



# MOVIMENTOS SOCIAIS, TRABALHO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES, COMUNITÁRIOS E SOCIAIS

## SOCIAL MOVEMENTS, WORK AND TRAINING PROCESSES FOR POPULAR, COMMUNITY AND SOCIAL EDUCATORS

Pítias Alves Lobo 1

**Resumo:** Este artigo se destina a caracterizar os movimentos sociais frente ao mundo do trabalho e as suas articulações com os educadores populares e as diferenças tênues que existem entre a educação comunitária, social e/ou popular, dentro da proposta de regulamentação da profissão do educador/ pedagogo social, de autoria do deputado Chico Lopes. Para isso, fizemos uma revisão bibliográfica dentro das obras de Marx (2007, 2011) e Kuenzer (2002), acerca da contextualização da categoria trabalho na modernidade; Gramsci (2004) e Gadotti (2012) nas conceituações da Educação como prática social e a sua abrangência no cenário formal e não formal, além de, pontuar a regulamentação da profissão. No tocante aos Movimentos sociais, mostraremos a teorização de Gohn (2008). Considera-se como síntese que a regulamentação dessa profissão traz alguns avanços na legitimação do trabalho desse sujeito, mas, ao regulamentar, apresenta, contraditoriamente, também a possibilidade de fragmentação, reserva de mercado e divisionismo na área.


**Palavras-chaves:** Movimentos Sociais. Trabalho. Educação Popular

**Abstract:** This article is intended to characterize social movements in the world of work and its articulations with popular educators and the tenuous differences that exist between community education, social and/or popular, within the proposal to regulate the profession of social educator/ pedagogue, authored by deputy Chico Lopes. For this, we performed a bibliographic review within the works of Marx (2007, 2011) and Kuenzer (2002), about the contextualization of the work category in modernity; Gramsci (2004) and Gadotti (2012) in the concepts of Education as a social practice and its scope in the formal and no-formal scenario, in addition to punctuating the regulation of the profession. With regard to social movements, we will show the theory of Gohn (2008). It is considered as a synthesis that the regulation of this profession brings some advances in legitimizing the work of this subject, but, when regulating, it also presents, contradictorily, the possibility of fragmentation, market reserve and divisionism in the area.

**Keywords:** Social Movements. Job. Popular Education

---

**1** Graduado em Educação Física, pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Mestre.Doutor em educação pela Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG); Professor Adjunto IV, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0795342895667991>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9028-2651>. E-mail: [pitiaslobo@ufg.br](mailto:pitiaslobo@ufg.br)



## Trabalho e as possibilidades da educação

O trabalho como categoria ontológica traz a objetivação de uma práxis social, histórica e contraditória. Nesse sentido, desde a comunidade patriarcal até o advento do capitalismo, a forma de produção da existência assumiu pelo desenvolvimento da luta de classes uma envergadura particular e singular (MARX, 2011), qual seja, a de acentuar a contradição fundamental- capital *versus* trabalho.

A forma particular e histórica capitalista de produzir a vida não exclui outras formas de opressão, exclusão e preconceito, porém, ao discutir as formações sociológicas e a construção das identidades, encontramos, na expressão da luta de classes, uma categoria de potência fundamental. Abrimos esse preâmbulo com o objetivo de enfatizar a nossa concordância de que há, na contemporaneidade, movimentos sociais das mais diferentes temáticas, desde as de gênero, de etnia, de ecologia, de moradia e outros (GOHN, 2008), que corroboram com a atual particularidade histórica- o capitalismo- na perspectiva de sua superação. Contraditoriamente, algumas tendências desses movimentos agudizam os seus interesses em pautas únicas, ou seja, ao elencarem de maneira “inadvertida” que é possível a superação do atual modelo histórico sem o confronto de projetos classistas nas esferas econômicas, cultural e social, destoando do que Gramsci (2004) adverte sobre essa situação, ao pontuar que a dominância das ideias provém de uma base da produção da vida real.

Ressaltamos também, diante do exposto, a mudança das exigências dos financiadores de espaços educativos, que objetivaram a formação política, pedagógica e técnica aos movimentos sociais nos idos dos anos 1970 à 1980 de pautas críticas estruturais societárias ao capitalismo e as desigualdades decorrentes dela para tematizações de pautas únicas, como: gênero, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, agroecologia, gestão das cidades e outros temas correlatos. Esclarecemos em nosso contraponto, que não somos contrários ao trabalho nessas áreas, porém, é necessário o aprofundamento radical (ir a raiz do problema) a uma estrutura classista de dominação, controle e manipulação (LOBO, 2019).

Ao nos propormos a discussão organizacional de como se move, por meio de seus agentes, espaços e propostas, os Educadores Populares, no Brasil, é fundamental o aprofundamento dessa proposta de problematizar, ampliar e promover uma leitura do real, nesses primeiros anos do século XXI permeado de contradições, modismos e interesses. Para isso, as imbricações entre as ações/espaços de formalidade, não formalidade, informalidade, educação comunitária e de educação popular precisam ser esclarecidas, conforme os marcos de disputas pela hegemonia das concepções paradigmáticas.

A disciplinarização e a autocoerção são dois balizadores que impõem à educação formal e informal, de maneira geral, uma dinâmica curricular, fechada, pautada nas competências e habilidades a serem aprendidas e objetivadas como exemplos da produtividade, eficiência e eficácia. Na educação popular, a nosso ver, isso ocorre de maneira distinta, porém, não menos distante desses aspectos, pois cada grupo social irá incidir a sua apropriação de Estado, a sua visão de homem, mundo e sociedade (GRAMSCI, 2004).

Nessa direção, um dos conceitos desenvolvidos por nós, na tese de doutorado defendida em 2019, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob o título de “Educação popular: contradições, modismos e interesses” aproximamos conceitualmente, os fundamentos gramscianos, do que seja a atuação da educação popular.

[...] a educação popular é uma elaboração dos subalternos (a sociedade civil em movimento), da constituição de grupamentos de trabalhadores e suas organizações para a articulação/formação/atividade político-pedagógica da vida em geral. Para tanto, as ações fora do marco da institucionalidade são vetores que demarcam especificidades da autonomia e da organização popular dos movimentos sociais e sindicais, porém ancorados/ situados nas necessidades de formação e de disputa por certa hegemonia entre as classes fundamentais. (LOBO, 2019, p. 243).

Nessa perspectiva, apontamos algumas tematizações acerca das demandas sociais, como: a violência, a exclusão, o racismo e outras problemáticas correlatas, que elegeram, conceituaram e ergueram ao “status” de categoria algumas nomeações contemporâneas, quais sejam; bullying, inclusão e equidade. Não que antagonizemos com essas terminologias<sup>1</sup>, mas, a nosso ver, não se discute o bullying sem radicalizarmos<sup>2</sup> na violência. Não podemos falar de inclusão sem discutirmos a desigualdade e não podemos falar de racismo sem tocarmos nas questões de classe<sup>3</sup>. O cuidado metódico e paradigmático a ser desenvolvido, nessa direção, é evitar a exacerbação do fetiche, da lógica das aparências e dos procedimentos de razão que velam a realidade.

A “cortina de fumaça” epistemológica, desenvolvida e implantada como maneira de ocultar a realidade, está cada vez mais eficaz e encontra eco na atual dinâmica educacional (KUENZER, 2002), em razão da própria fragmentação do pensar e do fazer- lógica unilateral; da pedagogia Fabril e dos colossais recursos empregados por organismos internacionais para a continuidade da hegemonia dominante do Capital. Esses conglomerados educacionais (MÉSZÁROS, 2006) influenciam e tendem a dirimir a educação popular, comunitária e social por uma questão paradigmática, da padronização e da inculcação ideológica, que, se articula com a disciplinarização e a autocoerção.

Frequentemente esses dois balizadores citados acima impõem ao ensino escolar uma dinâmica curricular fechada, pautada nas competências e habilidades a serem aprendidas e objetivadas como exemplos da produtividade, eficiência e eficácia.

Os expoentes acima tendem a criar uma cultura da resignação produzida pela própria realidade. Para isso, ergue-se um conjunto anti-hegemônico, paradigmático e um bloco histórico (GRAMSCI, 2004) que instauram possibilidades de resistência frente ao modelo citado. Nessa direção, o conjunto de sujeitos, entidades, atividades e articulações que ancoram as suas práticas na educação popular, comunitária e social espelham alternativas de desenvolvimento de valores, condutas, saberes e práxis sociais antagônicas ao modelo cartesiano- mecanicista.

Vale ressaltar que esse viés paradigmático está presente no procedimento de razão que opera o sistema capitalista- o positivismo. Na esfera da Educação popular ou fora do ensino formal, isso parece ocorrer de maneira mais conflituosa, pelas possibilidades de nessa seara educacional, ocorrer reviravoltas mais ou menos endereçadas aos próprios sujeitos que clamam e resistem com os seus instrumentos de luta pela emancipação como se verá a seguir.

## Educação comunitária, popular e social: uma tênue relação

Conceituar os encontros e desencontros da educação comunitária, popular e social é adentrar em linhas tênues relacionais e imbricadas de concepções e pedagogias, como é alertado:

A pedagogia, como teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais. As pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudo- neutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras. Ao contrário, as **pedagogias críticas** têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação. É o que acontece com a educação popular, a educação social e a educação comunitária. Elas se situam no mesmo campo de ressignificação pedagógica, o campo democrático e popular. (GADOTTI, 2012, pp 1-2).

1 Não é objeto desse trabalho o aprofundamento das questões semânticas, que podemos tratar em outro artigo.

2 Radical no sentido filosófico- ir à raiz do problema.

3 Ao citar o negro, por exemplo, também falamos do trabalhador negro, essa última categoria elenca uma particularidade singular de sua relação social na modernidade.

Ao tocarmos, primeiramente, na esfera democrática, existe a necessidade de problematizarmos e trazermos à tona uma discussão de Azevedo (2004), sobre a origem da democracia, que perpassa a Grécia antiga, mas acumula um tônus liberal clássico a partir da modernidade, estando sob sua égide a preponderância burguesa da terminologia como um marco significativo, pois revela uma práxis que orienta uma historicidade. Nesse aspecto o próprio Gadotti (2012) discute algumas experiências históricas de Educação Popular baseadas no MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, promovido pela ditadura militar de 1967 a 1985, que se conceituava como Método Paulo Freire, mas que, na práxis, seguia a orientação tradicional da memorização e mecanização do ato de alfabetizar, por isso, levou a derrocada a experiência de alfabetização direcionada pelos militares em conjunto com a Fundação Roberto Marinho, que patrocinava didaticamente esse modelo. Equivale dizer também, que os homens fazem história, mas não fazem como a querem, pois, na produção sócio material da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas (dialecticamente), necessárias e independentes da sua vontade” (MARX, 2007). O ato, portanto, de dizer que se usava o método Paulo Freire, nessa época, não significava nenhuma aproximação epistemológica, pois é na práxis que se evidenciam as postulações teóricas e/ ou científicas, sob o risco de incorrerem em transformar a ciência em ideologia de “pacificação” e ordeiramente pensada para amalgamar a luta de classes, como foram os experimentos educativos da Ditadura.

A educação comunitária, como nos apresenta Gadotti (2012, p. 13)

[...] tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente.

Ao atribuir a essa concepção educativa o sentido de comunitário, são elencadas diretamente a isso a participação dos sujeitos envolvidos com as demandas recorrentes no cenário do urbano e do campo, como: a reivindicação de creches, escolas, postos de saúde, segurança, lazer, esporte e outros direitos. A nós, no entanto, é pertinente ressaltar que o ideário e a práxis comunitária se distanciam cada vez mais do seu conceito substantivo, pelo advento das relações da modernidade, tendo como marco fundamental o Indivíduo, diga-se, individualismo, sendo o principal valor materializado pelas relações capitalistas. Essa assertiva é constatada a partir da divisão social e técnica do trabalho, quando Marx (2007, p. 89) sustenta que

[...] Ao mesmo tempo, por meio da divisão do trabalho no interior desses diferentes ramos, desenvolvem-se diferentes subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos.

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.

A educação comunitária, portanto, conviverá indubitavelmente com esse dilema, de se constituir como ação educativa nas localidades como ato comum de luta por direitos e a de coexistir com os imperativos do atual modo de produção da vida. Em outro momento de seu artigo<sup>4</sup>, Gadotti (2012) utiliza dois termos: a educação sócio comunitária e a educação popular comunitária. O

<sup>4</sup> Refere-se ao texto produzido para o I Congresso Internacional de Pedagogia Social- julho- 2012, intitulado “Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma casa comum”.

primeiro elenca uma articulação com as relações de produção da vida em metabolismo com o desenvolvimento pessoal e social, que envolva o trabalho, a autogestão e a economia solidária<sup>5</sup>.

O segundo confunde-se, mais ou menos, com a educação popular, envolvendo as esferas da formalidade e da informalidade educativa. Ressalta-se que os conteúdos advindos desses dois meandros apresentam linhas tênues, pois os consagrados conhecimentos sistematizados pela ciência e apreendidos na escola estão vinculados à vida real, ou seja, o ponto de partida são os elementos societários externos a realidade escolarizante, mesmo considerando a Escola como parte dessa mesma realidade, porém, no trato pedagógico das disciplinas com os seus objetos é que se consolida a sistematização educativa no tempo e espaço curricular (SAVIANI, 1997).

No âmbito da informalidade ou de espaço não formal de educação, a lógica, a meu ver, acontece de maneira um pouco diferente e, certamente, com um olhar menos “fiscalizador” da oficialidade dos ordenamentos legais e Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, uma vez que envolve a esfera da cultura diretamente, embora, como nos alerta Gramsci (2004), o caráter dominante das ideias, concepções, tradições e interesses de uma classe sobre a outra entra em conflito e disputa a direção cultural de uma sociedade.

A ação dos trabalhadores cria o trabalho como força ontológica e possibilita aos envolvidos na Educação Popular significar suas ações “talhadas” e libertadas para o fim de, novamente, devolver a esse trabalho a sua criação e síntese educativa.

Assim, apreender os interesses educativos da formação na educação popular no Brasil é “desengavetar” os caminhos que ações de superação de *sofrimento social* percorreram, extraídas do trabalho e da riqueza produzida pela classe empreendedora e capitalista na modernidade, porque isso revela, no presente, um passado de significação importante para compreendermos o curso da história dessa educação popular. Ou seja, se remontamos ao início do século XX, precisamente ao Sudeste e ao Sul do país, onde foram organizadas as primeiras experiências do movimento operário brasileiro sob a bandeira do anarquismo e/ou anarco-sindicalismo, podemos ver que esse estandarte trouxe à formação educativa dos trabalhadores, via apreensão, pela educação popular, de certos conteúdos epistemológicos, uma expectativa de melhoria de desenvolvimento social.

No Brasil, essa conjuntura de precarização da vida material potencializou movimentos que asseguraram, em boa medida, certa “fusão” do pensamento europeu e suas experiências políticas insurgentes com o crescente proletariado nacional, ainda em sua fase embrionária, haja vista o pouco aparato público, estatal e a própria condição do povo brasileiro em tornar-se “produtivo”, disciplinado e ordeiro nos marcos do estado moderno, tendo uma herança escravocrata de inteira influência e potência no presente.

A educação popular percorria, nesse sentido, a possibilidade de uma educação revolucionária, anticapitalista, antiestado e antirreligião, com a história das insurgências brasileiras apontando para experiências semelhantes em lócus anterior a esse dos imigrantes e da educação libertária (RODRIGUES, 1984, 1988).

No início do século XX, os anarquistas cumpriram papel fundamental no fomento da Educação Popular com os anarco-sindicalistas e, posteriormente, em 1922, os marxistas e o Partido Comunista Brasileiro hegemonizaram o cenário e enraizamento popular, como aponta Marialva (2009).

Mas, a partir dos anos de 1950, quando o entendimento daquele período estava enraizado em projetos de alfabetização e formalização do ensino, a grande maioria da população brasileira, mais de 80% era analfabeta (PAIVA, 1986). Dividindo-se, esse período em duas vertentes, uma da Educação Libertadora (que nos 60 ganhou envergadura pelo “Método Paulo Freire”) e outra funcional (profissionalizante e preparatória para o mercado de trabalho). Nos anos 60, pelo golpe militar de 1964, a resistência criada via Educação Popular, com as Comunidades Eclesiais de Base e os setores do movimento social e popular não lograram êxito, trazendo um refluxo das atividades de “conscientização” (FREIRE, 2012) e velando, mais uma vez, a realidade brasileira dos educandos da cidade e do campo. Nos anos 80, com a anistia e a redemocratização da sociedade, a educação popular, novamente, galgou uma potência de vínculo com os Movimentos Sociais (negro, sem-

5 Não aprofundaremos a problematização da terminologia “economia solidária” por se tratar de um outro viés de tematização, mas, no entanto, sublinhamos que o termo cunhado expressa uma ação dentro da ordem do capital, apenas isso. Porém, possui uma ação educativa em parte significativa, mas em parte insuficiente.

terras, seringueiros, sem- tetos) (GOHN, 2008), mas, com um novo fenômeno articulado pelas ONG's, precisamente, nos anos 90, pela égide do neoliberalismo ocorreu uma ressignificação da atuação da Educação Popular.

Porém, a contribuição histórica apresentada por Wanderley (1984) sobre o contexto dos anos 1930-1960 aponta que, no campo econômico, deu-se uma expansão do capitalismo de maneira geral, mas com alta concentração nas regiões Centro-Sul do país. Na área político-econômica, os acordos entre a burguesia industrial e a financeira foram fortalecidos; na esfera cultural, estabeleceram-se as campanhas de alfabetização de adultos frente à elevadíssima média de analfabetos (mais de 50% do povo, principalmente no campo); na área social, a expansão da classe média articulada com as relações paternalistas - patrimonialistas entre os proprietários e o campesinato foi um fator geral; nos aspectos religiosos, a igreja católica intensificou a separação Igreja- Mundo e o aprofundamento fundiário - concentração no poder de poucos, além de promover o anticomunismo.

O “pano de fundo” do cenário, nessa fase histórica, segundo Torres (1992), ainda problematizava o que se considera educação não formal de ensino. Entretanto, a influência empreendida até aquele momento estava empenhada em atingir o marco formador e preparador da força de trabalho, objetivando o aumento da produtividade da indústria e, por isso, modernizando o capital humano, atrelando a terminologia educação de adultos a esse aspecto e esvaziando o termo educação popular.

Ademais, é importante salientar, nos termos da historicidade da educação popular no Brasil, não só a sua origem anarquista - depois hegemônica pelo empenho do PCB -, mas também os acúmulos *a posteriori* no desenvolvimento do Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 1960, difundido pela Igreja Católica e considerado a primeira grande objetivação de amplos setores populares e políticas públicas de interessados na erradicação do analfabetismo com a ampliação do fortalecimento político dos setores do povo marginalizado. O MEB tinha como gênese central, como aponta Wanderley (1984, p.48), os seguintes aspectos:

O MEB constituiu-se na sequência das atividades de educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracaju. Com apoio nestas experiências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo em plano nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o Governo Federal forneceria recursos - através de convênios com órgãos da administração [...] para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB e utilizando a rede de emissoras católicas, para as áreas do Norte, Nordeste e Centro- Oeste do País.

Atualmente, essa ressignificação, dada, principalmente, pelo pensamento pós- moderno, transformou a crítica estrutural das totalidades, dos determinantes sócio- econômicos em uma crise da comunicação, como pontua Habermas (1991) em sua teoria da razão comunicativa, ou seja, a não compreensão e o pouco rigor das postulações, parecem ter atingido em cheio a Educação Popular, pois ao contrário do que preconizava esse meandro educativo, a radicalidade, a rigorosidade e a articulação conjuntiva abriram espaço para o “pacto societário” da negação da luta de classes e da proliferação do relativismo como força de resignação produzida no *modus operandi* do atual modo de produção da vida.

Ao tratarmos da Educação Social, abrimos um leque de abrangências incluindo as próprias Educação Popular e Comunitária, mas, historicamente, pontuada em uma espécie de pedagogia social, ou seja, uma ação sistematizada e especializada a um contingente, a uma área emergente como, por exemplo, a contribuição de Graciani (2005) para uma pedagogia social de rua, aquela endereçada aos meninos e meninas de rua. A par de instalar a discussão e a linha tênue entre os três tipos de educação aqui tratados: popular, comunitária e social é apresentado, posteriormente, uma possibilidade de regulamentação do trabalho desse agente, sujeito e/ou profissional. Analisemos, portanto, o conjunto dessa proposta.

## A regulamentação profissional do (a) educador (a) social

A perspectiva do trabalhador social, vinculado ao pensamento de Freire (2012), ressalta o protagonismo desse agente, nas demandas e na mudança social. Destacamos, nessa direção, o projeto de lei nº 5.346/2009 do deputado federal, Chico Lopes/ CE (CÂMARA/BRASIL, 2016) que versa sobre a regulamentação da profissão do (a) educador (a) social, sendo que foi constituído, a partir de 2009, pela Classificação Brasileira de Ocupações- CBO pelo Ministério do Trabalho e Emprego e, por definição ministerial, o item do CBO 5153 sobre o (a) Educador (a) Social é descrito como “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei” (MTE/ BRASIL, 2016) e, logo em seguida, apresenta o subitem de atribuições em

5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”. (MTE/ BRASIL, 2016).

Articula-se sobre essa classificação outras especificações como: arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional, orientador sócio educativo. O projeto ancora-se nas diversas experiências nacionais e internacionais com populações vulneráveis, tendo sistematizações balizadas por autores/pesquisadores como: Antônio Carlos Gomes da Costa, Maria Stella Graciani, Walter Ferreira de Oliveira e Geraldo Calimam.

A partir da II Grande Guerra Mundial, demandas e contingências de deserdados, vulneráveis socialmente e excluídos começam a sua “peregrinação” de sobrevivência justificando novas ações estatais para conter esse fenômeno. Isso é intensificado a partir de 1951, quando é criada a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI) (CÂMARA/BRASIL, 2016). Com o resultado posterior e do Fórum articulados dos (as) Educadores (as) Sociais, em consonância com o 16º Congresso Internacional de Educadores e Educadoras Sociais, em Montevideu-URU é constituída a uma carta, conhecida como Declaração de Montevideu, que versa

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social (...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.” (CIEES *apud* CÂMARA/BRASIL, 2016).

Essa ampla articulação mundial e nacional para a constituição da regulamentação profissional, a meu ver, traz alguns componentes de avanço na objetivação de políticas públicas e ações entre sujeitos, porque reconhece nesse profissional uma especificidade de atuação e, por isso, concentra uma necessidade de formação que, no caso do Brasil, exige-se ensino médio, mas que, na maioria dos países da Europa, exige-se graduação ou pós-graduação.

Entendemos, tal qual, Gramsci (2004) desenvolveu a ação educativa é diretamente relacionada ao papel da intelectualidade na cultura, com as suas gradações. Nesse sentido, todo educador popular é um intelectual.

Ao aprofundarmos o conceito de intelectual em Gramsci (2004), é notório observar que ele

nasceu em seu grupo social originário, ou seja, em relação a uma classe <sup>6</sup> na esfera da produção da vida. Para isso:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual). (GRAMSCI, 2004, p. 15)

O termo grupo social como significado de classe social foi usado para explicar e romper o crivo carcerário a que estava submetido e de que resultou todo o conjunto dos *Cadernos e Cartas do Cárcere*. Carlos Nelson Coutinho (2005) organizou a última versão Gerratana<sup>7</sup>, em português, da obra do autor.

Nessa relação do intelectual com o grupo social, coexiste uma unidade diretiva do quadro mais destacado pela competência técnica (dependia também da escolarização), pela atribuição política e, por isso, gerador de confiança da sociedade de maneira geral. Essa distinção e identificação com o grupo social original consolida a organicidade da influência educativa, diretiva e possivelmente dominante. Aparece aí o conceito de intelectual orgânico.

Vale ressaltar que, embora alguns grupos fundamentais na esfera da produção não produzam por si os seus intelectuais orgânicos ou tradicionais, como os camponeses (era uma prevalência da época, início do século XX), são extraídos destes os intelectuais para outros grupos sociais (GRAMSCI, 2004).

## Considerações Finais

As considerações acerca da regulamentação da profissão do Educador e Educadora Social são mais que louváveis, no sentido de conquistas e avanços no protagonismo, principalmente, em países com elevada exclusão, acumulação de renda, índices sociais abaixo dos “mínimos societários”. A perspectiva da formação inicial e continuada na educação social é fundamental, mas, acompanhando a história do desenvolvimento desse profissional no Brasil, postulamos, especialmente, uma formação que leve a uma graduação em áreas correlatas, como: pedagogia, psicologia, educação física, artes, serviço social, sociologia que, pela história de envolvimento na práxis social e pedagógica, atenderiam a esse critério, na perspectiva de, no mínimo, apresentarmos uma especialização *latu senso*. Mas, ancorados que estamos na realidade desse (a) educador (a) social, esclarecemos que parte significativa é portador (a) de ensino médio, ou em fase da primeira graduação universitária, que não entra em antítese com o projeto lei apresentado no corpo do texto.

As gradações e atribuições conforme prevê o projeto não amarram os elementos das hierarquias a serem constituídas, pois o caráter da educação social é amplo e constitui uma linha crítica da própria abordagem do mundo do trabalho, pois a divisão técnica do trabalho esbarra na

<sup>6</sup> Procuraremos nos aproximar dos conceitos gramscianos, mesmo que tenham uma direta e notória inferência às categorias clássicas marxianas e leninistas, como Classes (burguesia e proletariado), que para o autor são as fundamentais. Salientamos a técnica linguística usada por Gramsci para uma comunicação no cárcere de maneira que a censura da ditadura Mussolini não pudesse captar e assim expressar os seus diálogos com o conjunto do movimento do PCI, dos acontecimentos italianos, de outros intelectuais e da Internacional Comunista.

<sup>7</sup> Valentino Gerratana foi o primeiro a lançar a primeira edição crítica dos Cadernos do Cárcere, com os devidos rigores filológicos a partir de 1975. Antes disso, o responsável pela tradução/organização do italiano para o russo foi Palmiro Togliatti, a serviço do Partido Comunista Soviético, alguns anos depois da morte de Gramsci, em 1937.



perspectiva da transdisciplinaridade e na variedade de temas/perspectivas educacionais a serem abordadas.

Uma das possibilidades contraditórias, mesmo considerando os avanços do projeto lei, é criar, a partir da regulamentação profissional, uma linha de reserva de mercado, de divisionismo (citado acima) de atuação e de proteção corporativista, ou seja, ao regular o exercício profissional, a tendência histórica é proteger o “mau” profissional da sociedade e não a sociedade do “mau” profissional. Esse dilema ético presente nos Conselhos Profissionais não podem ser descartados, mesmo a partir da constituição regulamentar do (a) educador (a) social, pois o procedimento posterior, a partir da promulgação da lei, é o vínculo profissional com algum Conselho ou a criação do próprio Conselho Profissional dos Educadores Sociais, como defesa do trabalho, circunstância “natural” no sistema capitalista, a partir das categorias de trabalhadores que se desenvolveram no processo de fragmentação do trabalho, divisão, especialização, terceirização e precarização de suas funções (KUENZER, 2002).

Essas possibilidades delineiam também uma ascensão daqueles que podem/ devem atuar e daqueles que não podem/ devem atuar no exercício profissional, pois cria o que chamamos de malha protetora trabalhista, abrindo-se o risco da reserva de mercado, criticada e concebida como uma das consequências das demandas sociais e os seus contingenciamentos pelas concepções críticas de educação social.

Os paradigmas em trânsito de formação do educador popular dizem respeito a capacidade de aprofundamento em diferentes temáticas que, predominantemente, hoje, estão diluindo as questões de classe em detrimento das pautas únicas. Entre os processos de acomodação e resistência das organizações formativas a esse cenário, é necessária um diálogo entre a história dos sujeitos atuantes desse processo, que são multifacetados, com os atuais movimentos do real que exigem para além de uma formação técnica-instrumental, um nível de apreensão político-social das problemáticas brasileiras avançando contra as desigualdades econômicas, políticas, culturais, educativas e categorias correlatas a essas.

Essas são algumas indagações, reflexões e apontamentos que sugerem uma discussão aprofundada nos Fóruns da área, das atividades envolvendo a Educação Social e nos projetos de formação da atuação desse profissional de carreira emergente. Em síntese, essas seriam algumas considerações acerca da importante atuação e das perspectivas de formação do (a) Educador (a) Social.

## Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Ed. Autores Associados: Campinas-SP, 2004.

**CÂMARA/ BRASIL**. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2012.

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

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. In: **Caderno CRH**, Salvador, volume 21, nº 54, p. 439-455, Set/Dez, 2008.

GRACIANI, Maria Stela Santos, **Pedagogia do educador social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. Cortez, Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2005.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action: reason and the rationalization of society**, v. 1, Polity Press: Londres, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Cláudio; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Ed. Autores Associados, HITEBR: Campinas-SP, 2002.

LOBO, Pítias Alves. **Educação Popular: contradições, modismos e interesses**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação. Goiânia, 2019.

MARX, Karl. **Grundrisse: esboços da crítica da economia política**. São Paulo. Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Boitempo: São Paulo, 2007.

MARIALVA, Maria Alcineide de Albulquerque. Educação popular: trajetória e tarefas no Brasil. **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel. UNIOESTE, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Boitempo: São Paulo, 2006.

**MTE/BRASIL**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisasBuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em 12 mar. 2016.

PAIVA, Vanilda P. **Paulo freire e o nacionalismo- desenvolvimentista**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro 1986.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Cortez: São Paulo, 1997.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 25 de janeiro de 2022.