessem tecer algum comentário que fosse contrário à ideologia atual da Prefeitura, e em especial da SETAS, além de ser um procedimento ético adotado hoje por grande parte dos pesquisadores.

Dos doze entrevistados, 9 (75%) têm idade entre 30 a 40 anos, 2 (16,6%) entre 40 a

50 anos e 1 (8,3%) entre 50 a 60 anos. 4 (33,3%) fizeram o concurso público para educador em 1994, o segundo, e 8 (66,6%) em 1990, o primeiro de um total de três. Não entrevistamos a única convocada no último concurso em 2001 pelo fato da mesma não se encaixar nos critérios por nós propostos, como ter no mínimo 5 anos de atuação.

Os motivos apresentados pelos quais levaram os entrevistados a prestarem o concurso foram variados, sendo: a necessidade da sobrevivência, a insatisfação no trabalho e o incentivo de terceiros apontados uma única vez. O fato dos entrevistados estarem desempregados apareceu duas vezes, assim como a estabilidade no emprego pelo fato de ser em um órgão público. Por três vezes, foram citados: a necessidade da aplicação dos conhecimentos acadêmicos, o bom salário da época, a vontade de trabalhar com a educação não formal, e a necessidade de mudanças no âmbito profissional. A preocupação política e social apareceu cinco vezes, sendo a mais citada.

Ressaltamos que como as questões foram abertas, os entrevistados podiam citar mais de um motivo que os levaram a fazer esse concurso. Podemos observar que a maioria das respostas diz respeito ao mundo do trabalho, pois revelam uma insatisfação com a profissão de professor seja ela em nível salarial, espaço ou proposta de trabalho. Eis algumas das respostas:

> Estava na cidade há alguns meses... Estava procurando emprego. Tinha desistido de ser professora, porque fui trabalhar num assentamento e num "morro" onde não conseguia aliar prática com a teoria. Vi o edital por acaso... (Educador 1)
>
> Eu sempre trabalhei com as periferias e com as elites. (...) Quando vi que o Educador era para trabalhar principalmente na promoção humana, isso me atraiu. (...) eu vinha da educação religiosa (...) eu achava que a questão do Educador Social iria contemplar aquele anseio que eu tive nessas experiências todas que vivi nas periferias. (Educador 2)
>
> Estava em crise no trabalho por causa da mudança de direção. O fato de ser Educador Social também chamou a atenção, porque trabalhava com o ensino religioso, o que fazia com que tivesse uma preocupação política e social. (Educador 3)
>
> Gosto de mudanças, mas o financeiro e a estabilidade no emprego pesou muito... Além disso, vinha de uma escola tecnicista que não contemplava meus anseios. (Educador 4)
>
> O salário inicial era de 10 mínimos na época! Até deixei o emprego de professora universitária. Também foi a primeira oportunidade comunitária séria que apareceu em Uberaba, que casava com minha formação acadêmica. (Educador 5)
>
> Percebi que a educação sistemática não trazia resultados satisfatórios para a família e a comunidade. Ao contrário, a educação assistemática contempla outros atores da sociedade... (Educador 6)

> Basicamente foi a questão da estabilidade no emprego, uma vez que já se considerava na fila dos desempregados, pois o meu contrato de emprego temporário em que estava venceria após alguns meses, e eu era recém-formada. Outro fator atrativo foi o salário... (Educador 7)

> Estava desempregada, portanto, era uma questão de sobrevivência, considerando aí as questões da estabilidade no emprego, salário fixo, e possibilidade da melhoria da qualidade de vida. Depois veio a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na academia... (Educador 8)

É claro que essa preocupação com o desemprego dos professores educadores sociais faz parte de um contexto maior. Autores que investigam a temática do trabalho também trazem dados elucidativos, como Rodrigues (2002), que relata que entre os anos de 1987 a 1996, 40,6% dos trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista perderam o emprego, diminuindo de 203.111 em 1987 empregados para 120.681 empregados no ano de 1996. No setor dos bancários também houve redução em 7 anos de 30% da mão-de-obra empregada entre os anos de 1989 a 1995, caindo de 811.892 empregados em 1989, para 571.582 no ano de 1995. Os têxteis também sofreram perda de postos de trabalho, diminuindo de 80.000 trabalhadores em 1978 para 18.000 em 1997. Mais um exemplo para comprovar que o desemprego atinge todos os setores da atividade, principalmente industrial, no Brasil, é o de setor de bebidas na Grande São Paulo. Em 1988, eram cerca de 14.000 trabalhadores. Em 1997, esse número passou para apenas 5.000.

Dos entrevistados, 1 (8,3%) tinha conhecimentos superficiais do que seria a atuação do educador, 3 (25%) tinham sim conhecimentos prévios dessa profissão, enquanto 8 (66,6%) não tinham conhecimentos prévios acerca do cargo para o qual estavam prestando o concurso, o que vem ao encontro das respostas anteriores, onde a falta de oportunidades de trabalho aparece de forma preponderante. Essas questões finalizaram as duas primeiras seções da entrevista, que eram sobre a identificação e acerca do concurso dos entrevistados. Citamos aqui algumas respostas dos Educadores entrevistados:

> Não tinha nenhuma noção do que seria a função de um educador, uma vez que vários profissionais com diferentes licenciaturas estavam aglutinados num mesmo concurso. Mas, durante o concurso, comecei a imaginar o que poderia ser o cargo, devido às questões da prova onde eram apresentadas situações e exigia-se criatividade do candidato para a solução dos problemas. (Educador 8)

> Pensei que era para dar aula. Só na prova vi o que seria realmente... (Educador 1)

> Achei que talvez fosse enviada para uma creche, mas ao mesmo tempo pensava que o salário era alto para uma simples funcionária de creche. (Educador 7)

> Pesquisei junto ao Ministério do Trabalho e no Boletim de Ofícios sobre a legalidade da profissão, por isso tinha os conhecimentos prévios... (Educador 6)
>
> Sim, eu sabia como seria a atuação, só não sabia qual a proposta da Secretária de Ação Social. (Educador 5)
>
> Eu conhecia um trabalho similar em Belo Horizonte, era auto-didata... (Educador 9)
>
> Sim, através das educadoras sociais que eu convivia... (Educador 10)
>
> Não tinha conhecimentos, mas quando saiu o edital, procurei a SETAS e passei por todos os departamentos pesquisando sobre o trabalho... (Educador 11)

Através das respostas, constatamos que os candidatos a Educadores Sociais que tinham alguma noção de sua atuação foi devido a uma investigação própria, não tendo sido fornecido no edital nenhuma informação adicional. Segundo Romans (2003), o desempenho dos educadores sociais deve girar em torno de quatro eixos de funções, que serão priorizados a partir das necessidades:

> - A *detecção* e *análise* das carências e problemáticas das pessoas tanto em nível individual como coletivo.
> - A *intervenção educativa* em função da pessoa, ou grupo, com a qual se trabalha e dos recursos existentes.
> - O *encaminhamento coerente* e claro dos casos que necessitem da intervenção de outros profissionais ou instituições especializadas, com a co-responsabilização e trabalho em equipe que cada caso requeira.
> - A *gestão própria* da atividade educativa personalizada ou da instituição, sempre que for assumida uma responsabilidade que assim o requeira. (ROMANS, 2003, p. 120).

Com essa variedade de funções, afirmamos seguramente que esse perfil traçado para o Educador Social, casa-se com o que o modelo toyotista propõe, que é de um trabalhador flexível, com iniciativas para produzir mais em menor tempo, criativo e polivalente. O que na verdade não passa de mais uma maneira de exploração das classes submissas aos dominantes que detêm o capital, que geralmente são os empregadores.

Na terceira seção, que diz respeito à formação dessa categoria, constatamos que: quanto à formação acadêmica, nenhum dos entrevistados têm o curso de doutorado, somente um (8,3%) está com o mestrado em curso, e um (8,3%) abandonou o mestrado iniciado. 8 (66,6%) dos entrevistados têm especialização concluída, dois desses com duas especializações. Dos quatro entrevistados que têm apenas licenciatura plena, (33,3%) dois foram convocados, após aprovação no concurso público de 1994, o segundo para Educador, sem mesmo ter a Licenciatura Plena, tendo só a curta, pois esse edital dizia

apenas que o pré-requisito era ter licenciatura, não especificando a qualificação plena. Hoje estes entrevistados já concluíram suas habilitações plenas. Dos entrevistados, dois (16,6%) têm Licenciatura Plena em psicologia, três (25%) em educação física, e sete (58,3%) em pedagogia, sendo uma das pedagogas também licenciada em história. A prevalência de pedagogos é notória desde o primeiro concurso, onde os licenciados em pedagogia foram os inscritos em maior número do que as demais licenciaturas. Podemos mesmo dizer numa possível preferência pelos Educadores que são pedagogos em sua formação inicial. Isso pode ser constatado na fala de um dos gestores entrevistados:

> ... os Educadores Sociais hoje, (...) coordenam, supervisionam projetos e executam essas funções muito bem. Por que? Porque (...) eram anteriormente pedagogas. E a função do pedagogo, (...) também propicia a melhoria do trabalho do Educador Social (Gestora "F").

Dos doze entrevistados, só um disse ter recebido formação inicial para atuação na função de educador: "Sim, recebi a formação especialmente na Saúde Pública (especialização), que era vista pelos professores como algo mais amplo e que envolvia a atuação multiprofissional junto à população" (Educador 6). Os demais foram contundentes ao afirmarem que nenhuma formação, principalmente continuada, foi oferecida a eles. Isso vai de encontro à fala de alguns gestores, que afirmaram ter oportunizado aos Educadores uma formação. É claro que também se trata de uma questão conceitual, sobre o que se entende por formação continuada, pois tudo indica que os gestores que fizeram tal afirmação, têm uma visão equivocada do que seja realmente formar continuamente um profissional.

Todos os entrevistados foram unânimes ao apontarem a necessidade de uma formação que os subsidiassem em seus trabalhos práticos. 100% deles desconheciam a existência de cursos de graduação específicos de educação social na Europa, bem como em nível de mestrado como já existe no Brasil em parceria com uma universidade da Espanha. Essa deficiência (de formação), foi a principal dificuldade encontrada quando iniciaram suas carreiras.

Num ponto porém, se diferenciam da cultura européia no que diz respeito aos cursos de graduação em educação social: enquanto lá esses cursos são vistos como fundamentais para diplomar o educador, 7 (58,3%) dos nossos 12 entrevistados crêem que um curso específico de Educação Social seria interessante, porém, desde que como complemento do curso de formação de professores. Somente 01 (8,3%) é a favor do

Educador Social ser formado em curso específico, mesmo assim, desde que ele seja um formador de formadores. Quatro (33,3%) disseram acreditar que os cursos de formação de professores devem ser os únicos responsáveis pela formação dos educadores sociais, desde que tenham seus currículos reestruturados para atender essa demanda.

> ... eu penso que a formação do professor se fosse um pouco mais ampla, garantiria passos significativos que com certeza melhorariam muito o nosso trabalho de Educador Social. (...) eu vi sempre uma escola dentro dos muros. (...) Hoje a gente já percebe que existe um ensaio de alguns educadores nas escolas para pular esse muro. Mas a nossa formação de educadores é muito voltada para a educação formal. E eu não vejo de forma explícita um educador consciente do seu papel de agente de transformação social. (...) A gente sabe que tem muita gente que está ousando agora, mas ainda eu acho que falta muita formação do professor nesse sentido. (...) ... o ideal é que a gente formasse esse professor, esse educador capaz de olhar para um mundo um pouco maior do que o mundo de uma escola, de corredor, de sala de aula. (Educador 2).

Na quarta seção, os nossos entrevistados contaram sobre suas atuações. Oito (66,6%) dos doze educadores, apontaram como a principal dificuldade a resistência de outros profissionais do serviço social. Isso estava aliado à falta de clareza quanto a que campo atuar. Somente 03 (25%) não sentiram nenhuma dificuldade de atuação e 01 (8,3%) apontou o fato de ter iniciado sua atuação no "plantão [108]" como seu maior obstáculo, uma vez que não conhecia os programas da SETAS.

> A maior dificuldade era situar, delimitar a atuação do educador social dentro da equipe multiprofissional composta por psicólogo, assistente social e educador. (...) A expectativa maior era de que o educador iria ocupar o espaço do assistente social. (Educador 8).
>
> As dificuldades foram enormes com os profissionais que atuavam lá. Tinham verdadeira repulsa dos educadores. Colocavam as tarefas mais difíceis para os educadores, boicotavam informações... (Educador 7).
>
> Por parte dos assistentes sociais, havia pouca aceitação da Secretária que era educadora. Isso acabou por refletir nos educadores sociais. (Educador 6).
>
> ... eu sentia uma resistência, como se o lugar do educador fosse exclusivamente numa escola, trabalhando com a educação formal. (...) Isso ficou muito forte, muito claro para mim. (Educador 2).

Essa resistência dos demais profissionais, cremos que se deve ao fato da indefinição do papel e atribuições dos educadores sociais. Obviamente que isso gera uma desconfiança e hipóteses acerca do lugar a ser ocupado por uma profissão ainda em construção. Romans

[108] O plantão funcionava como um balcão de recepção, onde ali era feita a triagem de todos os que procuravam a SETAS. Só aí o cidadão era encaminhado para os programas e/ou projetos que contemplassem suas necessidades.

(2003) confirma o que nossos entrevistados encontraram como a maior dificuldade e vai ao encontro de nosso pensamento, apontando a indefinição das funções do educador social, como o fator gerador de outras dificuldades, tais como:

> 1. A indefinição do campo de trabalho e das diferentes versões sobre o conceito de "intervenção educativa".
> 2. A superposição de tarefas com outros profissionais...
> (...) um dos problemas (...) é precisamente a indefinição do papel do educador... Quer dizer, assinalar os limites de seu trabalho... (ROMANS, 2003, p. 135).

Apesar de apontarem as deficiências dos cursos de formação de professores, 08 (66,6%) dos entrevistados disseram ter se utilizado de conhecimentos teóricos obtidos na graduação em suas atuações práticas, especialmente na elaboração de projetos. Um (8,3%) não se manifestou quanto a isso, devido ao fato de não ter sido abordado diretamente para tal, e somente 03 (25%) não vêem qualquer relação de aplicação prática dos conhecimentos recebidos nos cursos de formação inicial.

Também são 08 (66,6%) os educadores que disseram que jamais voltariam para a escola, pois apesar das dificuldades, se sentem realizados como educadores sociais, especialmente quando vêem resultados de suas atuações ao longo do tempo. Vários foram os projetos citados por esses profissionais como fruto de uma articulação entre comunidade e poder público, mesmo que não fosse esse o objetivo do último.

Um exemplo que nos chamou a atenção, é o projeto da Feirarte, elaborado por um dos nossos educadores entrevistados. Este foi um projeto que se iniciou aglutinando artesãos de um bairro, que apresentou alto índice de pessoas que faziam artesanato sem interesse comercial, após diagnóstico de um educador. Inicialmente, este educador recebeu apoio da SETAS para promover aos finais de semana, encontro desses artesãos na praça do bairro, o que proporcionaria inclusive oportunidade de lazer para os moradores. Mas o educador coordenador do projeto foi além: através de vários encontros, foi, ao longo do tempo, trabalhando aquela comunidade para se fortalecer enquanto categoria e se articular em prol de um bem comum.

O resultado hoje é que eles constituíram uma Associação, com autonomia, que realiza uma das maiores feiras de artesanato da cidade numa das principais praças locais e não somente do bairro. Promovem cursos e recorrem ao poder público não para determinar ações dessa Associação, e sim para exigirem seus direitos como cidadãos e como categoria que gera renda para a cidade.

Também o mesmo ocorreu com as creches comunitárias. Através de um projeto de um educador, a categoria se articulou e fundou a Central de Creches Comunitárias – CRESCER, que surge não com o propósito caritativo, mas de através de um projeto coletivo, fazer com que o poder público cumpra seus deveres para com as crianças de 0 a 6 anos, fortalecendo assim um setor que estava desarticulado e dependendo de favores da municipalidade.

Dois educadores (16,6%) disseram ainda lecionar apenas encarando a profissão de professor como uma extensão de sua atuação como educadores. Dois (16,6%) nunca abandonaram a escola, sendo que 01 (8,3%) teve vontade de ficar somente na educação formal e 01 (8,3%) está atualmente atuando somente na escola, embora pretenda voltar a atuar como educador social.

Esses dados nos remetem a relacionar o conceito que esses profissionais têm de educação, com o conceito gramsciano aqui defendido, onde a escola é vista dentro de um contexto mais amplo, indissociável das relações sociais. Quando perguntados como viam a articulação entre educação e serviço social, 08 (66,6%) afirmaram que essa articulação acontece na prática, uma vez que não é possível uma desarticulação entre elas. Já 4 (33,3%) vêem uma distância muito grande entre as duas áreas, embora sejam unânimes em defender a articulação entre ambas. Todos defendem portanto, uma indissociabilidade entre educação e o setor social, acreditando, como o pensamento gramsciano, que uma verdadeira educação deve contemplar outros aspectos além do ensino formal.

> A articulação entre educação e ação social está presente em tudo. A concepção de educação está presente em todas as relações sociais. São indissociáveis. (Educador 9).
>
> Exercer a educação é exercer a ação social. É uma ferramenta para exercer a ação social. (Educador 6).
>
> Essa articulação é fundamental, imprescindível e essencial para o crescimento da pessoa e o seu reconhecimento no contexto. Porque o público alvo é o cidadão. Para se chegar até o cidadão, então a educação e a assistência social têm que caminhar juntas. (Educador 8).

Mas, se por um lado, pelo menos no discurso a concepção dos educadores sociais entrevistados se aproxima e muito da do sentido gramsciano, não podemos dizer o mesmo quando traçam o perfil que acreditam que esse profissional deve ter. As características atribuídas pelos educadores sobre o perfil desse trabalhador, que compõem a quinta seção das entrevistas, foram variadas, mas relacionadas constantemente com o que o modelo

toyotista propõe atualmente no mundo do trabalho. Criatividade, flexibilidade, disponibilidade, iniciativa, bom relacionamento, polivalência, empreendedorismo, liderança, dinamismo, ser conciliador, comunicativo, empático e articulador, são características presentes em 100% das entrevistas[109]. Cinco (41,6%) dos entrevistados, apontaram, em meio às características citadas anteriormente, outras que se aproximam mais de um discurso onde a educação é vista como algo amplo e dinâmico. Estas foram: deter fundamentação teórica; ser questionador, ético; ser politizado, crítico; ser consciente de seu papel na sociedade. Ressaltamos também que a visão ampla de que supostamente tem um educador, foi o diferencial apontado por 100% dos entrevistados dos demais profissionais do serviço social, embora 1 (8,3%) tenha ponderado que a fronteira é tênue entre essas profissões.

> O assistente social é pragmático, legalista. Perde a dimensão da socialização; o educador cria possibilidades de soluções com uma visão mais social. (Educador 4)
>
> Por muitas vezes as profissões se misturam, mas o Educador Social trabalha mais com o coletivo (reflexão, formação, informação, desenvolvimento pessoal). (Educador 1).
>
> O traço mais marcante é a abertura do educador e a estreiteza dos demais profissionais, isso como regra geral, mas considerando-se é claro, as exceções. (Educador 11).
>
> O Educador Social tem mais empenho para ver o todo para depois ver a parte. Ele consegue ver o contexto e se insere melhor no trabalho. O assistente social e o psicólogo vêem a parte mais específica para depois ver o todo, ficam na superficialidade. (Educador 12).

Ainda dentro da quinta seção das entrevistas, onde as perguntas foram acerca do contexto onde os educadores atuam, somente 02 (16,6%) se sentem valorizados dentro da estrutura municipal e 01 (8,3%) não se preocupa com isso e sim com seu trabalho individual. Os demais não se sentem reconhecidos. Mas vale a pena destacar que, mesmo os 03 (25%) que não compactuam da resposta dos 09 (75%) restantes, contraditoriamente afirmam que não existem políticas públicas para essa categoria, obtendo unanimidade.

> Primeiramente, tem que se assimilar todas as dimensões que envolvem o conceito de política pública, na sociedade como um todo. (Educador 9)
>
> Dentro das políticas sociais municipais, a Lei Orgânica refere-se ao educador de forma geral para o setor da criança e adolescente. Dos demais segmentos não

[109] Todas as entrevistas continham pelo menos uma dessas características.

> conheço políticas públicas que contemplem a atuação do educador. É como se a educação fosse só para criança e adolescente, sendo que os demais segmentos, dentro dessa visão, não teriam necessidade desse profissional. Mas a prática mostra o contrário. (Educador 8).
>
> A Prefeitura Municipal de Uberaba negligencia a atuação do educador social. É a maior empresa de Uberaba e junto ao seu público interno não tem uma política, uma proposta de desenvolvimento social, limitando-se ao departamento de recursos humanos as ações de admissão e demissão e ações pulverizadas de pequeno porte nas Secretarias. (Educador 6).

No que diz respeito ao mundo do trabalho desses profissionais, as entrevistas constatam a proletarização docente discutida em capítulos anteriores. Dez (83,3%) entrevistados, apontam como ruins ou péssimas as condições de trabalho dos mesmos, sendo coerentes portanto, com as respostas anteriores que acusavam a falta de políticas públicas para o setor. Um (8,3%) educador afirmou que as condições de trabalho são melhores que as do professor que está em sala de aula, mas mesmo assim faltam recursos gerais. Somente 01 (8,3%) disse ser satisfatória suas condições de trabalho, mas devido às circunstâncias adversas dos outros educadores.

> As condições são precárias, contando sempre só com a boa vontade do educador (salário hoje desmotivador, etc.) (Educador 12).
>
> Falta um plano de cargos e salários, pois a ascensão só existe através de nomeação política. Isso faz com que o educador busque alternativas profissionais em outras empresas para ser valorizado, geralmente no setor privado. (Educador 10)
>
> A Prefeitura Municipal de Uberaba é um espaço absolutamente inóspito ao crescimento dos profissionais em todas as áreas. (Educador 6)
>
> Inicialmente o cargo de educador ainda tinha uma definição, era importante para os gestores. Hoje é só um cargo para nomeação. A relevância do educador foi se perdendo. Falta também um Conselho próprio para respaldar a profissão do Educador Social. (Educador 4)
>
> Enquanto categoria nunca houve articulação, o que impede a garantia de condições adequadas para o trabalho (plano de carreira, organograma definido, área de atuação, etc.) (Educador 3)
>
> ... as condições de trabalho não são boas. (...) Você começa uma coisa, de repente surge um outro projeto e você vai para essa outra atividade... (...) eu acho que o que dificulta é a descontinuidade do trabalho da gente, é a falta de recurso financeiro, a falta de recurso material, a falta de espaço físico para atuação um pouco mais efetiva. As ações do educador muitas vezes são pontuais. Elas não tendo continuidade, ficam em pequenos projetos que têm começo, meio e fim, que terminam logo. (Educador 2)

A interferência dos gestores é um fator altamente relevante, apontado por 10

(83,3%) dos doze entrevistados, trazendo prejuízos para as condições de trabalho. Um (8,3%) que disse não perceber interferência do gestor, se contradiz quando diz que os projetos que desenvolve são usados em função da política partidária, confirmando assim a interferência do gestor. Outro educador disse não perceber mudanças em seu trabalho em decorrência de influência do gestor, devido ao fato de que há 10 anos Uberaba tem a mesma linha política, conservando-se inclusive a maioria das chefias.

> O momento para o educador atualmente é difícil, porque tudo é visando um voto partidário. (Educador 11)
>
> ... sinto alguns desconfortos devido aos aspectos políticos que ocupam em algumas circustâncias dentro da estrutura municipal, como próximo às eleições municipais e em alguns outros momentos... (Educador 7)
>
> O perfil dos chefes imediatos e dos Secretários, por falta de capacitação, interfere no trabalho do educador social mais do que o gestor maior da Prefeitura, ou seja, o Prefeito. (Educador 5).
>
> A mudança de gestão é uma variável determinante. Na verdade, há uma desvalorização progressiva do profissional da educação, não é só do educador social. A questão por exemplo, da desvalorização salarial é de amplitude nacional. Outro exemplo é a questão do voluntariado: existem amigos da escola, mas em outras categorias isso não acontece, só na educação. (Educador 1)

Portanto, podemos ver que as condições de trabalho dos educadores sociais não é diferente dos demais profissionais da educação: baixos salários, falta de recursos financeiros, material e humano, de políticas públicas voltadas para o setor, de articulação para que esta profissão se fortaleça enquanto categoria, formação inicial deficitária e inexistência da continuada, dentre outros fatores. Mesmo assim, esses trabalhadores optam por continuar na profissão, numa preferência clara a este espaço de trabalho em detrimento da escola. Sejam quais forem os motivos que os levam a essa escolha (como os já citados anteriormente), o fato é que essa profissão em Uberaba não tem ainda seu perfil definido, nem muito menos clareza de seu papel na sociedade.

Na última seção, foi perguntado a cada educador entrevistado, se gostaria de acrescentar algum aspecto não abordado. Dois (16,6%) não fizeram nenhuma observação. Quatro (33,3%) disseram se preocupar com o futuro da profissão, e com a necessidade urgente de se discutir a formação tanto inicial como continuada desses trabalhadores. Seis (50%) disseram que a partir da participação nesse trabalho de pesquisa, foram levados a fazer reflexões nunca antes feitas, acerca da necessidade não só de uma discussão sobre a formação, como do lugar ocupado ou a ser conquistado pelos educadores. Levantaram

também a questão da vontade de uma articulação da categoria, para a garantia de direitos que estão sendo solapados por falta de amparo legal e com a necessidade de registros sobre o educador social. Dentre esses 06 (50%), 02 (16,6%) colocaram enfaticamente o desejo de ver o resultado dessa investigação, para avaliar melhor a real situação desses profissionais no contexto de Uberaba.

> Essa entrevista proporcionou uma reflexão acerca da atuação do educador social enquanto grupo dentro da política pública da SETAS. Fez também com que eu refletisse sobre a ausência de registros sobre o educador social. (Educador 8)
>
> Temos educadores, pessoas boas demais, com muito a oferecer. Acho que a partir desse trabalho de pesquisa a categoria dos educadores pode se articular e não só repensar a sua atuação, como promover melhorias para o grupo. Várias foram afinal, as conquistas mobilizadas pelos educadores sociais. Isso pode ser feito agora em prol dos próprios educadores. (Educador 10)
>
> Participando desse trabalho refleti sobre minha própria história e sobre a formação desse profissional. (Educador 4)
>
> A partir dessa reflexão, despertei o desejo de estudar melhor sobre o papel do educador. Quem sabe não podemos nos articular primeiramente através de um encontro de educadores? (Educador 3)
>
> Gostaria que a categoria do educador social fosse mais reconhecida. Pontuar as ações, garantir o espaço, conseguir uma formação melhor (em serviço, continuada, etc.). Quem sabe a partir desse trabalho possamos nos articular... Gostaria de ter acesso aos dados da pesquisa. (Educador 11).

Em 12 anos de atuação, é indiscutível que esses professores descortinaram um campo de trabalho, apesar de todos os entraves e de ser ainda uma profissão em construção. A falta de uma formação consistente, que leve esses professores a uma consciência crítica e à uma visão de mundo ampla, no sentido verdadeiramente gramsciano, talvez seja a maior dificuldade para uma atuação significativa no atual contexto da reestruturação capitalista.

É também necessário que os mesmos percebam (o que pode ser proporcionado através da formação) que eles podem criar esses mecanismos para uma contra-hegemonia, e não simplesmente esperar que um trabalho de pesquisa vá solucionar os problemas que hoje enfrentam em seu campo de atuação. Mas não resta dúvida de que essa expectativa sobre esse trabalho pode sim contribuir para despertar o desejo de intervenções na formação desses profissionais que alavanquem um processo de reflexão crítica capaz de propor ações significativas para a alteração de um quadro desfavorável não só para essa categoria, como para o mundo do trabalho em geral.

Essas questões nos remetem constantemente à fundamentação teórica discutida em capítulos anteriores. O desprestígio social, bem como a proletarização do professor, interferem na escolha dessa nova profissão, pois quando ingressam no ofício de educador social, nem sabem bem ao certo com o que e quem vão trabalhar. Mas, se essa profissão emergente não for amplamente discutida acerca de suas funções, e articulada entre si, vai continuar a ser mais um instrumento de dominação das classes hegemônicas.

As características do modo de produção toyotista são bastante nítidas na atuação dos educadores sociais, como flexibilidade, polivalência, etc., numa suposta autonomia, mas que não passa somente de uma falácia, pois não participam de todo o processo e muitas vezes nem chegam ao fim dos próprios projetos que criam. Não podemos nos esquecer de que as contradições do capital têm levado ao aumento de fenômenos desfavoráveis a um modo de convivência desejável da sociedade (desemprego, violência, etc.). Assim, os educadores sociais, inseridos nesse contexto para permearem nos problemas sociais e proporem soluções, envolvendo a comunidade nisso, são levados a produzirem sempre mais em menos tempo, mas na verdade não para mudarem a estrutura do modelo econômico e político que tem gerado esses fenômenos e sim para incutir no senso comum a necessidade de ações e responsabilidades individuais objetivando a mobilidade social. Ou seja, concluímos que eles atuam, na maior parte das vezes, dentro da nova lógica do capital. Querem-no um autêntico animador social, capaz de desviar a atenção da comunidade para projetos que em nada irão alterar suas vidas. Mas mesmo assim podemos constatar que já existem iniciativas que fogem a esse padrão de comportamento profissional. Por isso acreditamos que com uma formação crítica esses poderiam sim participar da construção da contra-hegemonia.

CONSIDERAÇÕES

> Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até esse ponto... Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão. (HOBSBAWM, 1995, p. 562)

Qualquer tentativa de conclusão, seria de todo inútil, pois pesquisar sobre educação não permite nunca um ponto final. É sempre um processo contínuo, de permanente reflexão e discussão. Por isso escrevo aqui apenas minhas considerações, que não serão finais jamais[110].

Me entreguei a essa pesquisa, no afã de obter respostas de questionamentos que me inquietavam, como desvendar cada vez mais as relações entre trabalho e educação, descortinando o mundo dos Educadores Sociais. Continuo a defender uma proposta ampliada de educação, mas também sempre quis saber onde os educadores, chamados sociais, se situavam no mundo do trabalho e que tipo de contribuição eles poderiam dar para o setor onde atuam.

Dentro do estudo sobre as políticas neoliberais feito nesta pesquisa, concluímos que elas não têm a preocupação em estabelecer propostas que visem mudanças estruturais na sociedade. A administração municipal de Uberaba, dentro do período compreendido por esta pesquisa – de 1990 a 2002 –, esteve em consonância com essas políticas, uma vez que todos os prefeitos pertenciam ao Partido da Frente Liberal – PFL, de extrema direita. Ao meu ver, não seria então um paradoxo da Prefeitura, ao mesmo tempo criar um cargo como o de Educador Social para transformar exatamente o que nada deve ser alterado dentro dessa concepção? Ao nosso ver, a proposta para esse Educador Social era para que ele não

[110] Novamente aqui, assim como na introdução deste trabalho, utilizo a primeira pessoa do singular para expressar opiniões pessoais, como minhas inquietações antes e após a pesquisa. Porém, continuo a utilizar a terceira pessoa do plural quando me refiro às análises, pois, como já explicado anteriormente, as etapas da pesquisa se baseiam numa proposta coletiva, onde a participação de minha orientadora, autores consultados e entrevistados se tornam indissociáveis de minhas avaliações, não me permitindo nesse momento utilizar a primeira pessoa do singular para não ser incoerente com a proposta defendida.

passasse de um animador cultural, social, maquiando as mazelas da sociedade e a precariedade e falta de vontade do poder público. Por isso questionamos aqui a estrutura da Prefeitura e em especial da Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente – SETAS, geradores dessa nova profissão em Uberaba. É claro que após as nossas análises apresentarem muitas contradições, podemos concluir que esses educadores não tinham perfil definido, nem políticas sociais que contemplassem uma atuação condizente com a proposta de uma educação não-formal, articulada com o serviço social, embora estejam naturalmente interligadas na nossa concepção.

As questões que permeiam a realidade social, se expressam conseqüentemente na educação. O sistema econômico, bem como o educacional, continuam a excluir a maioria da população do projeto global de nação. Por isso uma tentativa de análise isolada de qualquer um dos aspectos da sociedade contemporânea seria fracassada e superficial, só contribuindo para o reforço do senso comum, corroborando a permanência do sistema hegemônico vigente.

Numa era globalizada, as exigências do capital se tornam cada vez maiores, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, que deve ser, dentro desse modelo, subserviente às condições impostas pelo mercado que favorecem a acumulação de capital. Mas a sociedade tem dado sinais de que já não quer a mesma lógica vigente. O capital tem sido vítima de suas próprias regras e contradições, gerando o aumento de fenômenos como miséria e violência.

A globalização utilizada a favor do capital, atingiu e alterou não somente a economia, mas nossos valores, condutas, cotidiano, enfim, as relações sociais. Por isso não é possível mais, dentro de uma vivência totalizante, pensar de forma estreita e agir individualmente.

Conseqüentemente, não podemos mais, mediante fenômenos irreversíveis como a globalização e o avanço da tecnologia, fazer da escola o único local de educação. Isso seria algo muito pequeno e insignificante para uma realidade tão abrangente.

Ampliando então a concepção de educação, também é necessário que se pense em educadores como agentes do processo educativo em outros espaços além da escola. É aí que os educadores sociais, protagonistas desta pesquisa, podem ter sua relevância, obviamente não na mesma concepção para a qual foram criados e sim como articuladores para uma educação das massas.

Sem dúvida alguma, estamos presenciando uma oportunidade ímpar de

reconstruirmos a lógica das relações econômicas. O Educador Social, especialmente no Brasil, onde os índices de vulnerabilidade social tendem a aumentar, pode ter um papel essencial. Não para ser subserviente ao modelo imposto pelas classes hegemônicas, mas como um profissional que pode apontar para uma possível reversão desse processo de dominação de corpos e mentes. Ele pode e deve criar condições para a promoção e exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento humano sustentável. Isso é algo historicamente importante, mas que, obviamente, só será conquistado se houver uma formação sólida e crítica, que deve obrigatoriamente estar inserida num contexto maior e num projeto coletivo de longo prazo.

Mas aos Educadores Sociais da Prefeitura de Uberaba, M.G., não temos dúvida de que faltam muitas características para que tenham esse perfil desejado aqui por nós. As relações desses profissionais com o mundo do trabalho, bem como suas contradições são visíveis. Destacamos a falta de uma formação sólida e a ausência de uma articulação da categoria como os principais problemas a serem combatidos, para que possamos pensar num outro tipo de atuação para esses profissionais.

Sendo assim, defendo como proposta a reestruturação dos cursos de formação de professores para atender outros setores além da escola, e não a criação de um curso isolado de educação social. Parto do princípio de que em todas as relações sociais acontecem processos educacionais; então, toda educação é naturalmente social. O que vai dar esse caráter é a compreensão de mundo e as ações do professor. Além disso, não podemos nos esquecer que a formação continuada e/ou em serviço deve ser vislumbrada e pontuada pelos próprios educadores como necessidade urgente para que possam atuar como mediadores e formadores das massas, constituindo assim o tão almejado bloco histórico de Gramsci.

Acredito que esta pesquisa pode ser o primeiro passo para que a categoria dos educadores seja repensada a partir de uma lógica ampliada, frente aos desafios que ora se apresentam no mundo contemporâneo. Sem a pretensão de dar conta de todas as respostas, mas para possibilitar as discussões, foi necessário abrir um leque de informações e reflexões. Muitas partes deste leque não consegui fechar e as deixei abertas para próximos estudos. Sei que não é possível numa dissertação de mestrado abranger esse universo que é o mundo do trabalho e a educação. Mas deixar algumas questões abertas foi intencional, próprio de quem defende uma proposta de um olhar totalizante.

Após a pesquisa, muitas novas questões surgiram e outras continuam a me

inquietar, mas uma coisa é certa: afirmo, com segurança absoluta, que não haverá a desaparição da classe-que-vive-do-trabalho jamais, como afirmam alguns. E, voltando aos nossos protagonistas, vejo na profissão emergente de Educador Social, apesar de todas as dificuldades, como formação deficitária e falta de articulação da categoria, elementos suficientes para que num futuro estes se tornem verdadeiros intelectuais orgânicos (numa concepção gramsciana), atores de uma possível contra-hegemonia. Não tenho dúvidas de que esse é o pensamento gramsciano: encarar a realidade - que aqui no caso é a existência desses professores no serviço social -, minar e desestabilizar as estruturas vigentes, propondo uma outra forma de atuação da categoria, visando um outro modo de organização da sociedade. Utopia? Talvez sim. Mas creio que a utopia deve servir para que possamos tentar sair do lugar onde estamos em direção a um amanhã melhor.

Podemos construir uma história diferente do que as relações capitalistas estão nos levando, numa utopia possível, considerando sempre as condições sócio-históricas, apontando em direção a um programa educativo unitário do trabalho. Uma educação unitária no sentido de buscar a formação de um "novo" intelectual, bem como a construção de uma "nova" escola e de uma "nova" sociedade. Exemplos desta "nova" construção são os movimentos sociais que tomam corpo cada vez mais em nossa sociedade como o Movimento dos Sem Terra – MST, hoje conhecido e reconhecido mundialmente, e ações dentro do próprio Município estudado, como a criação da Central de Creches Comunitárias – CRESCER, que especialmente através de fóruns, seminários, cursos e encontros, vem promovendo uma nova maneira da sociedade ver os deveres do Estado para com as crianças, especialmente as de 0 a 6 anos.

Como preconiza Hobsbawm (1995), saber para onde vamos e de que forma queremos construir esse futuro é o grande desafio para e de todos. Certamente, este terá que ser construído a partir de modelos diferentes da organização societal atual, para além do capital. Mais que um grande desafio, discutir essas questões se torna crucial para que todos tenham esperança de um futuro digno, e não a certeza de um passado e um presente que nos levem fatalmente ao caminho da escuridão total.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002a.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002b, p. 35-44.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002c, p. 71-84.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. In: **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v.23, n. 80 especial, p. 25-48, set. 2002.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v.23, n. 80 especial, p. 49-71, set. 2002.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas,SP: CEDES, n.44, ab. 1998, p. 19-32.

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo et al. **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 9-38.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, v.1, 2000.

BOLSA DE PARCERIAS E ARRENDAMENTO RURAL. Disponível em: <http://www.bolsadearrendamento.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 213-241.

BORGES, Marisa. **Participação e Democracia na Educação nas Políticas dos anos de 1980 e 1990**: um estudo a partir da experiência de Uberaba - Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: UFU, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição federal**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <http://www.tem.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2003.

BRASIL não avança no comércio mundial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 ago. 2003. Folha Dinheiro, p. B10.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 129-140.

BRUNO, LÚCIA. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-41.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 6.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CBO-94. Classificação Brasileira de Ocupações. In: Ministério do Trabalho: Secretaria de Políticas de Emprego e Salário. Brasília, [199-].

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 119-142.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CUNHA FILHO, Edmundo Rodrigues da. **O Passado e o Presente da Odontologia de Uberaba**. Uberaba: Vitória, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

EDUSO.NET: el Portal de la Educación Social. Disponível em: <http://www.eduso.net>. Acesso em: 28 nov. 2003.

EL EDUCADOR SOCIAL. Disponível em: site <http://www.inicia.es/de/educador_social>. Acesso em: 07 set. 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ESE - Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto. Disponível em: <http://www.esse.ipp.pt/cursos>. Acesso em: 28 nov. 2003.

FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (orgs). **Poder e Dinheiro**: uma economia política da globalização. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 87-147.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v.23, n. 80 especial, p. 137-168, set. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O Trabalho Como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas, S.P.: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. **Revista Trabalho e Educação** - NETE/FaE/UFMG. Belo Horizonte/MG, n. 9, p.15-26, jul./dez. 2001b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 69-90.

FUNDACIÓ PERE TARRÉS. Disponibiliza informações sobre o I Simpósio Europeu de Associações Profissionais de Educadores Sociais e a Declaração de Barcelona 2003. Disponível em: <http://www.peretarres.org/manifesto.pdf>. Acesso em 28 nov. 2003.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise no Trabalho**: perspectivas de final de século. 5 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001, p. 76-99.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio**. A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 89-124.

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

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIA TURÍSTICO DE UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Uberaba, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX - 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 27-34.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2000. Publicação em 2001, 2 cd-rom.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa anual de serviços, 2001. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br >. Acesso em 25 ago.2003.

INAME - Centro de Formación y Estudos Del INAME. In: **Instituto Nacional del Menor**. Disponível em: <http://www.iname.gub.uy/educador.htm>. Acesso em: 01 set. 2002.

JIMÉNEZ BARROS, Alfredo. **Desarrollo, Globalización e Integración**. Conferência Central del área II. Buenos Aires, p. 5-17, 28-30 de julio de 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55-75.

LOPES, Maria Antonieta Borges; REZENDE, Eliane Márquez de. **ABCZ**: 50 anos de história e estórias. Uberaba: Rotal, 1984.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza; PEIXOTO, Adão José. **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 11-18.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARINGÁ. Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá – FDSM. Descrição do cargo de Educador Social e Tabela Salarial, 200_.

MARINGÁ. Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá – FDSM. Quadro de Funcionários do cargo de Educador Social, com descrição da formação acadêmica, 2003.

MARINGÁ. Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá – FDSM. Resumo do Edital nº 006/2001. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/gov/org/fdsm.htm>. Acesso em 25 nov. 2003.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal. Organograma da Prefeitura. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/>. Acesso em 25 nov. 2003.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida (org.). **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas, 2002, p. 163-190.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 v., 2001.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. In: O Professor e o Ensino: novos olhares. **CADERNO CEDES**. Campinas, S.P.: Cortez, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MENDONÇA, José. **História de Uberaba**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1974.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DEL ESPANHA. Disponível em: <http://www.mec.es/inf/comoinfo/estunies.htm>. Acesso em: 28 nov. 2003.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v.23, n. 80 especial, p. 13-24, set. 2002.

NAVARRO, Zander. Globalização: do despotismo à emancipação? Disponível em: <http://www.geocities.com/gramsci_uni/index2.html>. Acesso em: 10 mar. 2003.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação**. Campinas, S.P.: Alínea, 2002.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1999. 1 CD-ROM. Windows 98.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: < http://www.ilo.org/public/ >. Acesso em 31 ago. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-112.

OLIVEIRA, Wellington de. Educação e Trabalho: uma proposta de resgate do processo educativo. Disponível em: <http://www.geocities.com/gramsci_uni/index2.html>. Acesso em: 25 maio 2002.

OMC - Organização Mundial do Comércio. Disponível em: <http://www.wto.org>. Acesso em 18 ago. 2003.

PARANHOS SILVA, Cristina Beatriz; GUIMARÃES, José Humberto Machado. Uberaba e a

Zebuinocultura. In: **Fundação Museu do Zebu** "Edilson Lamartine Mendes". Uberaba: 1998. 1 CD-ROM. Windows 98.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 29-47.

PEPE, Atílio Machado. In: REVISTA FUNDAÇÕES. Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato (impressão), n. 5, p. 32-37, maio 1988.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 51-64.

PICONI, José Alexandre. Globalização e Neoliberalismo: existem alternativas viáveis?. Disponível em: <http://www.geocities.com/gramsci_uni/index2.html>. Acesso em: 25 maio 2002.

PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de (orgs.). **Manual de Economia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: **Revista Educação e Sociedade** - CEDES. Campinas, S.P.: Cortez, v.23, n. 80 especial, p. 109-136, set. 2002.

PONTES, Hildebrando. **História de Uberaba**: e a civilização no Brasil Central. 2 ed. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Piracicaba: ANPAE, v. 19, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2003.

QUERINO, Rosimar Alves. **Globalização palestra Ms. Rosimar.ppt**. Globalização e política: limites e possibilidades. Uberaba: [s.n.], 2002. 1 disquete, 3 1/2 pol. PowerPoint for Windows 2000.

REVISTA DOCUMENTO E HISTÓRIA. Santos do Céu... Santos da Terra... Santos do Povo...: sua benção Padre Ângelo!. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, n. 6, ago. 2000.

REVISTA VEJA. A Vitória dos ricos na globalização. São Paulo: Abril editora, 1753 ed., ano 35, n. 21, p. 96-109, maio. 2002.

RODRIGUES, Iram Jácome. Sindicalismo, emprego e relações de trabalho na indústria automobilística. In: ANTUNES, Ricardo et al. **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 115-129.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das Políticas Públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós Modernidade e Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 219-234.

ROMANS, Mercè. Funções e competências do educador social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 115-137.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 85-100.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

SANDER, Benno. Educação, Trabalho e Cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE. Porto Alegre/RS: ANPAE, v.16, n.2, p.137-155, jul./dez. 2000.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3-12.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza; PEIXOTO, Adão José. **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

SANTOS, Oder José dos. Fundamentos da relação trabalho e educação. **Revista Trabalho e Educação** - NETE/FaE/UFMG. Belo Horizonte/MG, n. 9, p. 27-35, jul./dez. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

SEAD - SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sead.ufrj.br/social.html>. Acesso em: 16 nov. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 177-192.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 123-141.

SILVA, Maria Vieira. **Empresa e Escola**: da sedução a uma relação complexa. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: UNICAMP, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 75-83.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 143-158.

TRILLA, Jaume. O "ar de família" da pedagogia social. In: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-29.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERABA EM DADOS. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Ano base: 1998. Uberaba: Prefeitura Municipal de Uberaba, 1999.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Ante-projeto de Reestruturação para o ano de 1990 da Secretaria Municipal de Assistência Social e Promoção Humana. Uberaba, 1989.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 009, de 02 de janeiro de 1989. Nomeia, em comissão, Secretária Municipal de Assistência Social e Promoção Humana.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 012, de 02 de janeiro de 1993. Nomeia, em comissão, Secretária Municipal de Assistência Social e Promoção Humana.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 012, de 02 de janeiro de 2001. Nomeia, em comissão, Secretária do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente, retroativo a 01/01/2001.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 014, de 02 de janeiro de 1997. Nomeia, em comissão, Secretária Municipal do Trabalho e Ação Social.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 152, de 12 de janeiro de 1984. Nomeia, em comissão, Secretária Municipal de Assistência Social e Promoção Humana.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 194, de 20 de março de 1984. Dispõe sobre a delegação de competência e dá outras providências.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 525, de 09 de abril de 1990. Cria e extingue órgãos da Secretaria Municipal de Assistência Social e Promoção Humana e dá outras providências.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 702, de 15 de julho de 1997. Nomeia, em comissão, Secretária do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 2026, de 15 de outubro de 1999. Nomeia, em comissão, Secretário Interino do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 2130, de 03 de dezembro de 1999. Nomeia, em comissão, Secretário do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de Concurso Público nº 003/2001 para o Provimento de Cargos no Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Uberaba (MG). 15 maio 2001.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de Concurso Público nº 020/94 para o Provimento de Emprego de Educador, do Quadro de Servidores Celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 28 jun. 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de Concurso Público para o Provimento de Emprego de Educador, do Quadro de Servidores Celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 06 nov. 1990.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 016/95. **Porta-Voz**, n. 064, 28 jul. 1995.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 017/95. **Porta-Voz**, n. 065, 04 ago. 1995.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Edital de convocação 018/95. **Porta-Voz**, n. 066, 11 ago. 1995.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 026, de 01 de fevereiro de 1993. Fixa a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Uberaba, prevista no inciso VIII, § 2º do art. 73 da Lei Orgânica do Município e contém outras disposições.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 085, de 02 de julho de 1997. Altera e consolida as Leis que tratam da Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Uberaba.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei nº 3.458, de 23 de dezembro de 1983. Altera a redação das Leis Municipais nºs 3.298 de 19 de julho de 1982 e 3.383 de 16 de maio de 1983 e contém outras disposições.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei nº 5.464, de 04 de novembro de 1994. Altera os anexos III, da Lei nº 3.980 de 28/01/1988, e anexo II da Lei 3.855/86, com a finalidade de criação dos cargos abaixo nominados, alteração do símbolo de vencimento dos cargos, também abaixo especificados, e a adequação do número de vagas de cada cargo necessárias ao pleno funcionamento da Prefeitura Municipal, nos próximos exercícios.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Contrato de experiência para a função de Educador.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Edital de convocação. **Jornal da Manhã**, 12 abr. 1991.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Ficha de Inscrição concurso público para educador, 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Número de inscrições por área para o concurso de educadores, 23 nov. 1990.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Número de servidores por mês e ano, de 1990 a 2003, 2004.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos (as) candidatos (as) reprovados (as) na 1ª etapa do concurso público de nº

020/94, para o provimento do emprego de Educador Social, do quadro de servidores celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 13 set. 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos candidatos reprovados na 1ª etapa do concurso público para educador, 28 jan. 1991.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relação dos candidatos reprovados na entrevista técnica para o concurso público de educador, 10 abr. 1991.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários ativos com os cargos de assistente social, psicólogo I e II e educador, 2003.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários com o cargo de educadores, ativos e afastados, 2003.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Relatório de funcionários inativos com os cargos de assistente social, psicólogo I e II e educador, 2003.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado da 1ª etapa do concurso público nº 020/94 para o provimento do emprego de Educador Social, do quadro de servidores celetistas da Prefeitura Municipal de Uberaba. 13 set. 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado da 1ª etapa do concurso público para educador, 23 jan. 1991.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado final do concurso público para o emprego de Educador. 23 jan. 1991.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. Departamento de Recursos Humanos. Resultado final dos aprovados ao concurso público para o cargo de educador. Porta-Voz, n. 380, 17 ago. 2001.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Avaliação escrita do concurso público de educador nº 020/94, de 20 ago. 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Departamento da criança, do adolescente e da família. Funções relativas ao cargo de educador social, 200_.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Descrição das competências do cargo de educador, 199_.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Organograma, 2003.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de funcionários, 2000.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de funcionários, 2001.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de funcionários, 2002.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de funcionários, 2003.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de janeiro 1997 a dezembro 1998, 1999.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho, Assistência Social, da Criança e do Adolescente. Relatório de realizações biênio 1997-1998, 1999.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Resultado da 1ª etapa do concurso público nº 020/94. **Jornal da Manhã**, Uberaba, ed. 6.691, 17 set. 1994.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Site oficial. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br>. Acesso: 21 nov. 2003.

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br>. Acesso em: 16 nov. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? **Resgate do Professor Como Sujeito de Transformação**. 8 ed. São Paulo: Libertad, 2001.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES CONSULTADAS

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores**: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, Margaret Odriam de Castro; PORTELA, Patrícia de Oliveira (orgs.). **Manual de Orientações para Trabalhos Técnico-Científicos e Referências Bibliográficas**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2001.

ANTUNES, Ricardo et al. **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, v.2, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B., de 20 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERABA. Lei Orgânica do Município, de 21 de março de 1990.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs.). **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: O Professor e o Ensino: novos olhares. **CADERNO CEDES**. Campinas, S.P.: Cortez, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

EDITORA, Nota. Pronunciamento Latino-Americano Sobre "Educação Para Todos". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE. Porto Alegre/RS, v.16, n.2, p. 249-265, jul./dez. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRETI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. 167 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**: antigos e novos atores sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **A Questão Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI e o Brasil. Coordenação de Luiz Sérgio Henriques (editor-responsável). Desenvolvido por Equipe ARTNET & Leonardo Costa. Disponibiliza informações sobre Gramsci. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/>. Acesso em: 25 maio 2002.

GRUPO de estudo e discussão sobre Marxismo e Gramsci. Coordenação de Wellington de Oliveira. Disponibiliza informações sobre Marx e Gramsci. Disponível em: <http://www.geocities.com/gramsci_uni/>. Acesso em: 25 maio 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX**. Publicação em 2003, 1 cd-rom.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (orgs.). **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, S.P.: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e Práticas na Formação de Professores: riscos de corrupção da teoria. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE. Porto Alegre/RS, v.16, n.2, p.225-233, jul./dez. 2000.

MANIFESTO PARA LA DEMANDA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL. Disponível em: <http://www.inicia.es/de/educador_social>. Acesso em: 28 nov. 2003.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, S.P.: Papirus, 2000.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas, S.P.: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELA, Patrícia de Oliveira. **Apresentação de trabalhos acadêmicos de acordo com as Normas de Documentação da ABNT**: informações básicas. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2004.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Piracicaba: ANPAE, v. 19, n.1, jan./jun. 2003.

REVISTA FUNDAÇÕES. Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato, n. 5, 1988.

REVISTA LINHAS CRÍTICAS. **A Formação dos Profissionais da Educação**: o financiamento dos organismos internacionais. Brasília: UnB, v. 7, n. 12, jan./jun. 2001.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. **Formação e Trabalho**: uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Moacyr da. **A Formação do Professor Centrada na Escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TAVARES, Maria da Conceição. A retomada da hegemonia norte-americana. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (orgs.). **Poder e Dinheiro**: uma economia política da globalização. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 27-53.

TAVARES, Maria da Conceição. Pós-escrito 1997: a reafirmação da hegemonia norte-americana. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (orgs.). **Poder e Dinheiro**: uma economia política da globalização. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 55-86.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. Formação Para o Trabalho: os limites da qualidade em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - ANPAE. Porto Alegre/RS, v.16, n.1, p. 75-83, jan./jun. 2000.

UBERABA ONLINE. Lidercomp Informática. Relação de Prefeitos com respectivos mandatos. Disponível em: <http://www.uberaba.com.br>. Acesso em 21 abr. 2004.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 190, de 27 de novembro de 2000. Dispõe sobre a criação do Regime de Previdência Social do Servidor do Município de Uberaba e dá outras providências.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 191, de 27 de novembro de 2000. Estende o regime jurídico administrativo aos servidores celetistas, transforma emprego em função pública e contém outras disposições.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei nº 1.184, de 03 de julho de 1963. Reorganiza os Serviços Municipais da Prefeitura de Uberaba, define as atribuições de seus órgãos e contém outras providências.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei nº 2.280, de 30 de abril de 1973. Cria a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social e contém outras providências.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Lei nº 3.791, de 01 de setembro de 1986. Institui o Quadro de Pessoal Celetista da Prefeitura Municipal de Uberaba.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Trabalho e Ação Social. Departamento de Ação Comunitária. Descrição das atribuições dos cargos que compõem as seções do Departamento de Ação Comunitária, 1993.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social e Promoção Humana. Memorando Interno nº 44167, de 05 de dezembro de 1989. Encaminhamento para Prefeito de estudo desenvolvido para reestruturação da Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana.

UBERABA. Prefeitura Municipal. Secretaria do Planejamento. Memorando Interno nº 49481, de 23 de março de 1990. Encaminhamento para o Prefeito da propostas de reestruturação da Secretaria de Assistência Social e Promoção Humana e de Decreto criando e extinguindo órgãos da referida Secretaria.

VOCABULÁRIO Gramsciano. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv52.htm>. Acesso em: 25 maio 2002.

APÊNDICE A

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS EDUCADORES SOCIAIS

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES SOCIAIS

Pesquisadora: Cristina Beatriz Paranhos Silva

Data: / /

IDENTIFICAÇÃO:

- ♣ Nome:
- ♣ Idade:

DO CONCURSO:

- ♣ Ano que fez o Concurso:
- ♣ Por que fez o concurso?
- ♣ Tinha conhecimentos prévios da atuação do educador?

DA FORMAÇÃO:

Graduação:		Ano de término:	
Especialização:		Ano de término:	
Mestrado:		Ano de término:	
Doutorado:		Ano de término:	
Outro(s):		Ano de término:	

- ♣ Recebeu algum tipo de formação inicial ou continuada para atuar como educador? Qual?
- ♣ Sente necessidade de uma formação específica de educação social ou acha que os próprios cursos de licenciatura devem contemplar essa área?
- ♣ Os espaços sociais oferecem oportunidade para estar se qualificando?

DA ATUAÇÃO:

- ♣ Ano do início da atuação:
- ♣ Anos de atuação:
- ♣ Houve interrupção nos anos de atuação?
- ♣ Ao ingressar na SETAS onde foi atuar?
- ♣ Como foi sua inserção na SETAS? Houve alguma dificuldade?

- ♣ Como foi a experiência no decorrer desses anos? (projetos que atuou, cargos que ocupou, etc.)
- ♣ Que recursos e/ou estratégias utilizou para desenvolver seu trabalho?
- ♣ Nas estratégias utilizadas, aplicou alguma formação recebida na graduação, na pós ou em outro tipo de cursos de formação de professores? Qual(is)?
- ♣ Como você vê a articulação entre educação e ação social?
- ♣ Alguma vez teve vontade de partir para outras áreas no setor social, que dessem um maior subsídio ao seu trabalho, ou vontade de voltar para a escola?

DO CONTEXTO:

- ♣ Você acha que o espaço social se converte em local de aprendizado para o professor? Como?
- ♣ Qual o perfil profissional que você acha que esses espaços necessitam? Justifique.
- ♣ Como diferencia seu trabalho dos demais profissionais do Serviço Social?
- ♣ Como vivencia sua prática pedagógica nesse espaço?
- ♣ Como se sente na estrutura municipal?
- ♣ Quais as condições de trabalho do educador social? Houve mudanças à medida que a prefeitura ia mudando de gestor?
- ♣ Como você vê as políticas públicas voltadas para o educador social?

OBSERVAÇÕES:

- ♣ Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi abordado?

- ♣ Reconheço como minhas as informações acima declaradas.
- ♣ Assinatura: