

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SANTIAGO PAVANI DIAS

**EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS DE PORTO ALEGRE
EM BUSCA DE RECONHECIMENTO**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

SANTIAGO PAVANI DIAS

**EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS DE PORTO ALEGRE
EM BUSCA DE RECONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

D541e Dias, Santiago Pavani

Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento / Santiago Pavani Dias . – 2018.

162 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka.

1. Sociologia das Profissões. 2. Teoria do Reconhecimento. 3. Educação Social. 4. Educadoras Sociais. 5. Educadores Sociais. I. Sobottka, Emil Albert. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

SANTIAGO PAVANI DIAS

**EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS DE PORTO ALEGRE:
EM BUSCA DE RECONHECIMENTO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Emil Albert Sobottka (Orientador) – PUCRS

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro – PUCRS

Profa. Dra. Edla Eggert – PUCRS

PORTO ALEGRE

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço às(aos) colegas e professoras(es) do PPG em Ciências Sociais da Escola de Humanidades da PUCRS. Às(aos) primeiras(os) pelo companheirismo e momentos de partilha de conhecimentos e também de alegrias e agruras pelas quais passamos no processo de pós-graduação. Às(aos) segundas(os), agradeço a dedicação afetiva e a excelência acadêmica no acompanhamento e no assessoramento no caminho da produção de um saber científico comprometido com a construção de uma sociedade mais humana e justa. Um especial agradecimento ao Prof. Dr. Emil Albert Sobottka pela paciência, pelo respeito ao meu tempo e à minha autonomia e pelas pontuais e assertivas considerações e sugestões durante a orientação deste trabalho. Agradeço à Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro e à Profa. Dra. Edla Eggert por aceitarem contribuir no desenvolvimento desta reflexão constituindo a banca de qualificação e defesa. Também agradeço à Rosane Lima de Andrade, secretária do PPG/Ciências Sociais, por ser sempre solícita e disposta a desdobrar os trâmites burocráticos para que nós estudantes pudéssemos nos concentrar exclusivamente na vivência acadêmica e na realização de nossos trabalhos.

Agradeço à Capes que, por meio de uma bolsa PROSUP/Taxas no primeiro ano e uma PROSUP/Integral no segundo, permitiu que eu me dedicasse exclusivamente à formação acadêmica e à realização desta pesquisa.

Agradeço às Educadoras e aos Educadores Sociais, em especial àquelas e àqueles que participaram desta pesquisa, cujo efetivo e indispensável trabalho de ações afirmativas, formativas e mediadoras de promoção, defesa e garantia dos direitos de cidadania, inquietou minha curiosidade sociológica e inspirou a produção desta dissertação.

Agradeço à equipe da Coopas-RS pela abertura e acolhida no campo de pesquisa, assim como pela apresentação de um espaço autônomo e cooperativo de trabalho e produção societal.

Agradeço ao TMN pela reciprocidade em uma das mais significativas relações sociais que as pessoas podem estabelecer entre si: a amizade. O TMN também é um grupo de apoio acadêmico, mas, acima de tudo, é um grupo no qual as lutas sociais se fazem com sorrisos no rosto e calor humano.

Agradeço ao extinto Grupo de Trovas Clandestinas (Douglas Michel Ribeiro Porto, Thais Marques de Santo, Júlia Wunsch, Manoel Felipe F. Rodrigues, Vagner Severo Vargas e Elvira Gomes) pelos momentos de reflexão crítica e prazeres gastronômicos.

Sou alegre e amorosamente grato às(aos) colegas e amigas(os) do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (Cepopes). Um espaço de vivências educativas, lutas sociais e muita produção de conhecimento, descoberto durante a áspera e gratificante caminhada do mestrado, onde encontrei auxílio para produzir um diálogo entre as Ciências Sociais e a Educação Social.

Agradeço às(aos) amigas(os) e familiares que, mais uma vez, compreenderam as tantas ausências e recusas de convites. Em especial ao meu pai João e sua companheira Geneci que me acolheram e me apoiaram em sua casa em um momento de grande provação profissional; à minha mãe Vera e seu companheiro Bruno por seu carinho e incentivo incondicionais; à minha Tia Margarida por nossas conversas nas quais o estímulo e a crítica construtiva andam de mãos dadas; ao meu cunhado Ronaldo e à minha concunhada Liria que, de longe, torcem pelo meu sucesso; à minha irmã, Alice, por nossas longas conversas, tão longas quanto a distância que nos separa e tão grandes quanto o amor que nos une, cheias de conselhos e expectativas pela

felicidade um do outro; e à minha querida sogra, Assunta, em memória, que certamente ficaria muito orgulhosa de ter um genro mestre.

Por fim, e mais importante, agradeço à minha companheira Liliane pela parceria e amor incondicionais. Agradeço a ela por ter dissertado, se estressado e se alegrado junto comigo a cada momento da trajetória do mestrado, buscando, inclusive, a ajuda felina da Cora para nos auxiliar a equilibrar as constantes oscilações de humor e energias da nossa casa. Agradeço pelos cuidados, pelo trabalho reprodutivo e pelas privações submetidas para que eu pudesse alcançar esse meu objetivo. A mim, fica o compromisso da retribuição.

[...] a luta de classificações é uma dimensão – mas, sem dúvida, a mais bem oculta – da luta de classes. (BOURDIEU; BOLTANSKY, 2004, p. 144)

[...] o Educador de Rua deve acrescentar a sua preparação acadêmica os conhecimentos de uma metodologia para abordar, compreender, respeitar e ajudar [a pessoa] como sujeito participante e ativo e não como objeto do processo inovador que pode assegurar seu futuro como indivíduo integrante da sociedade a que pertence. (FREIRE, 1989, p. 9)

RESUMO

A atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais tem suas origens nas ações dos movimentos sociais populares dos anos 1950 e 1960. Atualmente, essas(es) trabalhadoras(es) representam boa parte da força de trabalho na execução das políticas públicas no Brasil, principalmente as de Assistência Social. Considerando o contexto da regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil, este trabalho investiga quais são as demandas por reconhecimento social das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre. Para tal, busca, na Sociologia das Profissões, suprir um déficit sociológico identificado na discussão nacional sobre a regulamentação, distinguindo ocupações de profissões; apresenta a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth como modelo analítico para identificar, no conteúdo dos discursos sociais, as demandas por reconhecimentos e analisar sua validade normativa; esboça uma história da conformação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil, demonstrando que essa identidade é distinta, porém não antagônica, a de Educadoras(es) Populares; e, por fim, analisa as falas de Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre em entrevistas e em espaços de debates sobre os temas da sua formação inicial, de suas práticas e condições de trabalho e da regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil, tendo a Teoria do Reconhecimento como guia analítico. A principal demanda por reconhecimento identificada foi o conhecimento da sociedade das atividades realizadas por Educadoras(es) Sociais de tal forma que as pessoas as reconheçam como um trabalho e não como caridade ou voluntariado. Demandam de suas(seus) colegas de trabalho, trabalhadoras(es) de categorias já profissionalizadas, o reconhecimento da equidade de suas contribuições teóricas e práticas para o bom desenvolvimento das atividades em equipes que operem em modelo de cooperação multiprofissional, o que também indica um desejo de maior autonomia em suas práticas ocupacionais. Das instituições contratantes e do Estado, demandam melhores condições de trabalho, tais como: a redução da jornada de trabalho, cuidados de saúde mental, adicionais salariais (penosidade) e maior renda. Também se constatou a falta de conhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre sobre o processo de regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil bem como da discussão nacional sobre o processo.

Palavras-chave: Sociologia das Profissões. Teoria do Reconhecimento. Educação Social. Educadoras Sociais. Educadores Sociais.

ABSTRACT

The occupational activity of Social Educators has its origin in the actions of popular social movements of the 1950s and 1960s. Currently, these workers represent a large part of workforce in the execution of public policies in Brazil, mainly Social Assistance. Considering the context of regulation of its activity in Brazil, this work investigates what are the social recognition demands of the Social Educators of Porto Alegre. For this, it seeks, in the Sociology of Professions, to cover a sociologic deficit identified in the national discussion about regulation, distinguishing occupations from professions; it presents the Axel Honneth's Theory of Recognition as an analytical model to identify, within the content of social discourse, the demands for recognition and to analyze its normative validity; it sketches a history of the conformation of the occupational activity of Social Educators in Brazil, demonstrating that this identity is distinct, but not antagonistic, from the Popular Educators; and, finally, it analyzes the speech of Social Educators of Porto Alegre in interviews and in debates about the themes of their initial formation, practices and working conditions and regulation of their occupational activity in Brazil, having the Theory of Recognition as an analytical guide. The main demand for recognition identified was the society's knowledge of the activities carried out by Social Educators in such a way that people recognize them as work, not charity or volunteering. They demand from their colleagues, workers of categories already professionalized, the recognition of equity of their theoretical and practical contributions for the good development of activities in teams that operate in multiprofessional cooperation model, which also indicates a desire for greater autonomy in their occupational practices. Of the contracting institutions and State, they demand better working conditions, such as: reduction of working hours, mental health care, additional salaries (painfulness), and higher income. It was also observed the lack of knowledge of the Social Educators of Porto Alegre about the process of regulating their occupational activity in Brazil as well of the national discussion about the process.

Keywords: Sociology of the Professions. Theory of Recognition. Social Education. Social Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil das(os) Educadoras(es) entrevistadas(os)	105
--	-----

LISTA DE SIGLAS

Abes	Associação Brasileira de Educadores Sociais
ABRAPSocial	Associação Brasileira de Pedagogia Social
AEESSP	Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo
Aesc	Associação de Educadores Sociais do Ceará
AESCRM	Associação dos Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana
Aesmar	Associação dos Educadores Sociais de Maringá
Aieji	Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados
Anees	Associação Nacional de Educadores e Educadoras Sociais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CE	Ceará
Ceas	Centro de Estudos e Ação Social
CEC	Comissão de Educação e Cultura
Cedel	Centro Diaconal Evangélico Luterano
Cedi	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica de Fortaleza
Cefor	Centro de Formação e Treinamento Regional
CEI	Centro Ecumênico de Informação
CEP	Centro de Educação Popular
Cepopes	Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social
Cips	Congresso Internacional de Pedagogia Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CTASP	Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DO	Diário Oficial
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enes	Encontro Nacional de Educação Social

EPA	Escola Municipal Porto Alegre
Faced	Faculdade de Educação
FAS	Fundação de Ação Social
Fase	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
Febem	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
Fijo	Fundação Irmão José Otão
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GT	Grupo de trabalho
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inesp	Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará
INP	Instituto Nacional de Pastoral
Iset	Instituto Superior de Estudos Teológicos
Jumar	Juventude Marista
LBA	Legião Brasileira de Assistência
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
MED	Movimento de Educação de Base
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
ONGs	Organização não governamental
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PJM	Pastoral Juvenil Marista
PL	Projeto de Lei
PMMR	Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
Sesme	Serviço Social de Menores
SINTBEM	Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Estudos, Pesquisas e Assistência ao Bem-Estar da Criança e do Adolescente do Estado do Ceará
Suas	Sistema Único de Assistência Social
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unisal	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA.....	16
1.2 METODOLOGIA	21
2 SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES	24
2.1 FUNCIONALISMO	25
2.2 INTERACIONISMO	29
2.3 WEBERIANISMO	32
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA ESTRANGEIRA.....	38
2.5 A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES NO BRASIL.....	42
3 RECONHECIMENTO E TRABALHO.....	49
3.1 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH.....	50
3.1.1 O amor, a autoconfiança e os maus-tratos físicos	51
3.1.2 O direito, o autorrespeito e a denegação de direitos	53
3.1.3 A contribuição social, a autoestima e a degradação social	56
3.2 O ÂMBITO DO TRABALHO COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO	58
4 A EDUCAÇÃO SOCIAL E AS(OS) EDUCADORAS(ES) SOCIAIS NO BRASIL	64
4.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS: VOLUNTARIADO, RELIGIOSIDADE E MILITÂNCIA POLÍTICA	65
4.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DAS ONGS	70
4.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO SUAS E A REORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS: TRABALHADORAS(ES) DO ESTADO	76
4.4 AS ASSOCIAÇÕES DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS E OS PLS: EXPRESSÕES DE LUTA POR RECONHECIMENTO	83
4.4.1 Associação de Educadores Sociais do Ceará (Aesc).....	83
4.4.2 Associação Brasileira de Educadores Sociais (Abes)	86
4.4.3 Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP).....	87
4.4.4 Associação dos Educadores Sociais de Maringá (Aesmar)	91
4.4.5 Associação dos Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana (AESCRM)	93
4.4.6 Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre	96
4.4.7 Encontro Estadual de Educação Social do Rio Grande do Sul	100
5 QUAIS RECONHECIMENTOS BUSCAM AS(OS) EDUCADORAS(ES) SOCIAIS DE PORTO ALEGRE?	104
5.1 “A PALAVRA QUE MAIS ME DEFINE COMO EDUCADOR SOCIAL É O AFETO”: AFETO, EFICÁCIA DO TRABALHO E RECONHECIMENTO	109

5.2 “ÀS VEZES EU BRINCO QUE EU CAÍ DE PARAQUEDAS”: HABILIDADES, CAPACIDADES E RECONHECIMENTO	113
5.3 “SOU EDUCADORA SOCIAL NÃO FAZ SENTIDO NENHUM PRAS PESSOAS, NORMALMENTE”: CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO SOCIAL DA OCUPAÇÃO	115
5.4 “NEM ACHO, ESSA EU TENHO CERTEZA, QUE ELE [O EDUCADOR SOCIAL] NÃO TEM QUALIDADE DE VIDA, QUE ELE NÃO TEM QUALIDADE DE TRABALHO”: CONDIÇÕES DE TRABALHO, QUALIDADE DE VIDA E RECONHECIMENTO	120
5.4.1 “Eram quarenta e quatro intermináveis horas”: jornada de trabalho	121
5.4.2 “Bah, cara, o que que eu vou fazer?”: sofrimentos na iniciação no trabalho e mais cuidados de saúde mental	123
5.4.3 “São cuidados básicos, cuidados com o cuidador”: adicionais de periculosidade, insalubridade ou penosidade.	124
5.5 “AS AÇÕES DOS EDUCADORES ELAS [...] PRECISAM DE UM AVAL, DE UMA ASSINATURA, DE UMA AUTORIZAÇÃO”: AUTONOMIA E RECONHECIMENTO	125
5.6 “EU NÃO SOU BABÁ DO TÉCNICO”: COOPERAÇÃO MULTIPROFISSIONAL E RECONHECIMENTO	129
5.7 “UM TRABALHO COM UMA COMPLEXIDADE GI-GAN-TES-CA [...] DEVERIA TER UMA REMUNERAÇÃO SALARIAL MUITO MAIOR”: RENDA E RECONHECIMENTO.	132
5.8 “NA-DA. NADA, NADA, NADA. QUE VERGONHA!”: REGULAMENTAÇÃO DA ATIVIDADE OCUPACIONAL E RECONHECIMENTO.	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – Lista de Educadoras(es) Sociais entrevistadas(os).....	153
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	154
APÊNDICE C – Referências das entrevistas.....	155
ANEXOS	156
ANEXO A – Texto original que acompanhava o abaixo assinado da AESC em favor da regulamentação da profissão de Educadoras e Educadores Sociais no Brasil.....	157
ANEXO B – Descrição completa da família OCUPACIONAL 5153 segundo a CBO	159
ANEXO C – Lista de presenças do 1º encontro do Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre	161
ANEXO D – Carta aberta dos educadores e educadoras sociais do Programa Ação Rua de Porto Alegre sobre os projetos de lei da Regulamentação da profissão de educador social	162

1 INTRODUÇÃO

Foi em meados de 2008, que ouvi pela primeira vez o termo “Educador Social”. Na época, eu trabalhava como auxiliar de Pastoral. No papel. Na prática, eu trabalhava como secretário provincial (estadual) e assessor da Pastoral Juvenil Marista (PJM), anteriormente conhecida como Juventude Marista (Jumar). Trabalhei na PJM durante 5 anos, de 2005 a 2009. A PJM é uma atividade desenvolvida dentro das escolas e obras sociais Maristas que objetiva trabalhar com as(os) jovens a mística do fundador da congregação, São Marcelino Champagnat, e, ao mesmo tempo, oportunizar vivências que despertem nas(os) jovens um sentido de compromisso social. O nosso trabalho consistia em planejar e executar cursos de formação ou atividades pontuais que mesclavam a mística Marista, uma ética humanística e a responsabilidade cidadã. Antes de ser contratado para trabalhar como secretário provincial da PJM eu também havia passado pelo processo de "formação na fé", como era chamado o percurso formativo oferecido pela Jumar. Na época em que realizei essas formações, as(os) assessoras(es) responsáveis, pessoas leigas e irmãos Maristas, tinham como inspiração a Teologia da Libertação. Então, posso afirmar que boa parte do meu senso de justiça social foi forjado nessas vivências e com esse fundamento teórico-prático. Acredito que foram essas formações e as experiências como assessor dos grupos da PJM as responsáveis, em boa medida, por me fazer vislumbrar, quando me desliguei dos Maristas, a indicação de uma colega para uma oportunidade de trabalho como Educador Social como algo que eu gostaria de fazer e, mais do que isso, como um trabalho para o qual eu estava apto. Eu não sabia exatamente como seria trabalhar como Educador Social. Sabia que trabalharia com crianças e adolescentes cujas famílias eram muito pobres. O que exatamente eu faria com elas, trabalhando como Educador Social, isso eu não sabia. Mas como já afirmei, eu tinha a sensação de que era um trabalho para o qual eu estava apto.

Então, em 2009, fui contratado para trabalhar como Educador Social de Rua do Programa Ação Rua da prefeitura de Porto Alegre. Nesse mesmo momento, também retomei a graduação em Ciências Sociais na PUCRS, que estava trancada há uns dois semestres. Trabalhei como Educador Social durante toda a graduação, atuando também, por um breve período, como Educador Social do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de outra instituição. Como Educador Social de Rua trabalhei em duas instituições, uma na região Sul-Centro-Sul de Porto Alegre e a outra na região Humaitá-Navegantes. As experiências do trabalho, a convivência constante com pessoas que viviam (vivem) abaixo de uma linha imaginária que possamos socialmente estabelecer como vida digna, e que sofrem todos os tipos

de privação de direitos ou violências, contribuía com a minha formação acadêmica, pois balizavam minhas críticas às teorias que eram apresentadas e das quais eu ia me apropriando. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico, as teorias e as metodologias, iam refinando meu olhar para as realidades com as quais eu precisava lidar. Tanto as realidades das famílias atendidas, suas demandas, suas resistências diárias e a produção de seus contextos, quanto a das políticas públicas, das relações institucionais, das pessoas com o Estado e das relações entre colegas de equipe de trabalho.

Foi no segundo conjunto de realidades que comecei a observar as maiores dificuldades para o trabalho. Nas atividades cotidianas com as(os) jovens e suas famílias comecei a perceber que as possibilidades de intervenção e, principalmente, de contribuição efetiva para gerar mudanças significativas nas vidas daquelas(es) pessoas, como Educador Social, estavam condicionadas pelas limitações institucionais – as normativas ou projeto técnico do programa que estabeleciam quais eram as atribuições de uma(um) Educadora(or) Social – ou eram enfraquecidas por falas e posturas de algumas(uns) colegas de trabalho que desmereciam as iniciativas e, principalmente, as falas das(os) Educadoras(es) Sociais. Em resumo, me parecia ser possível fazer mais do que aquilo que os documentos diziam que as(os) Educadoras(es) Sociais deveriam fazer ou do que algumas(uns) colegas que tinham outras funções nas equipes nos permitiam fazer. Essa inquietação motivou a escrita do meu trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais, no qual investiguei quais eram as características das práticas pedagógicas de Educadoras(es) Sociais do Programa Ação Rua da cidade de Porto Alegre e as contradições inerentes a essas práticas e aos contextos onde elas se desenvolviam que enfraqueciam o seu potencial contra-hegemônico. O trabalho, apresentado em janeiro de 2014, demonstrou que a minha percepção inicial, a de que o trabalho de Educadoras(es) Sociais de Rua era mais potente, em se tratando de transformação social, do que o que era realizado e de que questões institucionais e de relações interpessoais dentro das equipes o enfraqueciam, não era uma interpretação pessoal, mas um sentimento coletivo das(os) Educadoras(es) Sociais do programa.

Foi durante a pesquisa e a escrita do trabalho de conclusão do curso de graduação que me aprofundi teoricamente na história da Educação Social no Brasil e descobri as iniciativas autônomas de organização de Educadoras(es) Sociais pelo país, incluindo aí a discussão nacional sobre a regulamentação da atividade ocupacional. Tomando conhecimento de que havia uma discussão tão ampla e importante, assustou-me o fato de nunca ter ouvido falar dela em Porto Alegre, e se formava a hipótese de que as(os) Educadoras(es) Sociais da cidade não a

conheciam e, portanto, não haviam participado na elaboração da proposta de regulamentação que, na época, já se constituía no Projeto de Lei (PL) nº 5.346/2009, de tal forma que talvez o texto do PL não contemplasse seus desejos por reconhecimento profissional e social. Foi dessa angústia que surgiu a motivação pessoal para essa dissertação, além do desejo de dar continuidade às ações de valorização do trabalho de Educadoras(es) Sociais iniciadas no trabalho de conclusão do curso de graduação.

1.1 APROXIMAÇÃO AO TEMA

Em 3 de junho de 2009, o Deputado Federal pelo estado do Ceará Chico Lopes do Partido Comunista do Brasil (PC do B/CE) apresentou no plenário da Câmara dos Deputados o PL nº 5.346/2009 que, em seu texto original, visava “a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências” (BRASIL, 2009). Em sua justificativa para tal ação, o Deputado Chico Lopes destaca:

Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional (BRASIL, 2009).

Passados 9 anos, o PL continua tramitando dentro da casa legislativa federal brasileira e as(os) Educadoras(es) Sociais do Brasil permanecem discutindo sobre as suas “características de atuação, necessidades de formação e organização próprias” (BRASIL, 2009). Atualmente, após apreciação, análise e aprovação nas três comissões parlamentares pelas quais o PL deve passar para cumprir o processo legislativo nacional¹, o texto aguarda na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados a sua apreciação conclusiva para seguir o curso legislativo e ser encaminhada ao Senado. Nesse trâmite, o texto não mais intenciona criar a profissão de Educadoras(es) Sociais, mas regulamentar a atividade ocupacional destas(es). Essa alteração foi sugerida no relatório do Deputado Assis Melo (PC do B/RS), apresentado na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), como substitutivo ao texto original, com a bem colocada justificativa de que não cabe à lei criar profissões, essas “surgem das

¹ Na ordem: Comissão de Educação e Cultura (CEC), Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP) e Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC).

necessidades humanas e se constituem a partir da especialização de pessoas que atuam no provimento de tais atividades” (BRASIL, 2013).

Práticas educativas que podem ser categorizadas/descritas como Educação Social já acontecem no Brasil – e no mundo – há muito tempo. Elas surgem de necessidades sociais decorrentes do esgarçamento do tecido social, do enfraquecimento das relações sociais de apoio mútuo ou de violação de direitos, muitas vezes associados a processos de urbanização, de industrialização ou de conflitos bélicos, imersos nas especificidades de cada contexto. Particularmente na América Latina, e no Brasil, as origens da figura da(o) Educadora(or) Social e suas práticas se entrelaçam com o fenômeno dos movimentos sociais populares. As ações formativas e a identidade de Educadoras(es) Populares, bem como sua referência teórica na Teologia da Libertação, suas pautas nas lutas por garantia e ampliação de direitos e sua preferência política declarada pelos “esfarrapados do mundo” influenciaram, em boa medida, a imagem/autoimagem de Educadoras(es) Sociais. Embora na prática não sejam sinônimos, os termos “Educadora(or) Popular” e “Educadora(or) Social” são utilizados como tal no Brasil, ou, pelo menos, pouco diferenciados, em muitos espaços de fala e atuação.

Desde a década de 1990, a crescente parcerização² entre sociedade civil e Estado na execução de políticas públicas que visam à efetivação de direitos que substancializam a cidadania, principalmente os de Assistência Social, fez emergir com força a figura da(o) Educadora(or) Social. Para essa ocupação, que se confunde, na semântica e na prática, com uma série de outras nomenclaturas (Educadora[or] Popular, Socioeducadora[or], Monitora[or], Agente Socioeducativa[o], Educadora[or] Sociocomunitária[o], Oficineira[o], Animadora[o] Sociocultural, Arte-educadora[or], etc.), não existe, no Brasil, um referente mínimo comum de funções e competências, o que também não permite sugerir critérios básicos para a sua formação profissional e os consequentes reconhecimentos social e jurídico.

Em 2 de junho de 2015, outro PL que visa à regulamentação da atividade de Educadoras(es) Sociais é apresentado, desta vez no Senado. Trata-se do PL nº 328/2015,

² O termo “parcerização” tem origem no mundo empresarial, em que sua conotação é positiva. É utilizado em contraposição ao termo “terceirização” e busca diminuir sua carga semântica negativa. Terceirização teria uma conotação ruim, pois indica que uma pessoa, ou uma empresa, está transferindo para outra uma responsabilidade que é sua ou uma parte fatigante do seu processo de trabalho ou produção. Já a parcerização é descrita como uma tendência moderna e uma técnica eficiente de organização do trabalho e da produção. Trata-se de estabelecer parcerias tais em que cada parceiro fique responsável por uma única parte do todo do processo, aquela na qual possui maior competência. Dessa forma, todos farão mais e melhor aquela única parte em que são especializados. Por dedução, o resultado final do processo deverá ter a maior qualidade e eficiência possível (PAGNONCELLI, 1993). Porém, para nós, o termo é utilizado para indicar uma parceria entre o Estado e as organizações não governamentais (ONGs), ou organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), caracterizada pela precarização das condições de trabalho.

apresentado pelo Senador Telmário Mota do Partido Democrático Trabalhista de Roraima (PDT/RR). A tramitação desse segundo PL foi mais ágil do que a do primeiro, o PL nº 5.346/2009. Atualmente, o texto do PL nº 328/2015 já passou pela avaliação de duas das três comissões legislativas por onde deve tramitar antes de ser encaminhado à Câmara dos Deputados para apreciações, e aguarda, desde 17 de maio de 2016, a decisão da Comissão de Assuntos Sociais. O texto do PL nº 328/2015 difere da proposta do PL nº 5.346/2009 em alguns pontos que exemplificam muito bem as divergentes posições de grupos de Educadoras(es) Sociais (Populares e Comunitárias[os]) do Brasil quanto às suas “características de atuação, necessidades de formação e organização próprias” (BRASIL, 2009). O principal desses pontos diz respeito à formação escolar mínima exigida para se exercer a atividade. O primeiro PL apresentado, o nº 5.346/2009, indica o Ensino Médio, o segundo, o PL nº 328/2015, do Senado, exige a formação “em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei” (BRASIL, 2015)³. O texto do PL nº 328/2015 não especifica qual será o curso superior que formará as(os) Educadoras(es) Sociais e nem aponta uma área do conhecimento. Em outros países, existe um certo consenso sobre ser a Pedagogia Social a disciplina que concentra as sistematizações e embasa teórica e metodologicamente as práticas de Educação Social; porém, as experiências dividem-se entre colocá-la na área da Educação (Espanha, Portugal, Uruguai, Estados Unidos, Itália, França, Bélgica, Áustria, Noruega) ou no Serviço Social, ou Trabalho Social (Alemanha, Inglaterra, Dinamarca, Finlândia, Suécia e Japão) (CERDÀ, 2007; MARTÍNEZ; HÄMÄLÄINEN, 2015). As(os) apoiadoras(es) do PL nº 328/2015 argumentam que essa seria uma discussão posterior no Brasil, que demandaria maior estudo das características de atuação e necessidades das(os) Educadoras(es) Sociais brasileiras(os), da estruturação dos cursos já existentes e cujas áreas possam contribuir com a formação de Educadoras(es) Sociais, e também uma análise do corpo docente disponível no país com especialização no tema. As(os) pesquisadoras(es) do tema no Brasil reconhecem o histórico e a experiência europeia da Pedagogia Social, mas receiam a sobreposição de um modelo estrangeiro descontextualizado da nossa historicidade, tendo em vista que temos as experiências e sistematizações da Educação Popular como possível base teórico-metodológica da Educação Social brasileira. Essa discussão não será aprofundada neste trabalho.

Apesar dos diversos encontros para debater, partilhar experiências práticas e divulgar trabalhos acadêmicos sobre o campo da Educação Social, tema que cresce em importância nos

³ Os demais pontos de divergência dos PLs serão explicitados e debatidos em capítulos posteriores.

últimos anos no Brasil (MACHADO, 2010), uma das principais críticas que se faz ao processo de regulamentação e profissionalização da atividade ocupacional é a de que após sua formalização nos PLs, ela não mais tocou o chão, ou seja, que a discussão sobre os moldes da regulamentação, e de uma possível profissionalização, não proporcionou ampla e democrática participação das(os) trabalhadoras(es) da ponta, “da base”, as(os) Educadoras(es) Sociais (Populares e Comunitárias[os]) que atuam, efetivamente, em todo o território nacional, e se restringiu aos círculos acadêmicos e políticos institucionais. O grupo das(os) trabalhadoras(es) que se autoidentificam, ou são identificadas(os), como Educadoras(es) Sociais, um dos grupos que será diretamente afetado com a futura promulgação da lei, estaria ficando de fora do debate. A diversidade de características regionais quanto às condições de trabalho e de espaços das práticas também é levantada por participantes do debate, como dificuldades para a formulação de um consenso em torno das características que identificam Educadoras(es) Sociais (quem são?), das suas práticas e métodos de trabalho (o quê e como fazem?), da formação mínima necessária (como se preparam para fazer o que fazem?) e da importância do seu trabalho para a sociedade (com quem e para quem fazem? Por que fazem?).

A proposta deste trabalho é acrescentar a esse debate algumas contribuições teóricas de estudos sociológicos sobre profissionalização de ocupações e do papel do trabalho no processo de estima e reconhecimento social das(os) sujeitos, mas principalmente colaborar para que as vozes de Educadoras(es) Sociais “da ponta” possam emergir na discussão. Para atingir esse objetivo principal, pretendemos nos embasar na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth para a análise de entrevistas realizadas com Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, de falas de Educadoras(es) Sociais em espaços de reflexão e debate sobre o campo da Educação Social e do processo de regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil. Buscaremos dar destaque à voz deste grupo de trabalhadoras(es), identificando algumas de suas demandas por reconhecimento e estima social.

Por que nos parece importante olhar para as(os) Educadoras(es) Sociais? Segundo o censo do Sistema Único de Assistência Social (Suas), publicado em 2015 com os dados de 2014, as(os) trabalhadoras(es) identificadas(os) como Cuidadora(or), Cuidadora(or) Residente (Mãe ou Pai Social) ou Orientadora(or)/Educadora(or) Social representam, no Brasil, mais de 26% do total de trabalhadoras(es) das Políticas Públicas de Assistência Social⁴. Mas, se fizermos um recorte deixando como número total de profissionais apenas aquelas(es) cujas

⁴ Não são contabilizados(as) aqui as(os) trabalhadoras(es) categorizadas(os) com algum desses termos e que trabalham em outras áreas de atuação. Na Educação, por exemplo.

funções estão ligadas à atividade fim, ou seja, aquelas(es) que têm como atribuições cotidianas de seus trabalhos a intervenção direta com os sujeitos alvo das políticas públicas, e ainda, se deixarmos apenas as categorias profissionais mais expressivas segundo o censo (Assistentes Sociais, Psicólogas[os], Pedagogas[os] e Educadoras[es] Sociais), então essa proporção sobe para mais de 30% (BRASIL, 2015). Em Porto Alegre, os números são ainda maiores. Segundo estudo sobre o terceiro setor da Fundação Irmão José Otão (Fijo) de 2011, essa mesma proporção atinge, na capital gaúcha, mais de 60% (FERNANDES, 2011). Esses dados demonstram, no nosso entender, a significativa participação dessas(es) trabalhadoras(es) na promoção, na defesa e na garantia dos direitos e deveres da cidadania, principalmente no que diz respeito à execução das políticas públicas de Assistência Social.

Nossa experiência anterior de trabalho como Educador Social de Rua⁵ também teve aqui força motivacional, pois suscitou questionamentos a respeito das potencialidades pedagógicas das práticas educativas de Educadoras(es) Sociais, assim como sobre uma necessária preparação para o trabalho, sobre as condições de trabalho, e sobre o reconhecimento social desse trabalho. Não foram poucas as vezes em que, durante o trabalho como Educador Social de Rua (um atendimento individual, familiar ou comunitário; uma intervenção; um acompanhamento a algum serviço público; uma sistemática⁶; uma abordagem social; uma reunião de equipe ou discussão de casos), percebendo uma certa tensão entre o que se poderia fazer e o que institucionalmente se orientava (ou se limitava) a fazer, nos questionávamos sobre o sentido do trabalho e seus impactos na vida das pessoas e comunidades atendidas. Assim também como não foram poucas as vezes em que sentimentos de desrespeito e impotência foram sentidos ao ter uma reflexão sobre o trabalho ou uma sugestão de encaminhamento em algum atendimento, mesmo que bem fundamentada, diminuída ou ignorada por colegas que estavam na função de técnicas(os) sociais, com (ou sem) a justificativa de que aquele não era o espaço para tal “divagação” ou que aquela não era uma atribuição de Educadoras(es) Sociais, pois estas(es) não tinham formação\preparação específica para tal. Contrastavam com essas experiências, em que sentimentos de angústia e desrespeito falavam alto, elucidativas e construtivas conversas com colegas Educadoras(es) Sociais durante manhãs ou tardes de sistemáticas, sobre o nosso trabalho, nossas metodologias, nossos outros saberes construídos em experiências de vida (militâncias políticas ou em movimentos sociais) e formações (em espaços escolarizados e não escolarizados, incluindo formações acadêmicas), e suas

⁵ O pesquisador trabalhou como Educador Social de Rua de 2009 até 2014.

⁶ Caminhar em dupla com outra(o) Educadora(or) Social de Rua pelas ruas da região de atendimento da equipe em processo de busca ativa de situações de atendimento.

contribuições para nossas práticas. Mas, principalmente sobre um sentimento comum de que o trabalho como Educadoras(es) Sociais poderia alcançar impactos/resultados maiores e melhores não fossem algumas condicionalidades da institucionalização do trabalho. Também partilhávamos a satisfação pessoal com o trabalho realizado, uma mescla de emprego e engajamento político social, e uma insatisfação com as condições de trabalho (remuneração e carga horária), assim como com o peso da convivência diária com as mazelas do mundo: a miséria, a violência, a violação de direitos, etc. Uma carga psicológica e física desgastante.

1.2 METODOLOGIA

A questão que orienta este trabalho é: tendo em vista o processo de regulamentação de sua atividade de trabalho no Brasil, o que buscam como reconhecimento as Educadoras e os Educadores Sociais de Porto Alegre?

O objetivo deste trabalho é identificar quais são as demandas por reconhecimento de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre no contexto do processo de regulamentação da sua atividade ocupacional no Brasil. Para tal, nos propomos a apurar quais são as contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia sobre o objeto das profissões; demonstrar de que forma a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth pode ser ferramenta analítica para identificarmos no conteúdo dos discursos das pessoas as suas demandas por reconhecimento; historicizar a conformação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil na intenção de auxiliar na desambiguação dessa identidade com a de Educadoras(es) Populares; e analisar as falas de Educadoras(es) Sociais em entrevistas semiestruturadas e em espaços de debates sobre os temas da sua formação inicial, de suas práticas e condições de trabalho e da regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil, tendo a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth como guia analítico, a fim de identificar qual é o conteúdo substantivo de suas demandas por reconhecimento.

Nossa pesquisa é de caráter exploratória e qualitativa. Faremos uso, para além da revisão bibliográfica e de análise documental, para informar o contexto do processo de regulamentação da atividade de Educadoras(es) Sociais no Brasil, da análise de 11 entrevistas com Educadoras(es) Sociais, assim como de observações-participantes em espaços de debates sobre as suas práticas e condições de trabalho. Os espaços de debate observados foram o Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, entre setembro e dezembro de 2016, e o grupo de trabalho (GT) “Identidade profissional e reconhecimento”, do 1º Encontro Estadual de Educação Social RS, organizado pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia

Social (Cepopes) e ocorrido em 5 de novembro de 2016, na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A seleção das(os) entrevistadas(os) procurou representar a diversidade de sujeitos e espaços de trabalho de Educadoras(es) Sociais em Porto Alegre. Além da diversidade representativa, os outros critérios estabelecidos foram a autoidentificação como Educadora(or) Social e o mínimo de 1 ano de experiência no trabalho.

Em nosso levantamento bibliográfico pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), inicialmente utilizando o descritor “Educação Social”. Foram encontrados 154 trabalhos (dissertações, teses e monografias de cursos profissionalizantes) registrados de 1996 até 2016. Destes, 95 foram publicados entre 2010 e 2016⁷. Depois, pesquisamos novamente, desta vez, utilizando como descritores, simultaneamente, as palavras-chave “Educadores Sociais” e “Educadoras Sociais”. Foram listados 126 trabalhos, datados de 1993 até 2016, sendo 69 publicados de 2010 até 2016. Destacamos, então, em ambas as listas, aqueles trabalhos que tinham como tema a identidade, a formação ou a prática ocupacional de Educadoras(es) Sociais, considerando os títulos dos trabalhos, e limpamos os registros duplicados. Chegamos a uma lista de 75 trabalhos no total (54 dissertações, 20 teses e 1 monografia de conclusão de curso profissionalizante). Destes, 34 foram publicados entre 2010 e 2016 e 7 foram apresentados em programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Encontramos trabalhos sobre os temas da identidade profissional de Educadoras(es) Sociais (SANTOS, 2006; PAIVA, 2011⁸), sobre as características de suas atuações ocupacionais (SOUZA, 2012; SOUZA, 2014; SANTOS, 2015) e sobre os seus processos e necessidades de formação e de organizações próprias (CHAGAS, 2006; MARTINS, 2014; NATALI, 2016). Os trabalhos de Érico Ribas Machado (2010; 2014⁹) já se tornaram referências no Brasil para todos os estudos que se aproximem da Pedagogia Social ou do campo da Educação Social. No cenário local de Porto

⁷ Entendemos como pertinente a observação que destaca os trabalhos publicados entre 2010 e 2016 para corroborar o crescimento do interesse acadêmico pelo tema nos últimos anos, tendo em vista a afirmação do trabalho de Machado (2010). Realizamos um levantamento bibliográfico semelhante ao de Machado. O autor utilizou os descritores “Pedagogia Social” e “Educação Social” como palavras-chave.

⁸ Recentemente, serviu de base para o livro “Caminhos do Educador Social no Brasil” (2015), da mesma autora.

⁹ Aqui, citamos respectivamente a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Machado. Com essa última, Érico foi contemplado com o III Premio Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social da Sociedade Ibero-americana de Pedagogia Social durante o IV Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social. A tese, que está disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), já possui o registro de mais de 900 *downloads*.

Alegre, destacamos os trabalhos de Fernanda dos Santos Paulo (2010; 2013)¹⁰. A diferença dos trabalhos de Fernanda Paulo é que ela se autoidentifica como Educadora Popular e foca seus estudos em sujeitos identificados por esse termo. Queremos ainda destacar a tese de Régis Alan Bauli, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), defendida recentemente, porém ainda não publicada, cujo título é “Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização” e que versa sobre o processo de regulamentação da ocupação destacando as questões jurídicas¹¹.

Esses trabalhos estão majoritariamente situados na área da Educação e focados nos fundamentos pedagógicos ou educativos das práticas de Educadoras(es) Sociais ou nos processos de formação na prática dessas(es) trabalhadoras(es). Alguns trabalhos são das áreas da Psicologia, Serviço Social ou Ciências Sociais. Entre esses últimos, apenas quatro, que miram os sujeitos Educadoras(es) Sociais e seus contextos de trabalho com a lente das Ciências Sociais, não encontramos nenhum que utilize a Teoria do Reconhecimento para analisar as demandas das(os) Educadoras(es) Sociais por reconhecimento ou que trouxesse a problemática da Sociologia das Profissões para o debate.

¹⁰ O acesso a esses trabalhos foi decorrente de aproximação com a autora e colega no grupo de pesquisa Cepopes – Faced/UFRGS (<https://www.ufrgs.br/cepopes/>).

¹¹ Tomamos conhecimento do trabalho de Bauli durante o II Encontro de Educação Social - Pedagogia Social do Paraná, ocorrido entre os dias 5 e 8 de julho de 2016, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em Ponta Grossa. A tese foi defendida em 28 de fevereiro de 2018 e o autor gentilmente nos encaminhou uma cópia para que pudéssemos ter acesso antes da publicação oficial.

2 SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

Neste capítulo, pretendemos apresentar um resumo das principais abordagens teórico-metodológicas produzidas na área da Sociologia das Profissões, com a intenção de acrescentar essas reflexões ao debate sobre a regulamentação da atividade de Educadoras(es) Sociais no Brasil. Nossas observações e participações em espaços de formação e debate sobre a Educação Social e a regulamentação da ocupação no Brasil anteriores e durante o período da pesquisa constataram que há um déficit sociológico na discussão. É nossa intenção, ao trazer os principais estudos já realizados a partir da lente sociológica, contribuir na redução desse déficit.

Tanto o PL nº 5.346/2009 quanto o PL nº 328/2015 tratam em seus *caputs*, segundo os textos atuais, o objeto de sua legislação como uma profissão. O primeiro visa a regulamentar a área da Educação Social como uma profissão em que atuam diferentes profissionais – a(o) Educadora(or) Social, a(o) Pedagoga(o) Social e as(os) profissionais com formação específica em Pedagogia Social (BRASIL, 2009). Já o segundo descreve a Educação Social como atividade profissional exclusiva de Educadoras(es) Sociais. Mas ambos tratam o exercício das atividades ocupacionais como uma profissão.

Ambos os PLs também citam, nos textos que justificam a sua necessidade e a sua legitimidade, o fato de que a ocupação Educadora(or) Social já consta no quadro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) desde janeiro de 2009. Porém, no próprio *site* da CBO encontramos uma nota indicando que a identificação e a inclusão da atividade ocupacional na CBO têm fins classificatórios e uniformizadores de caráter administrativo, não se estendendo, o seu significado, às relações de trabalho. Ou seja, o reconhecimento e a descrição da ocupação na CBO, de certa forma, é um ganho para as categorias ocupacionais, pois cria um reconhecimento institucional de sua atividade laboral, mas primordialmente visa a auxiliar a padronização das informações registradas por espaços empregadores e outras relações de trabalho (como trabalhadores autônomos, por exemplo) que constituem os dados oficiais sobre o mercado de trabalho brasileiro, utilizados como base empírica para o planejamento de políticas públicas e ações estratégicas do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE). Segundo a indicação no *site* da CBO, a regulamentação de uma profissão deve ser realizada por meio de lei, cujo aval deve passar pelo crivo do Estado (MTE, [2002]).

Por essa referência ao conjunto das atividades como uma profissão e a indicação do MTE de que uma profissão deve ser regulamentada por lei é que percebemos a importância de explicitar os principais modelos teórico-metodológicos do campo da Sociologia das Profissões,

visto que eles analisam a influência das profissões e dos grupos profissionais na estruturação do mercado de trabalho e da organização social como um todo, diferenciando, em alguns casos, profissões de ocupações, assim como a relação delas com o Estado.

Segundo Villarreal (2002), atualmente predominam três enfoques no estudo sistemático das profissões: o funcionalismo, que separa claramente profissões e ocupações; o interacionismo, que não separa, mas escalona ocupações mais ou menos profissionalizadas e não busca determinar esse limite, porque não vê sentido em tal; e o weberianismo, que investiga a evolução e o funcionamento das profissões destacando suas relações de poder e privilégio nas relações sociais.

Nossa intenção aqui é destacar, por meio da apresentação sucinta das obras das(os) autoras(es) mais expoentes de cada modelo, seus principais conceitos, sua definição de profissão, seu foco de análise, suas possibilidades analíticas e suas limitações. Tomaremos como referência os trabalhos de Mariano Ángel Real Villarreal (2002) e de André Filipe Pereira Reid dos Santos (2011).

2.1 FUNCIONALISMO

A abordagem funcionalista remonta aos trabalhos de Emile Durkheim em “Da Divisão do Trabalho Social” (1999), no qual a divisão técnica do trabalho, vista como uma consequência natural do desenvolvimento das sociedades modernas, seria útil à organização harmoniosa das mesmas. Para Durkheim as organizações profissionais teriam a incumbência de gerar solidariedade de grupo e, assim, manter a coesão social que corria riscos frente ao desenvolvimento desenfreado da esfera econômica, na qual as relações sociais de troca estavam racionalmente orientadas a fins, ao lucro mais especificamente, e, portanto, avessas a algum tipo de limite moral. Em Durkheim ainda não existe a separação entre profissões e ocupações, elas são analisadas como um todo.

O principal argumento funcionalista é o de que a crescente divisão das atividades laborais, cada vez mais especializadas, fruto do desenvolvimento do sistema econômico de reprodução do capital, gerou naturalmente grupos profissionais. Os integrantes desses grupos buscam manter certo crédito social sobre suas atividades defendendo, assim, além dos seus conhecimentos e habilidades específicas, valores e hábitos que identifiquem e diferenciem socialmente o grupo, gerando solidariedade interna em seus círculos. Essa transmissão de valores morais interna aos grupos reverberaria nas sociedades como um todo, mantendo, assim, a ordem e a coesão social necessárias ao bom desenvolvimento das sociedades modernas e, ao

mesmo tempo, legitimando a exclusividade e a valoração social positiva dos saberes e competências dos grupos profissionais.

Funcionalistas apresentaram relatos mais coerentes, teoricamente, vendo uma relação funcional entre profissões e sociedade [...] as ocupações com conhecimentos e competências muito esotéricas e complexas de grande importância para a sociedade eram normalmente vistas como tendo uma elevada posição no sistema social com sanção estatal em troca da proteção do público e/ou clientes. Aqui para os funcionalistas reside a funcionalidade do conhecimento e da competência (SAKS, 2012, p. 2)¹².

É com os trabalhos pioneiros de Carr-Saunders que a Sociologia das Profissões começa a tomar forma e a destacar-se como um campo autônomo dentro da Sociologia. Seu verbete *profession*, escrito em parceria com Paul Alexander Wilson na Enciclopédia de Ciências Sociais de 1934, foi uma primeira tentativa de conceituar profissão. Em um trabalho anterior dos autores, Carr-Saunders e Wilson defendiam que "uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada" (CARR-SAUNDERS e WILSON, 1933 apud DUBAR, 2005, p. 170). Ainda, "las profesiones implican una técnica intelectual especializada, adquirida por medio de una formación amplia y formalizada que permite ofrecer un servicio eficaz a la comunidad" (CARR-SAUNDERS e WILSON, 1933, p. 284 apud VILLAREAL, 2002, p. 23). A partir dos resultados de suas pesquisas empíricas, os autores corroboram as intuições de Durkheim de que o profissionalismo é um modelo de regulação economicamente eficaz e moralmente desejável (SANTOS, 2011).

Vemos nas definições de Carr-Saunders e Wilson sobre profissões que já se destacam algumas características para diferenciá-las das ocupações: grupos juridicamente reconhecidos e de aderência voluntária; apropriação de um conjunto de técnicas teoricamente fundamentadas; processo de formação amplo e formal; e prestação de serviço qualificado e eficaz para a sociedade.

É a terceira característica, a formação ampla e formal, a mais importante na diferenciação entre profissões e ocupações, segundo Talcott Parsons (1939). Para Parsons, a autoridade profissional está calcada em uma competência técnica em um domínio definido e

¹² No original: "Functionalists presented more theoretic-ally coherent accounts, seeing a functional relationship between professions and society [...] occupations with very esoteric and complex knowledge and expertise of great importance to society were usually seen as being granted a high position in the social system with state sanction in return for protecting the public and/or clients. Herein for the functionalists lies the functionality of knowledge and expertise" (SAKS, 2012, p. 2).

específico, e o que define o conteúdo e particulariza esse domínio é justamente a formação especializada e formal, também responsável por definir os limites da autoridade profissional.

Parsons está preocupado em estabelecer diferenciações entre as atividades profissionais, as atividades comerciais financeiras (âmbito dos negócios) e as atividades administrativas burocráticas (âmbito do governo), de tal forma a defender que são as primeiras que melhor representam o espírito das sociedades modernas liberais. Incluindo a análise das relações profissional-cliente, Parsons caracteriza as motivações das atividades profissionais como altruístas, ou seja, para o outro, para as sociedades, em oposição ao agir egoísta das atividades comerciais que, em última análise, visam ao benefício próprio. Profissões são atividades voltadas para o bem público e isso caracteriza a identidade dos sujeitos integrantes de grupos profissionais.

Tanto Carr-Saunders e Wilson quanto Parsons diferenciam profissões de ocupações. Para Carr-Saunders e Wilson (apud VILLARREAL, 2002), profissões são atividades realizadas por especialistas independentes e titulados, já ocupações são os postos de empregos dos trabalhadores ordinários. Para Parsons (1939), profissões têm um sentido socialmente mais nobre do que ocupações.

Para William J. Goode (1957), discípulo de Parsons, a sociedade exerce um controle social sobre as profissões por meio de um acordo tácito. Em troca de autonomia sobre o seu fazer, prestígio social e monopólio do saber e fazer, a sociedade cobra das profissões competências específicas e melhorias constantes na qualidade da prestação dos serviços oferecidos. Dessa forma, a sociedade legitima as profissões, inclusive sua certificação escolar formal, em troca de bons serviços. São os grupos sociais organizados na forma de comunidades homogêneas que medeiam esse acordo, de certa forma, zelando pelo prestígio da atividade profissional ao gestar as orientações das práticas profissionais e suas formações. É justamente uma formação de longa duração a responsável, em boa medida, pela transmissão dos valores profissionais e da identidade do grupo profissional por meio do processo de socialização dentro da formação pela qual passam os futuros profissionais.

Harold Wilensky (1964) analisa o processo histórico de 18 ocupações e aponta uma sequência natural da profissionalização de ocupações na sociedade norte-americana. Em primeiro lugar, um grupo ocupacional apresenta/defende uma atividade que exige dedicação exclusiva sobre um conjunto de problemas determinados. Em segundo lugar, o grupo estabelece procedimentos de instrução e seleção, ou seja, institucionaliza as vias de acesso à atividade. Em terceiro lugar, constitui uma associação profissional. Em quarto lugar, articula movimentos

políticos para obter recursos legais de defesa das fronteiras da atividade. Em quinto lugar, produz um código deontológico.

Para todos os autores vistos até aqui, o profissionalismo é um conjunto de características que apresentam determinadas ocupações, que elevam o seu *status* e, conseqüentemente, o *status* social daquelas(es) que a exercem nas sociedades modernas. Richard H. Hall (1968) e Wilbert E. Moore e Gerald W. Rosenblum (1970) propuseram que o profissionalismo fosse definido mediante a mescla das características estruturais de uma ocupação, propostas por Wilensky, e um conjunto de atributos comportamentais esperados de suas(seus) praticantes. Portanto, ocupações seriam classificadas como mais ou menos profissionalizadas na medida em que apresentassem as características estruturais já apontadas por Wilensky e na medida em que os atributos comportamentais estivessem mais ou menos difundidos, naturalizados e fortalecidos na prática de suas(seus) integrantes. Os atributos comportamentais seriam os seguintes:

1. O uso da organização profissional como uma referência importante - isso envolve tanto a organização formal quanto os grupos de colegas informais como a principal fonte de ideias e julgamentos para o profissional em seu trabalho.
2. A crença no serviço ao público - este componente inclui a ideia de indispensabilidade da profissão e a visão de que o trabalho realizado beneficia tanto o público quanto o profissional.
3. Crença na autorregulação - isso envolve a crença de que a pessoa mais qualificada para julgar o trabalho de um profissional é um colega profissional, e a visão de que tal prática é desejável e praticável. É uma crença no controle de colegas.
4. Um senso de vocação - isso reflete a dedicação do profissional ao seu trabalho e a sensação de que ele provavelmente iria querer fazer o trabalho mesmo se menos recompensas extrínsecas estivessem disponíveis.
5. Autonomia - isso envolve o sentimento de que o praticante deve ser capaz de tomar suas próprias decisões sem pressões externas de clientes, aqueles que não são membros de sua profissão ou de suas organizações empregadoras (HALL, 1968, p. 93 – tradução livre).¹³

¹³ No original: “1. The use of the professional organization as a major reference-this involves both the formal organization and informal colleague groupings as the major source of ideas and judgments for the professional in his work. 2. A belief in service to the public-this component includes the idea of indispensibility of the profession and the view that the work performed benefits both the public and the practitioner. 3. Belief in self-regulation-this involves the belief that the person best qualified to judge the work of a professional is a fellow professional, and the view that such a practice is desirable and practical. It is a belief in colleague control. 4. A sense of calling to the field-this reflects the dedication of the professional to his work and the feeling that he would probably want to do the work even if fewer extrinsic rewards were available. 5. Autonomy-this involves the feeling that the practitioner ought to be able to make his own decisions without external pressures from clients, those who are not members of his profession, or from his employing organizations” (HALL, 1967, p. 93).

Robert King Merton é outro funcionalista. Ele buscou incorporar às análises da Sociologia das Profissões algumas contribuições dos estudos de Freud e Max Weber. Merton contribuiu especialmente com a abordagem funcionalista ao constatar as funções manifestas e as funções latentes das relações sociais. As funções manifestas são aquelas intencionais e divulgadas por alguém ou por um grupo para justificar seus atos. As funções latentes são os resultados não previstos ou não desejados da ação. Um exemplo disso é a formação profissional. Ao mesmo tempo em que ela estabelece o campo de autonomia e autoridade do grupo profissional, e também auxilia no prestígio social das(os) integrantes do grupo, ela gera uma hierarquização social entre as(os) profissionais formadas(os) e as(os) intrusas(os) (SANTOS, 2002)¹⁴.

Andrew Abbott (1988) também analisa a influência das profissões na organização social utilizando uma abordagem funcionalista. Ele constrói uma teoria dos sistemas profissionais em que introduz a noção de competição, luta entre os grupos profissionais por áreas específicas da divisão do trabalho social. O fator que define a força dos diferentes grupos profissionais nessas disputas, segundo Abbott, é o grau de abstração do conhecimento criada e controlada pela profissão. Quanto maior o grau de abstração do conhecimento, maior a força do grupo nas disputas por áreas exclusivas de atuação. Essas áreas exclusivas de atuação, em geral defendidas com o apoio do Estado, Abbott chama de jurisdição.

Para Santos (2011), a abordagem funcionalista carece de crítica sobre o seu próprio objeto. As diferenças entre as diversas atividades de trabalho são tidas como dadas. O modelo interacionista de análise busca suprir essa carência crítica.

2.2 INTERACIONISMO

A abordagem interacionista na Sociologia das Profissões valoriza o papel criativo do indivíduo, abrindo margem analítica para considerar as subjetividades produzidas nas práticas profissionais que se incorporam às identidades sociais dos sujeitos. A socialização da profissão não está restrita à formação profissional (SANTOS, 2011). Segundo Dubar:

[...] os sociólogos [...] agrupados sob o rótulo de “escola de Chicago” tiveram o grande mérito de vincular estreitamente o universo do trabalho aos mecanismos de socialização [...] o “mundo vivido do trabalho” não podia ser reduzido a uma simples transação econômica [...] ele mobiliza a personalidade individual e a identidade social do sujeito, cristaliza suas esperanças e sua imagem de Si, engaja sua definição e seu reconhecimento sociais. (DUBAR, 2005, p. 186-187).

¹⁴ “*Intrusismo*” é o termo na língua espanhola utilizado para descrever o exercício de uma atividade profissional por parte de uma pessoa sem o título ou a autorização necessária para tal.

Nesse sentido, os autores interacionistas criticam a abordagem funcionalista por entender que o ponto de partida empírico do funcionalismo, para diferenciar profissões e ocupações, assim como para analisar as relações entre as profissões e a sociedade, é a ordem jurídica estabelecida - no contexto estadunidense - e não a existência real das diferentes ocupações. Segundo a crítica interacionista, por partir da estrutura já dada, o funcionalismo corre o risco de reproduzir e fortalecer as ideologias profissionais e as desigualdades sociais da sociedade em questão (VILLARREAL, 2002). Para estabelecer suas hipóteses e seus fundamentos teóricos, os sociólogos funcionalistas se basearam no texto da Taft-Hartley Act, lei estadunidense de 1948, na qual fica estabelecido que as profissões terão

[...] derecho a cerrar su mercado de trabajo mediante el acceso reservado a quienes poseen certificados académicos y están autorizados por asociaciones profesionales legalmente reconocidas, quedando para las segundas – las ocupaciones – sólo el derecho a la sindicación (VILLARREAL, 2002, p. 30).

Para os interacionistas, a lei é o princípio da construção teórica funcionalista, ou seja, é um pressuposto legal e não empírico.

Os autores interacionistas estão preocupados em compreender de que modo alguns grupos profissionais buscam obter privilégios legais para seus membros. Os dois principais nomes desse modelo teórico-metodológico são Everett C. Hughes (1958, 1959) e Eliot Freidson (1978).

Há três aspectos fundamentais na obra de Hughes e de seus discípulos. O primeiro aspecto é sempre expor a influência institucional da perspectiva funcionalista e negar que existam critérios universais para diferenciar profissões de ocupações. O segundo é um imperativo de que uma boa análise sociológica deve preferir iniciar seus estudos por fenômenos sociais de menor prestígio. Daí suas investigações passarem a ocupar-se de profissões não liberais, das ocupações. E o terceiro aspecto é a forma de conceituar uma profissão ou um ofício. Estes devem ser considerados menos como um conjunto de atividades e mais como um sistema de atividades em evolução permanente. Esse último aspecto altera profundamente o foco dos estudos da Sociologia das Profissões, pois muda a pergunta orientadora das pesquisas. “Hughes pasa de la pregunta falsa ‘¿Este oficio es una profesión?’, a una más fundamental: ‘¿En qué circunstancias los individuos que se caracterizan por un mismo oficio se esfuerzan en transformar su oficio en profesión y ellos mismos en llegar a ser titulares?’” (VILLARREAL, 2002, p. 31-32).

Para Hughes não importa a diferenciação entre profissões e ocupações, embora ele admita que haja diferentes tipos de atividades profissionais e ocupacionais. Hughes utiliza uma alegoria religiosa para explicar essas diferenças. Para ele existem atividades sagradas (ou consagradas) que são aquelas essenciais para a sociedade, e existem atividades profanas, que são aquelas para as quais a sociedade é essencial à sua efetivação. Quem define quais atividades serão ou não consideradas sagradas é a própria sociedade, em uma espécie de licença, um mandato social concedido aos profissionais para a realização de sua missão nas sociedades. Como podemos deduzir, em razão das palavras escolhidas por Hughes, um profissional possui uma vocação para o exercício de sua atividade. O mandato social de Hughes se aproxima muito da ideia do acordo tácito entre a sociedade e as profissões de Goode. Isso demonstra como, na verdade, o interacionismo não prescinde totalmente do funcionalismo. As estruturas sociais e suas formações históricas ainda não estão em questão, apenas a interação dos indivíduos dentro dessas estruturas.

A contribuição de Freidson¹⁵ para a abordagem interacionista da Sociologia das Profissões é o seu tensionamento das ideologias profissionais. Freidson trabalha com as identidades profissionais, com as diferenças identitárias intraprofissionais. Ou seja, para esse autor, o grupo profissional é compreendido de forma mais ampla. Um grupo profissional é uma área de atuação que comporta diferentes profissionais e estes lutam por fortalecimento de sua identidade dentro do grupo e em relação a outros grupos que divisam a área de atuação. O poder profissional, ou competência, em uma determinada área não se estabelece apenas pela posse exclusiva das habilidades técnicas para atingir determinados objetivos, adquiridas em formação específica e comprovadas em atuação, mas também pela autonomia nas decisões relativas à determinação dos próprios objetivos. Para Freidson, o poder profissional tem a função social de organizar e controlar a atuação profissional, garantindo a felicidade e o bem geral da sociedade. Sua atenção às disputas intraprofissionais se diferencia da análise de Abbott, pois para esse as disputas estão focadas na capacidade cognitiva dos profissionais e para Freidson as lutas são identitárias dentro do grupo profissional.

¹⁵ Os dois principais autores referenciados neste capítulo divergem na classificação de Eliot Freidson. Villarreal (2002) o classifica como weberiano, enquanto que Santos (2011) o classifica como um interacionista. Em uma nota de rodapé, Santos informa que Maria Lígia de Oliveira Barbosa (1999) considera o trabalho de Freidson como um “paradigma funcional fraco” dentre outras razões, por ele não problematizar o poder nas competições profissionais. Por esse motivo, nós optamos por deixá-lo no grupo dos interacionistas.

2.3 WEBERIANISMO

Segundo Villarreal, no início dos anos 1960, as abordagens da Sociologia das Profissões inspiradas em Karl Marx e, sobretudo, em Max Weber, ganham o espaço antes ocupado pelo debate entre funcionalistas e interacionistas. Ao relacionar profissões a poder, essas abordagens “cuestionan las justificaciones morales y las motivaciones vocacionales de los profesionales” (VILLARREAL, 2002, p. 34), realizando uma crítica contundente à ideologia do profissionalismo. Os teóricos dessas abordagens consideram as profissões como grupos econômicos que agem dentro do sistema capitalista e que constroem um "nicho de mercado" em sua atividade, estabelecendo um monopólio de controle sobre ele. Os conceitos comuns a todos eles são: monopólio econômico, isolamento social e a legitimidade política. Por meio de seus trabalhos, esses autores buscam descobrir os mecanismos históricos e sociais de produção e legitimação desses monopólios econômicos (VILLAREAL, 2002). Nessas elaborações, o poder das profissões tem duplo sentido, integrar e excluir ao mesmo tempo. “O poder das profissões estaria exatamente na capacidade de doar sentido aos que pertencem ao grupo profissional e estabelecer a dominação de um grupo sobre outros e sobre a sociedade” (SANTOS, 2011, p. 31).

Para compreender os fundamentos teóricos dos estudos orientados por esse modelo teórico-metodológico se faz necessário verificar o modo como Max Weber compreendia as atividades profissionais. Para Weber (1999, p. 91), profissão era “aquela especificação, especialização e combinação dos serviços de uma pessoa que, para esta, constituem o fundamento de uma possibilidade contínua de abastecimento ou aquisição”. Por abastecimento, Weber se refere às necessidades materiais que um indivíduo capacitado pode esperar suprir com as realizações do seu trabalho. Por aquisição, Weber está se referindo às necessidades imateriais que um indivíduo pode esperar adquirir a partir da prática de seu trabalho e da sua identidade profissional, que são posições sociais, honras, títulos, poder social, etc. Segundo Villarreal (2002, p. 36), para Weber, “los grupos profesionales no son sólo ‘entidades económicas’ sino también ‘grupos de status’, que heredan o se dotan de recursos culturales para intentar hacer válida su visión del mundo”.

Weber (1999) classifica as profissões segundo três diferentes critérios: profissões servis e profissões livres (muito parecida com a diferenciação das profissões essenciais e não essenciais de Hughes); profissões que executam todas as tarefas de um processo até chegar a um resultado final e profissões que realizam uma tarefa dentre muitas em um processo, de modo a dividi-lo com um grupo, para atingir o resultado final; e profissões que executam trabalhos

autocéfalos (pensam e executam suas tarefas) e profissões que executam trabalhos heterocéfalos (apenas executam tarefas pensadas por outras profissões). Sendo assim, não nos parece que Weber faça uma diferenciação explícita entre ocupações e profissões, mas sim uma distinção de *status* entre diferentes profissões segundo a autonomia das(os) suas(seus) praticantes e a sua posição na estratificação social das sociedades.

Segundo Villarreal, o livro *Professions and power* de Terence Johnson (1972) é considerado a tentativa mais exitosa de articular o marxismo e a Sociologia das Profissões. Na abordagem de Johnson, as contradições inerentes do capital fazem com que a autonomia dos grupos profissionais seja transferida para as determinações essenciais e irreconciliáveis do próprio capital. O profissionalismo estaria transitando do autocontrole das(os) profissionais para a “proteção corporativa” e se tornando um mecanismo essencial de controle do Estado sobre um tipo estratégico de atividades, os serviços.

O destaque da análise de Johnson é justamente essa relação entre o Estado e os grupos profissionais organizados que agem de forma corporativista. Estado e profissões dividem o poder econômico por meio da organização e da gestão de “un tipo particular y esencial de actividades de servicio, esto es, las que aseguran la reproducción de las fuerzas de trabajo necesarias para el funcionamiento y valorización del capital” (VILLARREAL, 2002, p. 40). O conceito-chave da teoria de Johnson é, então, o da autonomia relativa de certos grupos profissionais, combinada com o Estado, para dividir o controle do processo de reprodução do capital e a manutenção da desigual estrutura classista das sociedades (RODRIGUES, 2002). As profissões são, conforme a perspectiva marxista de Johnson, uma das formas de organização e reprodução das atividades econômicas. Segundo Villarreal (2002), o trabalho de Johnson chama a atenção para o fato de que a defesa dos interesses particulares de um grupo profissional, aparentemente neutra, na verdade oculta uma relação de parceria e fortalecimento dos grupos socialmente dominantes e a conservação da sua posição privilegiada nos aparatos de reprodução do capital. Para Santos (2011), Johnson insere o poder alcançado pelas profissões em uma dimensão maior de luta por poder na estrutura das classes sociais.

Magali Sarfatti Larson (1977) também produziu uma análise do lugar e dos efeitos das profissões nas sociedades. O conceito-chave de Larson é o de projeto profissional (*Professional project*), “proceso histórico por el que determinados grupos profesionales logran establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo y consiguen reconocer su dominio por el público, con la ayuda del Estado” (VILLARREAL, 2002, p. 41). Para Larson, a profissionalização é uma estratégia para conquistar poder, prestígio e renda na sociedade.

Movendo-se dentro da estrutura de estratificação social, os grupos profissionais lutam por remuneração e prestígio ou, como diria Weber, por abastecimento e aquisição. O projeto profissional constitui, em verdade, um projeto coletivo de mobilidade social: “o projeto profissional de mobilidade social é considerado como um projeto coletivo, porque somente através de um esforço organizacional conjunto poderiam ser criados - ou redefinidos - papéis que trariam a posição social desejada a seus ocupantes” (LARSON, 1977, p. 67 – tradução livre)¹⁶. Para Larson, as profissões são uma forma de organização e manutenção das desigualdades sociais e da imposição da ideologia dos grupos dominantes sobre os demais.

Segundo Larson, com a efetivação do processo de profissionalização, chega-se ao isolamento social (*Social Closure*) – a realização de um mercado de trabalho fechado e o reconhecimento de um saber legítimo adquirido, geralmente de forma escolarizada formal. Nesse caso, as universidades e o Estado desempenham um papel fundamental como certificadores da transformação de um recurso escasso, a qualificação, em recursos econômicos e de poder. Segundo Villarreal (2011, p. 43), “mantener los privilegios sociales debidos a la educación se ha convertido en el centro de las estrategias profesionales”. O resultado do processo de isolamento social é o controle da profissão pelas(os) próprias(os) profissionais.

Larson traz uma consideração muito significativa para a discussão sobre o papel do Estado nos processos de profissionalização. Na década de 1970, alguns autores defendiam que em países anglo-saxões (Estados Unidos e Inglaterra) as profissões teriam se desenvolvido sem o auxílio do Estado, de forma mais autônoma e liberal. Em contrapartida, em países como França e Alemanha, esse desenvolvimento teria sido fortemente atrelado ao Estado. Larson demonstra que houve a necessidade do Estado em ambos os processos de profissionalização, seja pelo reconhecimento e regulamentação de uma profissão ou pela cedência de sua estrutura burocrática estatal para a execução das atividades de determinadas profissões. Dessa forma, a autora desconstrói a falsa contradição entre profissionalização e burocratização (LARSON, 1977).

Randall Collins (1988) em seu livro *La sociedad credencialista* questiona um ponto até então considerado um consenso no debate da Sociologia das Profissões: o peso da educação escolarizada e suas credenciais na determinação do lugar dos indivíduos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na estratificação social. Collins concorda que, na passagem de um sistema

¹⁶ No original: “the professional project of social mobility is considered as a collective project, because only through a joint organizational effort could roles be created - or redefined - that would bring the desired social position to their occupants” (LARSON, 1977, p. 67).

de privilégios para uma meritocracia técnica na organização das sociedades modernas, o discurso meritocrático unido às certificações como credenciais de acesso para o mundo profissional visa a garantir as atividades de maior prestígio social e remuneração para a classe média; porém, argumenta que só os conhecimentos adquiridos nos processos de formação escolarizados ou as suas credenciais não bastam para garantir esse lugar entre os postos de trabalho de melhor renda e prestígio social. A variável determinante para Collins é a correspondência entre cultura adquirida na formação, a cultura escolar, e a cultura (visão de mundo, ideologia) das(os) empregadoras(res), cultivando, então, uma cultura profissional adequada e correspondente entre os diferentes grupos de *status* social. Assim, e só assim, a educação formal/escolarizada volta a ganhar valor na luta pelos postos mais prestigiados socialmente e melhor remunerados economicamente no mercado de trabalho.

Charles Derber, William Schwartz e Yale Magrass (1990) e Derber e Schwartz (1992) defendem que os profissionais buscam alcançar posições de poder e de prestígio não apenas na sociedade, mas também no mercado e nas próprias organizações profissionais. Em seus trabalhos, esses autores analisam os processos e mecanismos com os quais as profissões conquistam e mantêm tais posições. Para eles, o poder das classes profissionais nas sociedades modernas rivaliza com o poder da classe capitalista, sendo o conhecimento especializado o seu capital de classe, denominado pelos autores de poder logocrático, poder baseado no saber. As relações logocráticas se estabelecem e ganham importância onde a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual se institucionaliza. Empresas prestadoras de serviços profissionais tipicamente liberais são então organizações logocráticas ou logofirmas. Essas logofirmas estão sob controle e propriedade de seus profissionais legitimados pelas credenciais do saber. Diferenciam-se das empresas convencionais porque a propriedade está associada ao saber exclusivo detido e não pelo capital investido. Os interesses das classes profissionais são antagônicos tanto com relação aos da classe empresarial quanto aos da classe trabalhadora.

Paul Starr (1982) contribui significativamente com a ampliação das análises weberianas na Sociologia das Profissões ao decompor a autoridade profissional em duas dimensões: a social e a cultural. Utilizando-se de distinções feitas por Hannah Arendt entre autoridade, poder, força e violência, feitas em seu livro *Crise da república*, assim como do conceito de dominação de Weber, Starr define autoridade como o meio mais eficaz de controle, pois ela se constitui da união entre a legitimidade para o seu exercício e a submissão para o seu aceite. A dimensão social da autoridade profissional, a autoridade social, se restringe aos atores. Já a dimensão

cultural, ou autoridade cultural, se estenderia também aos produtos culturais, tais como obras de referência, conhecimentos científicos, leis, etc.

Outros dois autores cujos estudos podem ser classificados como weberianos encerram a nossa retomada das abordagens teórico-metodológicas clássicas da Sociologia das Profissões, são eles: Norbert Elias (1964, 2006) e Pierre Bourdieu (2003, 2007, 2008). O acréscimo de Elias é simples, mas não pouco significativo para a Sociologia das Profissões. Ele traz a categoria do conflito para o centro da análise. Para o autor, é o conflito que caracteriza o momento de surgimento de uma nova profissão ou instituição. Portanto, estudar as profissões é analisar os conflitos profissionais. Vale lembrar que Elias foi o responsável pela escrita do verbete *Profession* na edição de 1964 do *A dictionary of the social sciences*, no qual assim conceitua profissão:

Em sua aplicação mais geral, o termo denota ocupações que exigem um conhecimento e uma habilidade altamente especializados, adquiridos, pelo menos em parte, por cursos de natureza mais ou menos teórica e não somente pela prática, testados por alguma forma de exame em uma universidade ou em alguma outra instituição autorizada, e transmitindo à pessoa que os possui autoridade considerável em relação a "clientes". (ELIAS, 1964, p. 542 – tradução livre).¹⁷

Segundo Elias, essa autoridade é cuidadosamente mantida e, por vezes, deliberadamente aumentada por associações profissionais. Para tal, essas associações buscam estabelecer regras de entrada na profissão, de treinamento (preparação para o trabalho) e de comportamento em relação ao público (código de ética profissional), afim de garantir que o padrão de conhecimento e habilidade das(os) profissionais não diminua e defender o nível de remuneração de sua atividade, zelando pela preservação do *status* profissional. Com essas ações elas também tentam impedir que outros grupos invadam os limites das suas atividades profissionais, limites esses, definidos por elas mesmas. É na disputa desses limites que surgem os conflitos.

Para Pierre Bourdieu (2003, 2008), todo grupo social é dotado de recursos específicos (capital cultural, capital social, capital econômico e capital simbólico) desenvolvidos e utilizados de forma institucional e individual para definir sua posição dentro de um campo específico no espaço social. As profissões são grupos sociais e, portanto, os grupos profissionais utilizam-se dos seus recursos específicos nas lutas por diferenciação e estabelecimento no

¹⁷ No original: "In its more general application the term denotes occupations which demand a highly specialized knowledge and skill acquired at least in part by courses of a more or less theoretical nature and not by practice alone., tested by some form of examination either at a university or some other authorized institution, and conveying to the person who possesses them considerable authority in relation to 'clients'". (ELIAS, 1964, p. 542).

espaço social. Bourdieu entende que a construção do mundo social é orientada por uma visão de mundo. A criação e a transmissão da visão de mundo de um grupo profissional é predicado das profissões como atores coletivos, por meio do controle da formação de seus produtores. A educação formal não prepara somente a questão técnica necessária para o exercício adequado e qualitativo da profissão, ela também é responsável pela formação da visão de mundo do futuro profissional e da conformação às expectativas do grupo profissional. A educação formal não será um critério de diferenciação somente no âmbito profissional, ela também será utilizada como recurso de diferenciação no âmbito social (BOURDIEU, 2007).

A última contribuição de Bourdieu para a Sociologia das Profissões que queremos destacar aqui foi formulada juntamente com Luc Boltanski. Mesmo reconhecendo a consequente distinção produzida pelo sistema de ensino formal e seus diplomas (certificados, credenciais), Bourdieu e Boltanski (2007) alertam para a constante luta que o sistema de ensino trava para se manter relativamente autônomo ao sistema econômico, e de como essa autonomia relativa é sadia para as sociedades. A autonomia relativa do sistema de ensino com relação ao sistema econômico, ou “aparelho econômico”, conforme os autores, é consequência do tempo de reestruturação mais lento do primeiro, na reprodução de força de trabalho qualificada, com relação ao tempo de reestruturação ou reformulação do segundo. Em razão deste tempo mais lento de reestruturação, o sistema de ensino dota seus diplomas de um valor universal e atemporal, ou seja, quem os porta está legitimada(o) por um “mecanismo coletivo de proteção jurídica” que atesta suas competências e aptidões para exercer determinado trabalho sem restrição de tempo ou lugar. Isso garante a estas(es) portadoras(es) uma autonomia relativa no livre mercado de compra e venda de força de trabalho. As transações práticas entre as(os) portadoras(es) de diplomas e as(os) detentores de postos de trabalho (agentes econômicos) materializam as relações entre o sistema de ensino e o sistema econômico nas quais, “os vendedores de força de trabalho têm uma força tanto maior quanto mais importante for seu capital escolar como capital cultural incorporado que recebe a sanção escolar e, por este motivo, está juridicamente garantido” (BORDIEU; BOLTANKY, 2007, p. 134). Dessa forma, defendem os autores, quanto mais rigorosa for a relação do diploma sancionado pelo sistema de ensino com o cargo a que ele torna a pessoa apta no sistema econômico, mais o valor da sua força de trabalho estará dependente do capital escolar e menos das forças do mercado econômico. Da mesma forma, quanto maior for a desassociação da relação do diploma com o cargo, mais a obtenção de postos de trabalho de maior renda e prestígio social estará dependente do capital social (relações pessoais). Sendo assim, afirmam os autores, é de grande interesse

dos economistas minar o fundamento do diploma, ou seja, retirar a autonomia do sistema de ensino. Interessá-lhes criar uma confusão, borrar as fronteiras entre um diploma e o cargo ao qual este credencia o portador. Isso permitiria a ocupação de qualquer cargo sem a necessidade de um diploma conferido pelo sistema de ensino e aumentaria a concorrência por esse cargo, reduzindo o seu custo. É uma lei simples do mercado: quando a oferta é maior do que a demanda, o preço cai.

Bourdieu e Boltansky (2007) ainda refutam a ideia de que a força de um diploma seja inversamente proporcional ao número de seus portadores, ou seja, quanto menos diplomadas(os) houver maior o seu valor. A força dos diplomas não advém do número reduzido de suas(seus) portadoras(es), mas do seu papel mediador das relações entre o sistema de ensino e o sistema econômico e a autonomia relativa que ele outorga a(ao) sua(seu) detentora(or) em relação aos anseios do livre mercado e das ações orientadas exclusivamente ao lucro.

O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (direitos) conferidos por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diplomas e a autoridade do sistema de ensino que lhe dá garantia. (BOURDIEU; BOLTANSKY, 2007, p. 136).

A contradição do desejo patronal de reduzir a força dos diplomas reside no fato de eles também lhes servirem como instrumentos de justificação do acesso a posições dominantes da estratificação social e da organização da produção de bens e serviços. Por isso, esses grupos buscam o controle da distribuição/atribuição dos diplomas pela gerência de instituições de ensino cujos interesses sejam os mesmos do sistema econômico (lucro), as instituições privadas, principalmente as de ensino superior e as profissionalizantes, e insistem na propagação da ideia da formação permanente e flexível.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA ESTRANGEIRA

Como vimos até aqui, com suas diferentes linhas teóricas e metodológicas, a Sociologia das Profissões contribuiu para analisarmos e refletirmos sobre a incidência das profissões e do profissionalismo nas sociedades. Para os autores funcionalistas, a organização do trabalho social nas sociedades capitalistas ocidentais modernas gerou, espontaneamente, uma maior divisão do trabalho social. Essa divisão do trabalho social levada ao extremo por um mercado de trabalho guiado exclusivamente por critérios econômicos e, portanto, sem normatização moral, induz a uma simplificação exacerbada de algumas atividades de trabalho, de tal forma que o trabalho se esvazia de sentido para quem o realiza e de conteúdo para que seja socialmente

reconhecido como contribuição para o bem-comum, colocando em risco a coesão social. Caberia, então, às organizações profissionais o papel de defender uma estrutura mínima das atividades do trabalho de sua categoria, contendo o ímpeto econômico do mercado e mantendo o prestígio das(os) trabalhadoras(es) e sua saudável integração social. Os autores dessa linha teórica fazem uma distinção clara entre profissões e ocupações. Para eles, profissões são ocupações que desenvolveram características específicas: possuem um percurso formativo de longa duração formalizado, responsável não apenas pela aquisição dos saberes e habilidades necessários à boa execução das atividades profissionais, mas também pela transmissão dos valores e hábitos profissionais (ética) e de uma identidade de grupo (comunidade profissional); possuem um caráter altruísta no serviço prestado à sociedade, interesses privados (econômicos ou sociais) não são prioridade na ação de uma(um) profissional; possuem autonomia e autoridade profissional derivadas da formação de longa duração, mas também, e principalmente, da prestação de um serviço específico, qualificado e eficaz à sociedade; por último, em geral, possuem o reconhecimento e a proteção jurídica estatal de suas atividades e campos de atuação profissionais, por vezes com prerrogativas de exclusividade em suas áreas de atuação.

Para o grupo de autores identificados como interacionistas dentro da Sociologia das Profissões, as profissões são sistemas de atividades em evolução permanente e, portanto, existem atividades mais e atividades menos profissionalizadas. O grau de profissionalização é sempre tensionado pelas modificações do mundo e do mercado de trabalho, como o advento de novas tecnologias ou o surgimento de novas ocupações que disputem os campos e os objetos de trabalho. A distinção entre profissões e ocupações não é uma questão fundamental para os interacionistas, muito embora as diferenças existam, conforme podemos concluir de sua definição de profissões. Os interacionistas estão mais preocupados em compreender quais são as estratégias utilizadas por grupos ocupacionais para manter ou aumentar o grau de profissionalização de suas atividades de trabalho. Os interacionistas acrescentam à reflexão da Sociologia das Profissões a influência entre as experiências no âmbito do trabalho e outras características identitárias sociais das pessoas. Apesar da crítica que os interacionistas direcionam aos funcionalistas de que a premissa teórica de uma distinção natural entre ocupações e profissões está fundada em um dado não natural, mas legal, a lei estadunidense Taft-Hartley Act de 1948, e que esse fato incorre no risco da abordagem funcionalista reproduzir e fortalecer as desigualdades sociais ancoradas em algumas ideologias profissionais, eles concordam que quanto maior o grau de profissionalização de uma atividade mais seguros

estão os saberes e habilidades específicas de um grupo das conturbações do mercado de trabalho e maior é o prestígio social de suas(seus) praticantes.

A terceira e última vertente teórica da Sociologia das Profissões que vimos foi o weberianismo. O tema principal dos trabalhos das(os) autoras(es) weberianistas é a relação entre as profissões e o poder nas sociedades. Sendo assim, essas(es) autoras(es) compreendem as profissões como grupos de privilégios e *status* do subsistema econômico do capitalismo. Para elas(eles), os grupos profissionais são formas elitistas de organização das atividades econômicas pois buscam sempre se legitimar socialmente por meio do isolamento social e da proteção política, o que lhes garante o monopólio do saber e do saber fazer em uma determinada área de trabalho e, conseqüentemente, um monopólio econômico. As críticas levantadas pelas(os) teóricas(os) weberianistas da Sociologia das Profissões ao posicionamento e ações corporativistas de alguns grupos profissionais que, com o auxílio do Estado, alcançaram, em diferentes países e épocas, um alto grau de controle e exclusividade sobre um conjunto considerável de atividades de trabalho, um verdadeiro monopólio do campo de atuação, é bastante relevante. Mas nos parece haver, apesar da negação, uma leitura acentuada das profissões como “entidades econômicas” ou grupos de interesses econômicos privados, representativas de grupos economicamente e socialmente já privilegiados, antes mesmo de sua identificação com determinadas profissões. Parece-nos que, em razão dessa atenção acentuada à questão econômica, as(os) teóricas(os) weberianistas descuidaram-se das características do altruísmo e do serviço qualificado e útil à sociedade, identificadas pelos teóricos funcionalistas como as bases legitimadoras da autonomia e da autoridade profissionais. Dessa forma, Sobottka (2013) nos parece elaborar questões que nos ajudam a analisar de forma mais adequada o tema da validade do controle corporativo das atividades profissionais:

A questão que a organização e o controle corporativo das profissões coloca, em especial quando elas envolvem atividades essenciais para a vida em sociedade e para as quais não haja substitutos equivalentes externos, é **como conciliar os interesses privados que as corporações defendem com o interesse público**, que é a razão que legitima a existência daquela forma de organização da profissão. Ou, mais especificamente, se **a realização de interesses privados dos associados à corporação contribui prioritariamente para a realização do interesse público** ou se, ao contrário, a obstrui. (SOBOTTKA, 2013, p. 518, grifos nossos).

Além disso, Bourdieu e Boltanski, os últimos teóricos que vimos dentre os identificados como weberianistas na Sociologia das Profissões, ao analisar a relação entre o sistema de ensino e o sistema econômico, admitem as distinções sociais produzidas pelos certificados e diplomas

do sistema de ensino formal, mas também destacam que a associação entre os certificados e a aptidão para o exercício de uma atividade é uma das últimas barreiras institucionais contra o livre mercado. É, aliás, segundo os autores, um dos fundamentos da autonomia do sistema de ensino em relação ao sistema econômico capitalista.

Sobottka (2013) também cita a desvinculação das carreiras universitárias das categorias profissionais como uma tendência contemporânea que visa responder a uma demanda do mercado, tornando os diplomas não uma certificação de saberes e técnicas, mas a garantia de oportunidades exclusivas. O autor também destaca que atualmente existem muitas reivindicações de reconhecimentos de ocupações como profissões enfatizando a importância social da atividade em detrimento dos clássicos argumentos funcionalistas da formação especializada, da prática altruísta e do postulado à primazia ou exclusividade de alguma competência, o que ele compreende ser uma estratégia pouco válida, visto que não se observam ganhos reais na qualidade de vida e condições de trabalho das(os) praticantes dessas ocupações, citando como exemplo as(os) catadoras(es) de materiais recicláveis no Brasil. Sobottka defende um dos argumentos funcionalistas clássicos, o de que a formação de longo prazo e formal deve preparar para uma prática qualificada e eficaz da atividade profissional focada na contribuição para o bem-comum. Segundo o autor, essa prática precedida de uma formação adequada e o diálogo cotidiano no espaço de trabalho, instituindo um regime de cooperação multiprofissional, é que devem organizar e legitimar as competências e contribuições de cada categoria profissional em áreas de atuação que exijam o olhar e a intervenção de diferentes disciplinas e profissionais para a resolução das questões concretas da vida dos sujeitos e grupos sociais.

Nem os interacionistas nem as(os) weberianistas sugerem de que forma, que não com a formação de longo prazo e formal, as sociedades podem suprir a necessidade de trabalhadoras(es) especializadas(os) em determinadas áreas cujo saber teórico e cientificamente fundamentado e o saber fazer prático se apresentam explicitamente necessários. Por essa razão, nos parece que a construção teórica do tipo ideal funcionalista de profissão, calcada no saber abstrato adquirido em processo formativo de longa duração visando a prática qualificada, útil e eficaz para a sociedade, ainda emana algum poder normativo válido. Porém, as críticas interacionistas e, principalmente as weberianistas, quanto a produção de monopólios no mercado de trabalho que criem, reproduzam ou fortaleçam desigualdades sociais estruturadas historicamente, devem estar sempre presentes nas análises dos processos de profissionalização de ocupações e suas consequências nas sociedades.

Cabe agora investigarmos de forma mais profunda como a Sociologia das Profissões e a dualidade ocupações/profissões aparece na produção teórica brasileira.

2.5 A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES NO BRASIL

Depois de termos visto as principais linhas teóricas e metodológicas da Sociologia das Profissões na literatura internacional, vamos identificar como essa temática é abordada e desenvolvida no Brasil. Em um levantamento do desenvolvimento da temática desde os anos 1960 até os anos 1990 no Brasil, Maria da Glória Bonelli (1999) identifica quatro formas pelas quais as profissões ou os processos de profissionalização foram abordados na produção teórica nacional: na primeira utilizou-se os modelos analíticos já estabelecidos na bibliografia internacional (funcionalismo, interacionismo e o weberianismo), seus pressupostos e conceitos, conforme vimos no subcapítulo anterior; na segunda se investigou a profissionalização na sociedade, utilizando-se primordialmente do argumento profissional (o saber abstrato e o ideal de serviço à sociedade); na terceira investigou-se os processos que se assemelhavam ao profissionalismo, mas não detinham exatamente as suas características, os chamados estudos de carreiras; e na quarta forma realizou-se estudos de ocupações em geral, utilizando-se a terminologia do profissionalismo sem o seu rigor conceitual, ou seja, os termos “ocupação” e “profissão” foram usados sem distinção, tal qual eles aparecem nos discursos do senso comum.

No seguimento da sua análise, Bonelli afirma que as duas primeiras abordagens, os trabalhos que utilizaram o aporte teórico da literatura internacional da Sociologia das Profissões e os que investigaram os processos de profissionalização de ocupações na sociedade brasileira, foram fundamentais para a constituição e a expansão da especialização no Brasil. Ainda, a autora indica que os trabalhos que utilizaram as contribuições teóricas da Sociologia das Profissões e sua aplicabilidade na compreensão de processos semelhantes à profissionalização, o estudo de carreiras, principalmente no campo das atividades de assistencialismos ou de ONGs, “objetos que não se situam [exatamente] no âmbito da estrutura ocupacional” (p. 288), foram igualmente importantes para compreender dinâmicas do mundo do trabalho e as estratégias de grupos ocupacionais organizados em suas tentativas de obter maior prestígio social e melhores condições de trabalho e renda.

Para categorizar e organizar os trabalhos analisados, Bonelli utiliza a distinção de quatro âmbitos relacionais identificados por Terence Halliday (1995) em seu estudo sobre as(os) advogadas(os) em diversos países: as profissões e o Estado; as profissões e o mercado; as profissões e a sociedade; e as profissões e as comunidades.

No primeiro âmbito relacional concentram-se investigações das relações do Estado brasileiro com as profissões liberais clássicas: as(os) advogadas(os); as(os) engenheiras(os); as(os) economistas e as(os) chamadas(os) burocratas estatais. Essas profissões são caracterizadas como comunidades homogêneas organizadas que compartilham a socialização do processo de formação e os valores morais e agem em prol dos interesses particulares de suas(seus) membros. Os debates da maior parte dos trabalhos não estão centrados no campo profissional, mas nas diferentes relações desses grupos profissionais com o Estado, tomado como figura central dos recortes analíticos, ora cooptando as(os) profissionais para dentro da sua estrutura burocrática e reduzindo o ideal liberal de suas práticas, ora legitimando seu poder e autonomia profissionais pelo discurso estatal ou ordenamento jurídico.

Os estudos focados na relação entre profissões e o mercado ampliaram as profissões investigadas. Neles estão inclusas(os), além das(os) já citadas(os), as(os) profissionais universitárias(os) (pesquisadoras[es] e docentes), médicas(os), enfermeiras(os), farmacêuticas(os), analistas de sistemas, sociólogas(os) e gerentes de empresas privadas. O foco das análises está nas estratégias encontradas pelos grupos para manter o controle sobre o seu trabalho (autonomia profissional) ou construir monopólios de mercado, em geral com o auxílio do Estado, para conter tendências de institucionalização (desprofissionalização, burocratização ou proletarização¹⁸) de seus campos de trabalho. Nessas análises, as profissões não são mais descritas como grupos coesos e estáticos. Pelo contrário, são grupos sociais heterogêneos e dinâmicos que reagem às adversidades do mercado de trabalho buscando proteger seu campo de atuação e seu prestígio social.

Os trabalhos que abordaram as relações entre as profissões e a sociedade, segundo Bonelli, não consideraram a concepção preponderante de profissão da literatura. As profissões, suas relações com outras profissões ou ocupações, suas disputas internas ou suas relações com as pessoas receptoras dos serviços prestados, foram descritas como reflexos da ordem social (estratificação social) ou determinadas pelas relações sociais de gênero, classe ou etnia vigentes na sociedade brasileira. As profissões também foram analisadas como construtoras da sociedade civil e promotoras do debate público sobre os direitos de cidadania. A autora fecha esse tópico afirmando que é necessário aprofundar os estudos das relações entre profissões,

¹⁸ “Proletarização associa-se ao assalariamento, falta de autonomia para realizar diagnósticos baseados no conhecimento especializado e perda de controle sobre o processo de trabalho. A burocratização tende a vincular-se com à inserção no Estado, embora seja também usada para o assalariamento em empresas privadas. A desprofissionalização indica que a profissão mantém sua autonomia em diagnosticar, o que caracteriza a preservação do poder apoiado no saber abstrato.” (BONELLI, 1999, p. 291-292).

Estado e sociedade civil no Brasil, considerando os pressupostos teóricos da Sociologia das Profissões, visto que, em um contexto político institucional frágil como é o caso brasileiro, às ações das organizações profissionais é colocada uma responsabilidade que vai além dos interesses privados das(os) suas(seus) associadas(os).

A última esfera relacional abrange as investigações das profissões como comunidades (elites homogêneas que compartilham socialização e valores), investigações que tensionam esse conceito de comunidade e investigações de profissões inseridas em diferentes contextos comunitários, tais como grupos familiares, grupos étnicos ou pequenas cidades do interior, analisando suas relações com esses contextos. Os estudos assim categorizados, segundo a autora, “deixam claro o contraste com a mera reprodução da ideologia do profissionalismo e com visões [de] homogeneidade e coesão dos grupos [profissionais] como realidades dadas” (BONELLI, 1999, p. 312).

A autora conclui que, no Brasil, há um acúmulo maior de trabalhos sobre profissões e mercado e profissões e comunidade, em relação aos trabalhos que visam as relações das profissões com a sociedade ou com o Estado. Ainda, que essas produções estão predominantemente vinculadas à crítica da abordagem funcionalista da Sociologia das Profissões e que pouco se aborda sobre o papel dos grupos profissionais e dos resultados de suas ações para além dos benefícios próprios. Ela também afirma que a trajetória da produção brasileira apresenta sintonia com a produção estrangeira e baseia-se, predominantemente, em pesquisas empíricas para argumentar favoravelmente a uma linha teórica em detrimento de alguma outra que esteja sob crítica. Bonelli encerra seu levantamento da produção brasileira sobre Sociologia das Profissões ressaltando, mais uma vez, a necessidade de se pesquisar, com maior embasamento nos pressupostos teóricos da Sociologia das Profissões, as relações entre o profissionalismo, a sociedade civil e o Estado brasileiro.

O que também podemos constatar da análise da produção teórica da Sociologia das Profissões no Brasil entre os anos 1960 e 1990, baseados no estudo de Bonelli, é que, apesar do fenômeno profissional não estar no centro da maior parte dos trabalhos, demonstrando um certo despreendimento dos pressupostos teóricos e metodológicos da literatura internacional na produção brasileira, como aponta a autora, a distinção entre os termos “profissão” e “ocupação” está sempre presente, mesmo que não explícita. As profissões são, em geral, as atividades ocupacionais que exigem formação universitária, que detêm maior prestígio social e que buscam autorregular o acesso a essa formação mínima necessária, a organização das atividades

do seu trabalho, a determinação dos objetos de intervenção da sua área disciplinar e de sua prática profissional e, em alguns casos, do campo do mercado de trabalho em que atuam.

Essa nossa constatação está de acordo com um estudo mais recente da mesma autora, desta vez em um balanço da produção apresentada no grupo de trabalho (GT) “Ocupações e Profissões” dos Congressos Brasileiros de Sociologia, promovidos pela Sociedade Brasileira de Sociologia, entre os anos 2003 e 2017 (BONELLI et al., 2017). O próprio título do GT já é uma forte indicação de que a distinção teórica entre os conceitos ocupação e profissão é aceita entre a comunidade de pesquisadoras(es) brasileiros da temática, o que não significa que seja de forma acrítica.

Segundo as(os) autoras(es), os trabalhos apresentados no GT conseguiram modificar um estereótipo que a temática possuía no meio acadêmico brasileiro, a de que ela realizava um recorte na realidade de forma a legitimar a ordem social excludente e desigual e reforçar o *status quo*. As(os) organizadoras(es) do GT reconhecem que a “teorização mais específica sobre profissões, [são as abordagens] que usualmente valoriza[m] a autonomia na organização do trabalho, a *expertise* e as negociações e disputas na constituição de grupos” (BONELLI et al., 2017, p. 20), mas a sistematicidade e abertura do GT propiciou a apresentação de estudos com abordagens temáticas, teóricas e metodológicas bastante heterogêneas.

A discussão teórica entre a escola anglo-saxã (funcionalista), que valoriza a autonomia, a *expertise* e a formação em nível superior, e a escola francesa (interacionista), que se abriu aos estudos de ofícios e ocupações menos prestigiadas socialmente e que requerem um menor grau de escolarização e nas quais os processos de profissionalização ainda estavam em consolidação ou se davam fora do roteiro padrão sistematizado na produção teórica tradicional, dando destaque às formas identitárias constituídas no percurso profissional ou na carreira, também aparece no conjunto dos trabalhos apresentados no GT. Alguns dos trabalhos apresentados, por exemplo, seguem uma linha teórica que compreende os grupos profissionais como grupos de trabalhadoras(es) que exercem um conjunto de atividades denominadas por um mesmo nome e que compartilham de uma identificação, um reconhecimento e uma visibilidade social, que ocupam um lugar diferente na divisão social do trabalho, caracterizado por alguma legitimidade simbólica (BONELLI et al., 2017).

Os trabalhos que se orientam pela escola francesa também analisam as dificuldades e estratégias do profissionalismo clássico em um mundo onde a autoridade profissional é questionada pela disseminação e democratização da informação, onde cresce o controle administrativo organizacional das atividades de trabalho, onde há um distanciamento das

instâncias de controle, não mais representadas por pequenas associações locais ou regionais, mas cada vez mais por grandes ordens, conselhos ou federações nacionais e supranacionais (no caso europeu) e onde há o aumento da normalização das práticas ocupacionais. Nesse sentido, uma das novas estratégias que surgiram, e que aparece nos trabalhos brasileiros, foi identificada por Florent Champy (2009) como o argumento por uma “prática prudencial”. Trata-se do argumento de alguns grupos ocupacionais que ainda não desenvolveram um forte grau de controle sobre os seus saberes e práticas, mas cujas mesmas requerem a mobilização de saberes em situações de contingências, nas quais a aplicação de um saber normalizado é insuficiente.

Uma afirmação de Bonelli, tomando a organização profissional das(os) advogadas(os) no Brasil como referência, pode muito bem servir de analogia para a situação geral das profissões no país.

O modelo profissional no Brasil revela-se mais híbrido, tanto em termos de ideário quanto das formas de organização. Grandes corporações que prestam serviços profissionais seguem reguladas pelo[s] Conselho[s] ou Ordem[ens ou Federações], que também detém a regulamentação e o controle da prática corporativa e liberal [...]. As relações entre as profissões e o Estado podem ser mais ambivalentes do que foram, mas não estão fragilizadas a ponto dos conselhos perderem o monopólio e o controle dos pares. (BONELLI et al., 2017, p. 26).

Em contrapartida, corroborando Sobottka (2013), Bonelli aponta que, nos últimos anos, muitas ocupações têm buscado apoio político no Executivo e no Legislativo brasileiro para reivindicar seu reconhecimento como profissão, para a criação de novos conselhos de categorias ou outros instrumentos jurídicos de regulamentação profissional. Sobottka acrescenta que não somente novas “profissões” têm utilizado esse recurso, mas também profissões já estabelecidas socialmente, como a medicina, o serviço social, a educação física e o jornalismo, profissões que experimentam, em alguma medida, processos de perda de autonomia profissional, controle ou exclusividade em suas áreas de trabalho em razão de diferentes variáveis (introdução de novas tecnologias, surgimento de novas ocupações, burocratização, crises econômicas, etc.), têm buscado os recursos jurídicos estatais para remediar essas perdas. Nesse sentido, Bonelli e Sobottka indicam que as contestações a essa estratégia são maiores por parte de outras profissões já estabelecidas, que entendem ter o seu espaço de atuação invadido, do que do Estado.

A respeito dos fracos critérios do Estado brasileiro para responder a reivindicações de grupos ocupacionais pela profissionalização de suas atividades de trabalho, Sobottka compara esses critérios e os trâmites do processo de normatização de profissões no Brasil e em Portugal.

Enquanto que no país europeu, para que sejam autorizados a organização, a criação e o financiamento de uma nova associação pública profissional, é realizado, anteriormente, um estudo independente, geralmente feito por sociólogas(os), que avalia a conciliação entre a organização corporativa da atividade profissional com o interesse público, respeitando-se a liberdade, a igualdade de oportunidades e a cidadania como fundamentos de uma sociedade democrática, no Brasil, a única orientação jurídica, que aliás encontra-se revogada, mas que ainda impõe alguma força normatizadora, é uma diretriz interna da CTASP da Câmara das(os) Deputadas(os) que estabelece os seguintes requisitos cumulativos: que não proponha a reserva de mercado para um segmento em detrimento de outras profissões com formação idêntica ou equivalente; que haja a garantia de fiscalização do exercício profissional; e que se estabeleçam os deveres e as responsabilidades pelo exercício profissional. Não há nenhuma alusão ao interesse público ou a alguma formação específica¹⁹. Esse fato ajuda a explicar a confusão conceitual existente na sociedade brasileira entre ocupações e profissões, o entendimento errôneo de que a inclusão de uma categoria ocupacional na CBO ou a regulamentação de suas atividades por lei bastam para que ela passe a ser compreendida, pela sociedade e pelas(os) suas(seus) praticantes, como uma profissão. Também explica algumas das ocupações regulamentadas no país cujos textos indicam se tratar de profissões, tais como: atleta profissional de futebol, bombeira(o) civil, comerciária(o), empregada(o) doméstica(o), garimpeira(o), guardadora(or) e lavadora(or) de veículos, instrutora(or) de trânsito, leiloeira(o) e leiloeira(o) rural, mãe social, mototaxista e motoboy(girl), peã(ão) de rodeio, pescadora(or) profissional, radialista, representantes comerciais autônomos, repentista, *sommelier* e taxista (MTE, 2018), bem como as tentativas em regulamentar por lei as ocupações de vaqueira(o), chaveira(o), investigadora(or) particular, decoradora(or), caminhoneira(o), despachante, garçomete(om), barbeira(o), cabeleireira(o), auxiliar de cabeleireiro, manicure, cozinheira(o), secretária(o), cobradora(or), carteira(o), engraxate, maquiladora(or), cambista, propagandista,

¹⁹ O Verbete n. 1 da Súmula de Jurisprudência da CTASP, que vigorou de setembro 2001 a agosto de 2005, continha os critérios da necessidade de conhecimentos teóricos e técnicos obtidos em curso de formação reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto, de se considerar se o exercício da profissão sem a devida formação traria riscos de dano social à saúde, ao bem-estar, à liberdade, à educação, ao patrimônio e à segurança da coletividade ou dos cidadãos individualmente e da consideração do interesse social da regulamentação da profissão. Foi revogado a pedido dos(as) deputadas(os) com o argumento de que o Verbete estava impedindo a livre manifestação das(os) legisladoras(es) em nome de suas(seus) representadas(os). Em 2007, o Deputado Fernando Coruja (PPS/SC) propôs o PL nº 2.686/2007, que continha em seu texto a base do Verbete 1. O PL tramitou até 2011, com parecer da Deputada Gorete Pereira (PR/CE) favorável à aprovação e foi arquivado. Nesse meio tempo, em 2008, o Deputado Sandro Mabel (PMDB/GO) apresentou dois requerimentos pedindo o revigoramento do Verbete n. 1, primeiro na íntegra, depois parcialmente. O segundo requerimento é aprovado em 28 de maio de 2008 dando origem ao Verbete n. 2. Esse, por sua vez, foi revogado em 9 de dezembro de 2009, segundo consta no site da Câmara das(os) Deputadas(os).

guia de turismo, radiotécnica(o), técnica(o) em água de piscina, alfaiate, guardas de guarita, artesã(ão), capelã(ão)o, quiropraxista, ajudante de cozinha, *maître*, copeira(o), desenhista, treinadora(or) de goleiros, agente comunitária(o) de saúde, líder comunitária(o), podóloga(o), capoeirista, porteira(o) de edifícios, garagista, bartender e etc. (CTPAS, 2007).

Esses dados são suficientes para demonstrar que, se no âmbito acadêmico dos estudos e debates sobre a Sociologia das Profissões no Brasil a distinção clássica da literatura internacional entre ocupações e profissões é bem aceita e utilizada, incluindo as críticas ao conceito funcionalista, nas discussões da sociedade civil e em suas demandas levadas até a institucionalidade política, no anseio de seu respaldo para processos de profissionalização, essa distinção não é nada clara, inclusive para as(os) parlamentares. Fato que torna ainda mais importante os estudos na temática e sua publicização.

No próximo capítulo vamos abordar a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, na intenção de demonstrar de que forma ela pode servir de guia analítica para identificarmos, no conteúdo dos discursos sociais as demandas das pessoas por reconhecimento, bem como procurar pontos que nos sirvam de apoio para refletirmos o âmbito do trabalho como espaço social de luta por reconhecimento.

3 RECONHECIMENTO E TRABALHO

Neste capítulo, iremos explicitar os principais aspectos da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth buscando encontrar pontos que nos sirvam de apoio para refletirmos o âmbito do trabalho como espaço social de luta por reconhecimento, bem como, posteriormente, utilizar seus pressupostos teóricos como guia analítico na identificação das demandas de Educadoras(es) Sociais por reconhecimento no conteúdo de seus discursos sociais.

Honneth é, atualmente, um dos principais representantes da Teoria Crítica da chamada Escola de Frankfurt. O que caracteriza os trabalhos de autores e autoras que buscam desenvolver essa abordagem teórica é o seu fundamento na construção de uma crítica social imanente, ou seja, uma crítica social que busque os limites e os potenciais emancipatórios dos arranjos sociais e da vida dos sujeitos que os compõem na realidade social vivida já existente. Essa premissa teórica metodológica tem sua raiz epistêmica em Marx (NOBRE, 2003).

Para o jovem Marx, a categoria do trabalho, mais precisamente o “processo de trabalho”, tem uma importância central na análise das relações sociais de produção (e reprodução) material e simbólica do mundo socialmente vivido. É pelo trabalho que o homem se relaciona com o mundo em que vive e o modifica. É pelo trabalho que as pessoas buscam suprir suas necessidades, não apenas objetivas, aquelas necessidades materiais indispensáveis à sua sobrevivência, mas também as simbólicas, aquelas necessidades abstratas subjetivas necessárias à manutenção e à organização das vivências (MOHUN, 2012; SOBOTTKA, 2015). Nos últimos dois séculos, segundo Honneth (2008), houve um crescente descrédito da categoria “trabalho” nas produções teóricas em razão das mudanças históricas ocorridas mundialmente na organização social do trabalho, condicionada pelo sistema econômico capitalista, que vem, progressivamente, fragilizando conquistas trabalhistas alcançadas no período da industrialização. Aos poucos, as experiências de trabalho deixaram de ser vistas como *locus* de uma possível emancipação humana, visto que inclusive o trabalho assalariado perdeu sua força como segurança social. A partir de construções teóricas de Hegel e Durkheim, Honneth retoma as exigências normativas imanentes das relações de trabalho na organização econômica capitalista, a contribuição social e a realização pessoal, como formas de integração social. Honneth defende essa tese buscando colocar a análise das relações de trabalho das sociedades capitalistas modernas dentro da lógica da sua Teoria do Reconhecimento e, portanto, cabe a nós, antes de adentrarmos mais na discussão sobre o trabalho como espaço de lutas por

reconhecimento, explicitarmos melhor a Teoria do Reconhecimento conforme a formulação de Axel Honneth.

3.1 A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH

Honneth irá buscar nos escritos de Jena do jovem Hegel²⁰ a proposição de que a formação prática da identidade humana é um processo de lutas por reconhecimentos cujos resultados dependem das condições em que se darão três formas distintas de relações intersubjetivas de reconhecimentos recíprocos que, por sua vez, suscitarão, cada uma delas, respectivamente, três tipos diferentes de autorrelações práticas nos sujeitos. Esses processos de lutas por reconhecimentos, além de constituírem a identidade das pessoas também carregam um potencial progresso moral das sociedades (HONNETH, 2003). Acontece que, para Honneth, a tese de Hegel se limita a uma dimensão metafísica, carecendo de uma inflexão empírica que a demonstre no interior do mundo social. É a esse exercício que Honneth se dedica, apoiando-se na psicologia social de George Herbert Mead, para reconstruir normativamente as três formas de reconhecimento sugeridas por Hegel: o amor, o direito e a eticidade.

Honneth apresenta as congruências entre os trabalhos de Hegel e de Mead. Ambos admitem existir três formas distintas de reconhecimento recíproco (Mead) ou três padrões de reciprocidade (Hegel) historicamente desenvolvidos nas sociedades ocidentais modernas: a dedicação emotiva; o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário. Também coincidem em localizar cada um desses diferentes modos de reconhecimento em distintas esferas de interação, reprodução e integração social: a família, a sociedade civil e o Estado (Hegel) ou as relações primárias do outro concreto, as relações jurídicas e a esfera do trabalho (Mead) (HONNETH, 2003).

Ambos os autores também coincidem no pressuposto de que o processo de reprodução e evolução moral da vida social, em cada sociedade específica, é dependente da efetivação desses reconhecimentos recíprocos. Existem duas formas de evolução histórica dos reconhecimentos recíprocos: o aumento substancial do conteúdo (forma) dos reconhecimentos ou a ampliação do número de sujeitos alcançados, em uma sociedade específica, pelas formas de reconhecimentos recíprocos já instituídas. Conforme essas assertivas, uma sociedade será considerada mais evoluída moralmente quanto mais igualitária for na efetivação dos reconhecimentos recíprocos por ela instituídos. São as lutas sociais moralmente motivadas (em

²⁰ Os textos do jovem Hegel utilizados por Honneth em seu estudo foram: HEGEL, Georg W. Friedrich. *System der Sittlichkeit* (1967); *Jenaer Realphilosophie* (1969); *Jenaer Schriften* (1971) e *System der spekulativen Philosophie* (1986).

geral encampadas por grupos sociais) que levam a efetivação desses reconhecimentos recíprocos (HONNETH, 2003).

3.1.1 O amor, a autoconfiança e os maus-tratos físicos

A primeira esfera do reconhecimento é o amor, ou o campo das relações afetuosas íntimas com parentes e amigos, ou seja, as “ligações emotivas fortes [e significativas] entre poucas pessoas” (HONNETH, 2003, p. 159). Para Hegel, a relação de reconhecimento recíproco do amor é fundante das relações eticamente orientadas, pois por meio dela as pessoas se reconhecem como seres carentes e dependentes uns dos outros. Nas palavras de Hegel, o amor é um “ser-si-mesmo em um outro” (HEGEL, 1967, p. 17 apud HONNETH, 2003, p. 160). Porém, para testar empiricamente essa afirmação metafísica de Hegel, Honneth se apoia na teoria psicanalítica das relações de objeto, que indica que relações afetivas exitosas “dependem de um equilíbrio precário entre autonomia e ligação” (HONNETH, 2003, p. 160). Isso significa que a ação de enxergar-se no outro é parte da construção sadia de uma relação afetiva de reconhecimento recíproco, mas esse movimento não deve tender para um total fundir-se com o outro, pelo contrário, ele deve servir para delimitar e manter a individualidade de cada sujeito. Uma relação de reconhecimento recíproco exitosa na esfera do amor exige que o “eu” se projete no outro e o compreenda como sujeito de direito de afeto respeitoso, e, reciprocamente, o “eu” também se entenderá como sujeito do mesmo direito em relação aos outros, ou seja, aprenderá que suas expectativas de afeto (cuidados físicos e bem-estar) são sociais e normativamente justificadas.

Para aclarar a forma empírica pela qual podemos constatar e descrever a relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco do amor, Honneth apoia-se nos escritos de Winnicott (1990). Winnicott descreve a relação entre uma criança recém-nascida, que carece indispensavelmente de cuidados e afetos, com a pessoa de referência desses cuidados, em geral a pessoa da mãe²¹.

Contrariando as teorias psicanalíticas ortodoxas até então existentes, Winnicott expõe fases de um processo de amadurecimento identitário no qual ambos os atores são afetados e cujo desenlace adequado depende da cooperação intersubjetiva de ambos. Essas fases são

²¹ Winnicott refere-se à figura da mãe em razão da relação simbiótica corporal que esta estabelece com a criança durante a gestação. Nesse caso, vive-se a experiência real de dois corpos que são um só, e, a partir do nascimento, inicia-se o processo gradual de individuação de ambos, passando pela etapa de individuação psíquica. Porém, como para a nossa análise é essa segunda etapa que mais importa, e pensando também que essa centralidade na figura da mãe como única pessoa responsável pelos primeiros cuidados de uma criança pode reforçar papéis socialmente delegados às mulheres, optaremos por utilizar a expressão “pessoa de referência”.

identificadas como a fase da dependência absoluta, na qual a criança entende as respostas de cuidados da pessoa de referência às suas expressões de carência (principalmente o choro) como suas próprias reações, não conseguindo distinguir psicologicamente entre um ser e outro; e a fase de dependência relativa, na qual a criança já começa a formular mentalmente que nem todas as suas necessidades são sanadas de imediato, visto que uma segunda pessoa, também dotada de carências próprias, lhe responde, mas não imediatamente e sim quando pode, tendo assim, necessidades e desejos independentes dos dela. Aqui, para Winnicott, começa a separação do “eu” da criança do “nós” dela com a pessoa de referência. Nessa fase, a criança vivencia situações que a farão reconhecer o outro – pessoa de referência – como um objeto independente da sua vontade e também a ela própria como ser independente.

A segunda fase, a da dependência relativa, ainda se divide, segundo Winnicott, em dois outros momentos. A destruição e o objeto transicional. No momento da destruição, a criança passa a reagir espontaneamente de forma agressiva a não resposta imediata às suas carências daquele outro ser independente. Ela busca, de fato, a aniquilação física do outro. Posteriormente, ao perceber que não conseguirá destruir o outro ser, algumas crianças tendem a projetar seus afetos mais intensos, tanto o amor quanto o ódio, a objetos do seu espaço-mundo cotidiano. Esses objetos passam então a ser o alvo das expressões de amor ou ódio, conforme são supridas ou não as expectativas das carências da criança.

Quando lhe são proporcionadas condições adequadas para passar por essas fases de amadurecimento psicológico e socialização, a criança passa a reconhecer a si mesma e ao outro – pessoa de referência – como seres com carências, desejos e vontades independentes, e mais, ela introjeta a confiança na dedicação amorosa (atenção afetiva e bem-estar físico) da pessoa de referência, mesmo na sua ausência ou na vivência de imposição de uma vontade contrária à sua. A capacidade intrasubjetiva de confiar na dedicação afetiva, mesmo depois da separação física ou da experiência da vontade independente do outro, é denominada autoconfiança, e é, segundo Honneth, a autorrelação produzida por uma adequada relação de reconhecimento recíproco na esfera do amor. Logo, a forma de desrespeito dessa relação de reconhecimento recíproco são os maus-tratos físicos, que significam a perda total de controle sobre o próprio corpo (por que não acrescentar os maus-tratos psicológicos?). Essas experiências de desrespeito causam a perda da autoconfiança. A pessoa tem enfraquecida a sua capacidade de se colocar de forma autônoma e independente no espaço público. Ela deixa de confiar nas próprias escolhas, pois não tem a certeza da aceitação pública de suas posições e receia deixar de ser bem querida (amada). A pessoa perde, em boa medida, a sua autonomia (HONNETH, 2003).

Mas de que forma esse conceito do amor como uma relação de reconhecimento recíproco na esfera das relações sociais afetivas pode nos auxiliar a pensar sobre as demandas de reconhecimento de Educadoras(es) Sociais? Mais adiante, quando analisarmos as falas desses trabalhadores, iremos aprofundar melhor essa questão. Por hora, basta lembrar que muitas(os) Educadoras(es) Sociais trabalham no acompanhamento diário de crianças e adolescentes em SCFV. Algumas(uns) trabalham em casas de acolhimento especializadas atendendo crianças de zero a 6 anos de idade ou adolescentes com lesões cerebrais graves (em estado vegetativo), por vezes acamados, e que exigem cuidados profissionais especializados em saúde, higienização, nutrição e outros aspectos fisiológicos. Nesses casos, em específico, atentar-se para as expressões de sofrimento causadas por expectativas frustradas em relações de afeto com esses atendidos pode nos dizer algo sobre uma carência na formação profissional dessas(es) trabalhadoras(es) ou de amparo em suas condições de trabalho.

A última característica da relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco na esfera do amor a que Honneth nos chama a atenção é que ela é a única das três formas de reconhecimento recíproco que não tem o seu conteúdo alterado historicamente. Ou seja, uma relação de reconhecimento recíproco na esfera do amor poderá sempre ser resumida no “ser-si-mesmo em um outro” de Hegel (HONNETH, 2003) independente do contexto sócio-histórico na qual ela se dê.

3.1.2 O direito, o autorrespeito e a denegação de direitos

Para realizar a reconstrução normativa do conceito de direito e explicar a relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco que se dá nessa esfera da vida social, Axel Honneth volta a embasar-se nos trabalhos de Hegel e de Mead. O conceito de direito de Mead, para Honneth, está associado à concepção de direito de sociedades tradicionais, onde o reconhecimento jurídico estava vinculado com a estima social do lugar que cada indivíduo ocupava na divisão do trabalho social, ou seja, da valoração social do lugar que o indivíduo ocupava na estratificação social. Determinados direitos estavam associados a determinados *status* na divisão social do trabalho. Os membros de uma organização social (ocupação/profissão) definida pela divisão social do trabalho como socialmente prestigiada terão mais direitos do que os de uma menos prestigiada. Mead utiliza o conceito de “outro generalizado”, em que projetamos nossa noção de sujeitos portadores de direito e deveres cooperativos para também nos entendermos como tais. Entender as obrigações sociais que temos para com os outros é entender quais direitos e pretensões sociais também nos são legítimos. Mas aqui, segundo Honneth, ainda está apenas o conceito jurídico de uma igualdade

formal. Em sua formulação, Mead não indica quais são esses direitos nem quais são as justificativas para eles serem assumidos por uma sociedade qualquer. Ser sujeito de direitos, para Mead, é ser reconhecido socialmente como membro de uma sociedade. Mas os direitos que lhe serão adjudicados dependerão do *status* social em que a pessoa se localiza na divisão social do trabalho.

Na concepção do direito de Hegel, já aparece o princípio da constituição do direito moderno em que todas as pessoas são seres iguais e livres. Há aqui uma invocação de princípios morais universalistas e a conjuração de uma igualdade substantiva, real, concreta. Diferentemente do que propõe Mead, para Hegel não basta ter os direitos formulados e positivados em lei, é preciso ter uma experiência real de direitos efetivados. O sistema jurídico precisa expressar os interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade. Ele não admite mais exceções e privilégios. O reconhecimento jurídico se torna universal e se desprende da estima social, dividindo também o campo semântico do respeito social.

A estrutura jurídica de Hegel exige que os sujeitos se reconheçam reciprocamente como indivíduos livres e cognitivamente capazes de tomar decisões de ordem moral para que possam escolher autonomamente aceitar as normas gerais como se fossem suas, ou seja, exige o reconhecimento recíproco de uma imputabilidade moral: “a capacidade de decidir racionalmente, com autonomia individual, sobre questões morais” (HONNETH, 2003, p. 188). O entendimento das características de um acordo racional e livre entre os indivíduos, ou das condições necessárias para esse acordo que institui uma ordem jurídica universal, muda historicamente conforme mudam as características socialmente estabelecidas para que um ser humano seja reconhecido como pessoa de direito e, por consequência, seja imputável moralmente. Por essa razão, o reconhecimento jurídico, o conteúdo dos direitos, só pode ser definido historicamente.

Segundo a retomada histórica que Honneth apresenta, com o auxílio das clássicas fases do desenvolvimento dos direitos individuais fundamentais de T. H. Marshall (1967) (direitos civis, direitos políticos e direitos sociais), nas sociedades ocidentais modernas, após o desligamento do reconhecimento jurídico da estima social, a direção evolutiva dos direitos individuais fundamentais sempre seguiu a ideia de proporcionar mais direitos para mais pessoas. Caminhou-se sempre na ampliação do entendimento e da efetivação de que as pessoas são iguais e, portanto, igualmente livres. Segundo esse entendimento, o direito moderno deve garantir não somente a posse dos direitos, mas também o exercício pleno das capacidades que caracterizam o ser humano como pessoa de direito em cada época.

Chegou-se então à compreensão de que a liberdade individual positivada não era suficiente para tornar um indivíduo imputável moralmente. Também as condições dessa liberdade deveriam ser observadas e sua melhor adequação garantida.

[...] para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida [...] acrescentou-se as propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica. (HONNETH, 2003, p. 192-193).

Logo, um sujeito pode se sentir juridicamente desrespeitado não apenas quando sua capacidade abstrata de realizar discernimentos morais é questionada, mas, e mais ainda, quando sua integridade social é ameaçada, ou seja, quando não lhe é assegurado o nível básico de vida estipulado por sua sociedade como necessário para que alguém usufrua e exerça de forma autônoma a sua liberdade jurídica, sua cidadania. Em alguns casos, os sujeitos sequer compreendem a garantia desse nível (qualidade) básico de vida como parte dos direitos de cidadania e os toma como um favor de outros, ou do Estado, cuja concessão se dá por merecimento individual, o que torna a efetivação dessa relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco impossível. Tanto para Hegel quanto para Mead, essas situações de desrespeito são motivadoras de permanentes lutas por reconhecimento dentro da esfera jurídica.

A autorrelação positiva gerada por uma adequada relação de reconhecimento recíproco na esfera do direito é o autorrespeito. O sujeito passa a respeitar a si próprio, e a compreender as suas ações como manifestações da própria autonomia, por se sentir digno do respeito dos demais. Ele se percebe “como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que o capacitam para a participação [livre e autônoma] numa formação discursiva da vontade [coletiva]” (HONNETH, 2003, p. 197).

Como detectar esse âmbito do reconhecimento nos discursos de Educadoras(es) Sociais? Honneth (2003, p. 198) afirma que “os próprios grupos atingidos debatem publicamente a privação de direitos fundamentais, sob o ponto de vista de que, com o reconhecimento denegado, se perderam também as possibilidades do autorrespeito individual”. Então, nas entrevistas, ou ao observar espaços de discussões sobre as suas condições de trabalho e renda, poderemos encontrar algumas expressões da existência dessas experiências de desrespeito jurídico entre as(os) trabalhadoras(es), tais como dificuldades de acesso aos

serviços de saúde e de lazer, a condições dignas de moradia, e, principalmente, à preparação e à formação para o trabalho.

3.1.3 A contribuição social, a autoestima e a degradação social

Para ambos os autores nos quais Honneth se apoia para descrever as formas diferenciadas de reconhecimento recíproco que compõem o desenvolvimento prático da identidade humana²², e pelas quais ele pretende formular uma Teoria do Reconhecimento como uma teoria social crítica de teor normativo, a tríade de reconhecimentos recíprocos, até então apresentada com o reconhecimento da dedicação afetiva e o reconhecimento jurídico, completa-se com o reconhecimento social das habilidades e capacidades individuais de cada pessoa e das contribuições ao bem comum que essas capacidades e habilidades podem gerar, o que é mensurado como estima social pelas potenciais contribuições sociais de uma pessoa. Hegel irá denominar essa esfera de reconhecimento de eticidade e Mead irá indicar o espaço social dessa relação na divisão social do trabalho. Nos dois casos, Honneth salienta que a proposição de tal relação de reconhecimento recíproco só é possível quando o grupo social em questão desenvolve “um horizonte de valores intersubjetivamente compartilhado” (HONNETH, 2003, p. 199), ou seja, é preciso ter um mínimo de valores morais comuns (ou, pelo menos, dominantes) para poder estabelecer uma escala de estima social.

Esse conjunto de valores sociais compartilhados cria um “sistema referencial” que, segundo Honneth (2003, p. 200), é “um quadro de orientações simbolicamente articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se formulam os valores e os objetivos éticos, cujo todo constitui a autocompreensão cultural de uma sociedade”. A partir desse quadro, as habilidades e capacidades individuais das pessoas serão mais ou menos estimadas conforme o potencial de contribuição delas para a realização do bem comum. Sendo assim, o conjunto de valores ou critérios historicamente e socialmente construído e articulado para definir e legitimar o conteúdo dos objetivos éticos comuns é constantemente disputado e varia historicamente tanto quanto o conteúdo do reconhecimento jurídico.

Honneth busca, então assim como no caso do reconhecimento jurídico que é orientado, nas sociedades ocidentais modernas, pelo princípio da igualdade jurídica para todos, traçar o caminho da reconstrução normativa da estima social. Ele relata que o desligamento da

²² Adiante veremos que no desenvolver da sua teoria Honneth muda a sua noção do que sejam as três formas de relações de reconhecimento recíproco, abandonando a ideia de fases do desenvolvimento prático da identidade humana e assumindo serem modos historicamente institucionalizados de reconhecimento da sociedade burguesa-capitalista.

adjucação de direitos do *status* social dos indivíduos revolucionou a ordem moral das sociedades burguesas-capitalistas, autonomizando não só a esfera do reconhecimento jurídico com relação ao *status* social dos indivíduos, mas também a esfera da estima social. Para esta, a posse de propriedades, títulos políticos ou religiosos ou descendência nobre perdiam força e passavam a valer cada vez mais as potenciais contribuições individuais para o bem comum segundo a divisão do trabalho social na ordem industrial capitalista que se desenvolvia (HONNETH, 2006).

Conforme Honneth (2003), outra questão que enfraqueceu a legitimidade da antiga ordem social de valores de referência para a escala de valoração da estima social foi a descrença no pensamento teocêntrico em benefício do pensamento antropocêntrico. A perda das justificativas transcendentais de valoração social transferiu a responsabilidade das decisões éticas para consigo e para com os outros para o discernimento racional humano valorizando mais as características individuais e as potenciais contribuições dos sujeitos. A partir de então, todos passaram a ter as suas potenciais contribuições sociais julgadas valorativamente do mesmo ponto de vista. A questão foi (e permanece sendo): que ponto de vista era esse?

No caso das sociedades burguesas-capitalistas, esse conjunto de valores culturais que embasa o sistema de referência da escala de estima social pelas capacidades e potenciais contribuições individuais para o bem comum pode ser resumido no princípio de “êxito individual na estrutura da divisão do trabalho” (HONNETH, 2006, p. 111). O problema desse princípio, segundo Honneth, é que ele já surge com ideologia de classe e de gênero (nós acrescentaremos cor).

[...] estava hierarquicamente organizado desde o princípio de um modo ideológico inequívoco, por que o grau em que algo é interpretado como “realização”, como contribuição cooperativa, se define em relação com uma norma de valor cujo ponto de referência normativo é a atividade econômica do burguês macho, [branco,] independente, de classe média. (HONNETH, 2006, p. 112)

Os valores culturais que alimentam o princípio do êxito individual das sociedades burguesas-capitalistas irão determinar, em boa medida, quais atividades/ocupações merecem ser caracterizadas como trabalho socialmente relevante, cujas capacidades e potenciais contributivos de quem as pratica deva ser alvo de maior estima social e, conseqüentemente, justifique um ganho material (renda) maior do que outras. Dessa forma, algumas atividades necessárias à reprodução social, tais como o trabalho doméstico, serão pouco valorizadas

socialmente. Ainda assim, é essa forma de reconhecimento recíproco que garante um espaço para a individualização dos sujeitos.

[...] com a diferenciação institucional das esferas de reconhecimento [especificamente a do reconhecimento jurídico e a do reconhecimento do êxito], também surge a oportunidade de uma maior individualidade, entendida como possibilidade de assegurar cada vez mais a singularidade da própria personalidade e um contexto de aprovação social (HONNETH, 2006, p. 114).

O tipo de autorrelação positiva gerada nessa forma de relação de reconhecimento recíproco é a autoestima, a certeza de que suas habilidades individuais e potenciais contribuições sociais do trabalho próprio para o bem comum serão reconhecidas e valorizadas socialmente nas formas de estima e renda adequadas.

Seguindo a mesma lógica das formas anteriores de reconhecimentos, a experiência de desrespeito que se dá aqui é vivenciada quando um indivíduo tem suas habilidades ou os potenciais contributivos do seu trabalho desvalorizados socialmente sem uma justificativa plausível que evoque corretamente o princípio do êxito estabelecido em sua sociedade. Nesse caso, a pessoa passa por um processo de desvalorização, de degradação social do seu trabalho, sem justificativa moralmente válida e passa a perder a estima por si mesmo e por suas capacidades.

É nesse tipo de relação intersubjetiva de reconhecimento recíproco que, segundo Honneth (2006), se dão os conflitos ocupacionais e profissionais por estima social e, conseqüentemente, por uma distribuição mais justa, segundo os critérios de quem demanda e de recursos materiais (renda). As disputas aqui são tensionamentos sobre os valores culturais que sustentam o critério do êxito das sociedades burguesas-capitalistas ou questionamentos sobre a sua justa aplicação a determinadas atividades ocupacionais. Dessa forma, as demandas de Educadoras(es) Sociais por reconhecimento nessa esfera podem ser identificadas no processo de regulamentação ou de profissionalização da ocupação, bem como em relatos de conflitos ocupacionais cotidianos com trabalhadoras(es) de outras categorias profissionais dentro das equipes de trabalho.

3.2 O ÂMBITO DO TRABALHO COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO

A teoria do reconhecimento de Honneth é uma tentativa de elaborar uma teoria social cuja crítica à ordem social estabelecida seja imanente, ou seja, se justifique e identifique os potenciais emancipatórios para superar situações de injustiça nos princípios morais que o próprio sistema social produza. No desenvolvimento da sua Teoria do Reconhecimento,

Honneth (2006) deixou de descrever os modos de relações de reconhecimento recíproco como níveis ou etapas de desenvolvimento prático da identidade humana, apesar de ainda entendê-las como aspectos da subjetividade humana, para passar a entendê-los como modos de reconhecimento recíproco historicamente institucionalizados no desenvolvimento social e moral da sociedade burguesa-capitalista. Sendo assim, Honneth compreende essa sociedade como uma ordem institucionalizada de reconhecimentos recíprocos.

Como já foi citado anteriormente, Honneth (2008) chama a atenção para o descaso da teoria social para com a categoria trabalho. Porém, ele argumenta que a falta de interesse teórico ou mesmo a sensação de exaustão e inutilidade teórica dessa categoria para uma crítica imanente da ordem social vigente, de tal forma que ela não permaneça apenas no âmbito normativo (ideais que sirvam de princípios), mas que possa vislumbrar uma melhoria prática das condições de vida de trabalhadoras(es), não tem relação direta com as experiências de desrespeito, de precarização, de sofrimento e de injustiças que as pessoas vivenciam no mundo social vivido do trabalho²³. Segundo Honneth, as pessoas ainda retiram boa parte da sua identidade social da relação com o trabalho, com a ocupação que lhe garante renda (material-abastecimento) e algum sentido social (simbólico-aquisição).

Sendo assim, o autor busca averiguar se ainda é possível utilizar a categoria do trabalho para realizar uma crítica social imanente à ordem social burguesa-capitalista. Para isso, ele questiona se o sistema dotou o trabalho social de alguma força normativa que o tenha tornado essencial para a coesão social, e vai utilizar-se dos escritos de Hegel e Durkheim para encontrar a resposta. Somente se estiver dotado de alguma força normativa que o próprio sistema capitalista lhe conferiu, o trabalho ainda será uma categoria válida para uma crítica imanente à ordem social burguesa-capitalista e poderá ser um espaço de potenciais lutas por reconhecimento.

Honneth escreve que em *Filosofia do Direito* Hegel investiga quais são as fontes de integração social da nova ordem econômica: o capitalismo industrial. Ele busca identificar os motivos pelos quais as pessoas aceitariam livremente participar da nova ordem de troca de bens e serviços, aceitando suas regras como normas universais de relacionamentos, e mais, o que as manteria fiéis a essas regras. Segundo Honneth, Hegel conclui que as pessoas só aceitariam as normas do “sistema de troca do trabalho próprio pelos meios para a satisfação das necessidades mediado pelo mercado” (2008, p. 55) se determinadas condições normativas fossem satisfeitas:

²³ A respeito dessas experiências ver SENNETT, 2009 e BOURDIEU, 2011.

a primeira delas é a contribuição social. A disposição individual para participar da produção dos bens e serviços gerais necessários para a manutenção da existência deve estar associado o recebimento de um valor de recursos materiais capaz de garantir a subsistência do indivíduo e de sua família; a segunda, toda a atividade deve manter um mínimo de estrutura (organização e complexidade) de forma a demonstrar de forma explícita e coletiva as habilidades singulares de sua(seu) executora(or), sendo essas reconhecidas como contributivas e necessárias para o bem geral.

Hegel sabia que o sistema econômico capitalista que se desenvolvia não manteria essas premissas normativas, visto que era orientado para a obtenção de lucro. Seu desenvolvimento entraria em contradição com as suas próprias condições normativas e as solaparia. Então, ele sugeriu que duas organizações sociais realizassem a vigilância das normas. A “polícia” (que acumulava a incumbência de uma espécie de Ministério Público do Trabalho da época) e as “corporações” profissionais. A cada uma caberia agir pela manutenção, respectivamente, da primeira (renda básica) e da segunda (especificidade e estima do trabalho) condições normativas. A manutenção dessas condições, segundo Hegel, impedia a total autonomização da organização capitalista do trabalho social orientada única e exclusivamente para o lucro.

Ainda, segundo Hegel, a manutenção da adesão ao sistema capitalista de divisão e de organização do trabalho social se mantinha mesmo que as expectativas de realização prática das condições normativas não fossem cumpridas. Bastava que permanecesse a crença na promessa de realização normativa e que as(os) participantes as compreendessem e as aceitassem como propícias, justas e necessárias para o bem geral, mesmo que as condições não fossem realmente efetivadas. Ainda que não cumpridas efetivamente, elas eram importantes, pois o fato de serem imanentes do próprio sistema as tornava apoio para as reivindicações de justiça social e de melhoria da qualidade das condições de trabalho no moderno mercado de trabalho capitalista.

Já em Durkheim, olhando para *Da Divisão do Trabalho Social*, Honneth identifica a necessidade de “um trabalho social qualitativamente dotado de sentido como reivindicação imanente da nova forma da economia” (2008, p. 60). Para Durkheim (1999), a integração social necessita de legitimação moral, logo, o que lhe move é a pergunta: nas sociedades capitalistas modernas, caracterizadas pela crescente divisão social do trabalho em tarefas cada vez menores e mais simples, organizadas de forma capitalista e administrada de forma empresarial, estão presentes elementos que suscitem a solidariedade, o sentimento de pertença social? Segundo Durkheim, a resposta a essa pergunta não podia mais ser procurada em moralidades tradicionais

ou religiosas, mas devia ser buscada no interior da própria realidade econômica. A divisão social do trabalho das sociedades capitalistas modernas e o tipo de solidariedade social que ela suscita, a solidariedade orgânica, levam Durkheim a uma resposta afirmativa para o seu questionamento, para ele “a divisão do trabalho é a fonte, se não única, pelo menos principal da solidariedade social” (DURKHEIM, 1999, p. 29).

Durkheim desenvolve seu conceito de solidariedade orgânica, a solidariedade das sociedades capitalistas modernas, em que os indivíduos se reconhecem como interdependentes em razão das suas individualidades (capacidades ou habilidades singulares) na divisão do trabalho social especializado, em contraposição à solidariedade mecânica, a das sociedades primitivas ou arcaicas, em que os indivíduos se reconheciam como interdependentes por serem muito semelhantes em relação a habilidades necessárias em uma divisão do trabalho social menos fragmentada. Mas era necessário explicar porque os indivíduos aceitariam participar livremente e permaneceriam nessa rede de solidariedade orgânica, nessa atitude e relação de cooperação mútua. Durkheim, então, acaba pontuando a primeira observação de Hegel, a de que os indivíduos darão sua contribuição social (trabalho) para o bem geral em troca de uma recompensa financeira que lhes garanta a subsistência estabelecida como minimamente digna pela sociedade em questão.

Porém, para Honneth (2008), Hegel enfatiza a autonomia econômica, enquanto Durkheim enfatiza a equidade e a transparência como condições para uma justa divisão do trabalho social, ou seja, uma divisão que produza solidariedade. Equidade aqui, segundo os apontamentos de Durkheim, significa uma divisão do trabalho social espontânea.

[...] por espontaneidade, deve-se entender a ausência, não apenas de qualquer violência expressa e formal, mas de tudo o que pode tolher, mesmo indiretamente, a livre expansão da força social que cada um traz em si. A espontaneidade supõe não apenas que os indivíduos não sejam relegados à força a funções determinadas, mas também que nenhum obstáculo, de qualquer natureza, os impeça de ocupar, no âmbito social a posição proporcional as suas faculdades. (DURKHEIM, 1999, p. 395).

Trata-se então, da equidade de oportunidades para adquirir e plenamente desenvolver as qualificações (habilidades e capacidades singulares) necessárias para que suas contribuições fossem dignas de reconhecimento como participação essencial no bem-estar coletivo. Dessa forma, Durkheim estabelece a necessidade de um patamar social comum para o início de disputas pela estima social das contribuições do trabalho. Outro ponto importante de salientar é que, para Durkheim, a remuneração deveria ser calculada conforme o valor real da

contribuição para a comunidade, ou seja, não era apenas a lei de oferta e demanda do livre mercado que deveria determinar os valores das remunerações, mas também a importância da atividade (da contribuição) para o bem-estar geral, segundo critérios coletivos.

No critério normativo da transparência de Durkheim está emulada a condição normativa que Hegel identifica como “honra burguesa”: o cuidado necessário com as características específicas de seu trabalho que os grupos (corporações) ocupacionais devem ter para que suas(seus) integrantes não percam estima social, o que lhes causaria perda de *status* social e, conseqüentemente, perda de renda. Além de manter a especificidade e um certo grau de complexidade do trabalho, para Durkheim (1999, p. 390), a transparência na divisão do trabalho social deve garantir que o indivíduo possa correlacionar a sua atividade com as dos demais indivíduos da coletividade a tal ponto que todas(os) consigam compreender reciprocamente como esforços coletivos para o bem-geral.

Então, depois dessas retomadas teóricas de Hegel e Durkheim, que explicam as condições normativas para que os indivíduos aceitem livremente participar do sistema capitalista de divisão do trabalho social, Honneth (2008, p. 64) indica que a resposta para a questão de “se dispomos de critérios imanentes para a crítica das relações de trabalho existentes?”, dependerá da perspectiva com a qual olhamos e compreendemos o mercado de trabalho organizado nos moldes capitalistas. Se o entendemos da perspectiva da *integração sistêmica*, em que nenhuma interferência moral é permitida e apenas os critérios de eficiência econômica são levados em consideração para avaliar o seu bom funcionamento, então não há critérios imanentes para a crítica e muito menos espaço para lutas por reconhecimento. Mas, se o vislumbramos a partir da perspectiva da *integração social*, tal como o fazem Hegel e Durkheim, o mercado de trabalho exige e exprime justificativas morais que podem ser reivindicadas no mundo social vivido para a construção de uma crítica imanente às relações de trabalho existentes. Porém, a escolha dessa perspectiva também exige uma justificativa, ressalva Honneth (2008), não pode ser uma escolha arbitrária. É justamente na busca dessa justificativa que o ato de escutar o mal-estar das(os) afetadas(os) tem lugar. Mas não simplesmente listar e categorizar esses mal-estares, isso não comprova nada sobre a legitimidade de reclames que podem se organizar em demandas morais. É preciso identificar se essas manifestações públicas de mal-estar, de desrespeitos e de injustiças, estão normativamente justificadas, ou seja, se elas se apoiam no não cumprimento parcial ou total das condições normativas descritas acima, prometidas pelo sistema capitalista da divisão do trabalho social para garantir a adesão dos indivíduos no que se entende ser um funcionamento

minimamente justo e adequado desse trabalho. Pois o fato de existirem essas manifestações de descontentamento e de seus conteúdos estarem normativamente justificados, demonstra, em boa medida, que o mercado de trabalho capitalista deve ser tomado como parte do mundo social da vida, com exigências morais cuja não realização abre espaço para críticas imanentes às condições e relações de trabalho e potenciais lutas por reconhecimento.

Sendo assim, parece-nos pertinente e promissor buscar identificar as demandas por reconhecimento de Educadoras(es) Sociais, considerando o contexto da regulamentação (talvez profissionalização) de sua atividade ocupacional no Brasil, a partir de suas falas em espaços de discussões sobre suas condições de trabalho e em entrevistas, desamarrando algumas confusões teóricas e terminológicas com o auxílio das contribuições que a Sociologia das Profissões nos oferece e orientando nossa análise dessas falas pela Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.

Mas antes de partirmos para a análise dos dados do campo, vamos investigar um pouco da constituição histórica da ocupação de Educadoras(es) Sociais no Brasil, pois entendemos que essa historicidade, além de ser fundamental para a constituição de uma identidade profissional, também pode auxiliar a distinguir a figura da(o) Educadora(or) Popular da figura da(o) Educadora(or) Social, uma confusão identitária bastante frequente e que notadamente influencia no andamento do processo de regulamentação (ou profissionalização) da ocupação no Brasil, assim como na defesa da estima social de seu trabalho.

4 A EDUCAÇÃO SOCIAL E AS(OS) EDUCADORAS(ES) SOCIAIS NO BRASIL

Como já mencionamos anteriormente, a prática de atividades que possam ser identificadas e descritas como Educação Social já existem no Brasil há muitos anos. A bibliografia sobre o tema descreve atividades afins com a compreensão que temos atualmente do que vem a ser Educação Social desde os anos 1960. Mas o que era tomado como uma atividade voluntária ou cujo vínculo com o local da atividade ou com os sujeitos ou populações destinatárias do trabalho exercido era único e exclusivamente o de engajamento político ou ação caritativa religiosa, passa a sofrer mudanças nas décadas de 1970 e 1980, quando as ONGs brasileiras passam por um processo de profissionalização e as ações de Assistência Social ganham caráter de política pública institucionalizada. Nesse momento, uma função com limites de ação e atribuições bem definidas dentro das equipes de trabalho ganha destaque. Trata-se do cargo ou função de Educadora(or) Social, que passa a ter vínculo empregatício, sem necessariamente perder as motivações anteriores.

É essa historicidade que pretendemos desenvolver neste capítulo, sem a intenção de criar uma narrativa aprofundada em detalhes ou mesmo com pretensão de colocar-se como a narrativa oficial da história da ocupação. Tendo em vista o tamanho e a diversidade contextual do Brasil é de se esperar que o desenvolvimento histórico da ocupação recebeu influências culturais e político-sociais muito diversas pelos cantos do país e, infelizmente, não dispomos de documentação ou pesquisas que alcancem todas essas experiências e nem mesmo o tempo e o espaço deste trabalho comportaria tal objetivo. Mas almejamos, sim, sintetizar os relatos de algumas(uns) estudiosas(os) no tema, cujas trajetórias biográficas, com raríssimas exceções, contêm, em algum momento, experiências de trabalho e militância como Educadoras(es) Sociais em diferentes locais e âmbitos. Ou seja, de certa forma, tomar os trabalhos dessas(es) autoras(es) como guias para costurar retalhos de histórias e compor uma única peça que faça sentido é também destacar as palavras de Educadoras(es) Sociais contando a sua própria história.

Sabemos que as experiências educativas que podem ser caracterizadas como educativas-sociais são muitas e não abrangem apenas as práticas que acabaram se institucionalizando. Não fosse assim, estaríamos negando a contribuição de muitos sujeitos da cultura popular (não necessariamente dos movimentos sociais) que certamente contribuíram, e ainda contribuem, para a conformação de uma Educação Social genuinamente brasileira, tais como griôs, capoeiristas, cirandeiros, artistas de rua, etc. Mas o recorte se faz necessário pelo objetivo de identificar a trajetória histórica de uma atividade que se tornou uma ocupação, reivindicando

para o Estado brasileiro a sua regulamentação e pretensa profissionalização. Um contingente expressivo de trabalhadoras(es) que reivindica a estima social de sua ocupação, de sua contribuição social dentro das institucionalidades de um moderno mercado de trabalho capitalista. Atualmente

[...] Educador Social serve, no Brasil, tanto para identificar o trabalhador de nível médio e técnico, como para designar o trabalhador com formação de nível superior em desvio de função. Oficineiros, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte-educadores e monitores em geral são agregados a uma mesma categoria descritiva que inclui sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos e químicos contratados por organizações não-governamentais ou pelo poder público para exercer funções diferentes da sua área de formação, geralmente no atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas fora do sistema regular de ensino. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2014, p. 20).

Será nos meandros dessa historicidade que buscaremos informações para distinguir a identidade profissional de Educadoras(es) Sociais, que atualmente pleiteiam a regulamentação (ou profissionalização) de sua ocupação no Brasil, da identidade de Educadoras(es) Populares, pois identificamos ser essa a mais marcante ambiguidade identitária explícita nas discussões sobre a regulamentação/profissionalização da ocupação no país.

4.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS: VOLUNTARIADO, RELIGIOSIDADE E MILITÂNCIA POLÍTICA

Como não pretendemos nos aprofundar pormenorizadamente na história da Educação Social no Brasil, não precisamos voltar tanto no tempo a ponto de ir aos primeiros registros históricos de ações que conotem algum tipo de assistência social ou atividades de mobilização e atendimento de grupos sociais populares, tais como atividades no tempo do Brasil Colônia e Reinado (1500-1822), do Brasil Império (1822-1889) e da primeira República (1889-1930) (LEITE, 2001). Em razão do objetivo deste capítulo no todo deste trabalho e do espaço e tempo necessários para intentar uma empreitada desse fôlego, optamos por delimitar um recorte temporal que chamaremos de contemporâneo, iniciando nossa retomada histórica na década de 1960.

O trabalho de Leilah Landim Assumpção (1993) sobre a constituição das ONGs no Brasil e de seu espaço como âmbito que atividade profissional, nos auxilia a demarcar e a entender um primeiro momento dessa historicidade que queremos investigar. Assumpção nos fala da conformação histórica de uma identidade institucional singular, a das ONGs brasileiras.

Ao desenvolver essa outra historicidade, ela relata, com detalhes de uma observadora participante, as relações interpessoais cotidianas que se estabeleciam e as disputas pela legitimidade do fazer o que se fazia dentro das organizações, assim como descreve a origem de cada grupo de pessoas que utilizavam as organizações como mediadoras de suas atividades junto aos grupos populares.

Dessa forma, Assumpção descreve que, na década de 1960, na experiência do Movimento de Educação de Base (MEB)²⁴, proposta pela Igreja Católica inspirada nas Escolas Radiofônicas da Colômbia, atuavam pessoas que faziam carreira como “educadoras(es) de base” (ASSUMPCÃO, 1993, p. 71). A proposta, que tinha como cerne a alfabetização de jovens e adultas(os) das regiões mais empobrecidas do Brasil, em realidade, ia muito além disso pois, juntamente com o processo de alfabetização, as(os) “educadoras(es) de base” propunham que os grupos populares aprendessem a partir da análise de suas questões cotidianas e das suas condições sociais, refletissem sobre elas e agissem na efetivação das possibilidades de superação e de transformação dessas. As equipes locais do MEB eram compostas pela coordenação, em geral o bispo da diocese, por supervisoras(es), professoras(es)-locutoras(es) e monitoras(es) (FÁVERO, 2004). Este último grupo era formado por membros da comunidade local que trabalhavam voluntariamente “na instalação da escola, matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola” (FÁVERO, 2004, p. 4), com o apoio das(os) supervisoras(es). As(os) monitoras(es), de quem se exigia apenas que soubessem ler e escrever o suficiente para seguir as instruções das aulas radiofonizadas e de quem desejava-se uma liderança comunitária efetiva, ou pelo menos potencial, era o único grupo que tinha contato sistemático com as(os) alunas(os). Essas(es) “educadoras(es) de base” se tornariam as(os) especialistas no que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular²⁵.

²⁴ Organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundado em 21 de março de 1961, com a missão de contribuir para a promoção humana integral e a superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida. Atualmente, é constituído como organização da sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos. O MEB efetiva seu objetivo por meio de ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e do Nordeste do país. As ações de mobilização social, de alfabetização de jovens e adultos e de educação de base são responsabilidade de equipes regionais. A coordenação pedagógica, o planejamento, o controle administrativo e a avaliação de resultados das ações são monitoradas a partir da Equipe Nacional (MEB, 2018).

²⁵ Não fica claro, no trabalho de Assumpção, se o termo “educadoras(es) de base” está se referindo a todas as pessoas que trabalhavam no MEB, ou se ela está se referindo a algum grupo específico entre supervisoras(es), professoras(es)-locutoras(es) ou monitoras(es). Mas, usando categorias nativas ela informa haver uma distinção do nível de contato com as “bases” nos trabalhos executados pelas(os) chamadas(os) agentes (termo que tem origem no léxico semântico religioso da[o] agente de pastoral) e as(os) assessoras(es) dentro das ONGs. Agente é sinônimo de educadora(or), cuja função é “a execução dos ‘projetos’, ou da ‘intervenção social’, no nível do contato direto e prolongado com os grupos sociais envolvidos – podem, mesmo, originar-se desses grupos, a

Para Assumpção, o MEB foi uma espécie de pré-ONG²⁶ (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 71). As instituições referência na formação dessas(es) “educadoras(es) de base” foram: o Instituto Nacional de Pastoral (INP); o Centro Ecumênico de Informação (CEI), que posteriormente viraria Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi); o Instituto Superior de Estudos Teológicos (Iset); e o Centro de Estudos e Ação Social (Ceas)²⁷. Essas iniciativas, via de regra, tinham algum vínculo com organismos eclesiais ou congregações religiosas. No desenvolver de suas atividades, para realizar o trabalho de forma mais autônoma, esses vínculos, pelo menos institucionalmente, foram rompidos/ressignificados, e as entidades buscaram a secularização, identificando-se como Centros de Educação Popular (CEPs) (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 72). Fávero nos lembra que

É preciso considerar ainda que, nesse início dos anos 1960, além do MEB, nasceram os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: MCP – Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas. (FÁVERO, 2004, p. 6).

Em todos esses espaços, haviam pessoas que mediavam os “processos de educação e de mobilização popular”, termos recorrentes nesse período. O vínculo dessas pessoas com os espaços poderia ocorrer na forma de voluntariado ou de contrato de trabalho. Mas, independentemente do tipo de vínculo, o fato é que a maior parte dessas pessoas se aproximava dessas possibilidades de trabalho em razão de experiências comuns de vida: vivências de vida religiosa consagrada (nem que fosse apenas como postulante) ou algum tipo de militância política de esquerda (partidária ou não).

[...] o panorama dos personagens diversificados que formavam o quadro de agentes [...], no final da década de 70: às equipes cristãs do Norte [com uma longa experiência de dedicação ao “trabalho comunitário”, na maioria padres,

partir de que passem por um trabalho específico de socialização [...] A ‘assessoria’ indica uma maior ‘exterioridade’ na relação com as bases” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 52).

²⁶ O conceito de ONG que Assumpção desenvolve e defende durante o trabalho é o de organizações de assessoria ou apoio a grupos ou movimentos sociais populares. A autora faz questão de frisar que as ONGs não são os movimentos sociais. Segundo a autora, as próprias ONGs manifestavam essa característica como definidora de sua identidade institucional. Elas possuíam uma relação muito íntima com os movimentos populares, mas não eram, nem se pretendiam como, os movimentos.

²⁷ O Ceas teve relação direta com a criação do curso superior de Serviço Social no Brasil (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 72).

freiras, ex-padres, ex-freiras] vinham juntar-se, pouco a pouco, quadros do PCdoB. Em outras áreas, do PC. No Rio surgiam, aqui a ali, elementos do MR-8, nos trabalhos urbanos. Em São Paulo, armava-se o movimento de oposição sindical, a que se dedicavam de corpo e alma os agentes [...] A esquerda organizada, os ateus marxistas, ganhavam peso na instituição – embora se mantivesse também a sua tradição de relação com a Igreja, através do recrutamento de gerações mais novas de cristãos, gente recém-entrada no mundo da política através das pastorais populares. (ASSUMPCÃO, 1993, p. 53)

Ao descrever o que chamou de “primeiro grupo de Educadores Sociais de Rua do mundo”, Walter Ferreira de Oliveira (2004) também aponta essas características de vivência religiosa, de militância política e de voluntariado entre as pessoas que compunham esse grupo. Inconformados com a situação crítica de crianças e adolescentes em situação de rua e com as nada satisfatórias propostas do sistema Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem)/ Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor (Febems), no final dos anos 1970, algumas(uns) trabalhadoras(es) resolveram agir e ir às ruas auxiliar os meninos e meninas que lá estavam, em uma mescla de “atividade profissional e solidariedade humanística”.

Mais precisamente se pode dizer que a ida às ruas ocorreu em 1979. Um grupo de uma dúzia de jovens, a maioria graduados em antropologia, sociologia e teologia, e trabalhando sob os auspícios da Pastoral do Menor da Igreja Católica, começou a trabalhar, de forma mais organizada, nas ruas e praças do centro de São Paulo, sobretudo na Praça da Sé. Esse grupo de agentes de Pastoral foi o primeiro no mundo a se intitular como Educadores Sociais de Rua ou, como eles também se denominavam, simplesmente Educadores de Rua. (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Já nos anos 1970 e 1980, segundo Assumpção, os CEPs eram as organizações de apoio ou assessoria aos grupos e movimentos populares mais bem organizadas e articuladas do Brasil. Uma das pré-condições para a existência dos CEPs foi a criação “pelo país fora de uma quantidade de ‘educadores de base’ que aos poucos converge para ideários comuns e investe em um tipo de institucionalização e profissionalização de seu trabalho” (ASSUMPCÃO, 1993, p. 100). A autora informa que os CEPs serão as instituições que, mais adiante e com a devida conjuntura favorável, irão “reivindicar para si uma particularidade institucional”, a de serem ONGs.

Quem eram as(os) “educadoras(es) de base” dos CEPs? Gente da classe média instruída e intelectualizada que se especializou em realizar uma mediação cultural entre o universo simbólico e social da sua origem classista e o do “povo”. Se especializaram em executar intervenções educativas sociais para a informação e a mobilização dos grupos populares.

[...] saem de um enorme contingente de pessoas que se vinham especializando, desde a década de [19]50, em um tipo de prática de fundo educativo implicando no contato direto com pequenos grupos saídos dos setores populares, no geral em áreas rurais, ou em áreas periféricas das grandes cidades. Cria-se, a partir de variados contextos, uma multiplicidade de agentes saídos das classes médias caracterizados por uma competência especial, que poderíamos chamar de “habilidade para as bases” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 100).

Assumpção nos fala de como esses espaços ocupacionais eram sentidos pelas pessoas que os ocupavam, “Fonte de emprego, eram vividos no entanto como uma espécie de ‘anti-profissão’” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 8). Para ganhar legitimidade no que se fazia e fortalecer seus votos de compromisso com as “bases”, com os grupos populares, algumas(uns) dessas trabalhadoras(es), principalmente aquelas(es) que tinham contato direto com os grupos a quem se direcionava o trabalho, faziam questão de negar ou de diminuir o aspecto da relação de trabalho da atividade (como direitos trabalhistas e salário). Para se estabelecer legitimamente no espaço de trabalho, era preciso escamotear sua condição de emprego.

[...] os “Centros de educação popular”, ou de “assessoria a grupos de base” que começavam a se multiplicar tinham razão de ser, para seus agentes, por existirem “a serviço” de setores dominados da população, tanto mais legítimos quanto mais perfeitamente instrumentos de e subordinados a uma necessidade externa a eles. A invisibilidade social, o não “fazer nome”, era uma qualidade cultivada em organizações que – assim como seus agentes – não existiriam para si, mas para os outros. À maneira das instituições de caridade, poderíamos dizer. (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 8).

Ao mesmo tempo, esses espaços ocupacionais eram buscados e vivenciados como uma vida de dupla identidade, a necessidade de um trabalho fixo que garantisse renda e um espaço de militância social, uma espécie de “emprego-militância” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 73).

Falando da articulação dos grupos que defendiam a pauta dos direitos da criança e da(o) adolescente, Oliveira também relata esse duplo sentido do fazer nesse campo de atuação ocupacional. Porém, ele descreve o caminho inverso: do profissionalismo burocratizado para a atuação ocupacional com sentido de militância social em um espaço ocupacional que vai se conformando na práxis.

[...] as redes formais e informais de atuação deste novo movimento social mostravam uma força antes inimaginada [...] que congregava grupos não só diversificados, mas, também, em alguns aspectos, historicamente antagônicos: trabalhadores de níveis médio e primário e intelectuais, religiosos cristãos e marxistas, profissionais e agentes comunitários, todos solidários em um ativismo que assumia novos papéis [...] Alguns desses ativistas [...] não encontravam em seus locais de trabalho um universo capaz de responder as

suas aspirações – de um profissionalismo voltado para a justiça social. [...] Resolveram rejeitar o modelo de serviços sociais [...] e assumir sua dedicação à causa já não mais e somente como função social, mas também como uma identificação existencial. [...] membros de um movimento político e profissional, educadores engajados em um movimento social cujo foco era a criança e o adolescente necessitados (OLIVEIRA, 2004, p. 66-67).

Acreditamos que esses elementos da história nos dão pistas para demonstrar um vínculo da ocupação como Educadora(or) Social no Brasil com os movimentos sociais populares, assim como de suas aproximações teóricas e práticas com a Educação Popular, demonstrando onde, como e em que momento essas duas identidades – Educadora(or) Social e Educadora(or) Popular – se aproximaram. Os tópicos seguintes buscarão mais pistas na intenção de identificar como e onde elas se distinguem, sem se autonomizar totalmente, mantendo sempre complicitades políticas e sociais subjacentes às suas distinções. Entendemos que essa é a raiz, a gênese brasileira da ocupação de Educadoras(es) Sociais.

4.2 REDEMOCRATIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DAS ONGS

Depois desse primeiro momento, décadas de 1960 e 1970, em que o trabalho em organizações de apoio e de assessoria aos movimentos sociais populares se baseia nas experiências de voluntariado motivadas por vivências religiosas e/ou militâncias políticas, inicia-se um período de maior institucionalização das entidades que buscam uma identidade específica comum, como ONGs. É possível pensar a história das ONGs brasileiras, e consequentemente dos espaços ocupacionais em que elas se constituíram, “como implicando na criação de um corpo de especialistas – uma profissão [ou um campo profissional] mesmo que, em parte, se negue como tal” (ASSUMPCÃO, 1993, p. 56).

No final dos anos 1970, havia, segundo a autora, uma abertura nas entidades para “o recrutamento de quadros leigos vindos da universidade – com controle e parcimônia, já que a distinção com relação ao meio acadêmico era constitutiva [da identidade como ONG]” (ASSUMPCÃO, 1993, p. 55). Essa abertura se fez necessária em razão da outra ponta de parcerias em que se sustentavam as entidades, além das bases populares, o financiamento internacional. As agências de fomento da Europa ou da América do Norte exigiam projetos de trabalho e relatórios dos impactos sociais das atividades executadas formulados e validados por especialistas cujas titulações fossem certificadas pelo sistema formal de instrução e ensino, ou seja, que tivessem formações universitárias. As pesquisas eram trabalhos necessários para responder as exigências das parcerias financiadoras, mas desvalorizados dentro das entidades,

em detrimento do trabalho de campo, da ação pragmática, do corpo a corpo junto dos grupos populares (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 52-53).

Estabeleceu-se assim, uma tensão dentro das entidades entre “educadores de base” e “o pessoal da academia” em razão de seus critérios diferentes de legitimidade de fala e ação na orientação e execução dos trabalhos. Ao mesmo tempo, “afirmava-se nesses anos de abertura política de final de década [de 1970] uma relação constitutiva do campo, o tal ‘encontro entre marxistas e cristãos’”, que tinham em comum a disponibilidade “para o trabalho dentro do modelo do ‘compromisso’, onde vale a dedicação integral pela causa” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 118). Fortalecia-se uma cumplicidade subjacente às diferenças, “eram pessoas que cultivavam uma atitude negativa com relação aos valores do mercado, procurando manter-se distantes dele em profissões e projetos” ou profissões-projetos. As ONGs eram espaços de trabalho para esses “seres anfíbios” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 123).

Aos poucos, as circunstâncias exigiram a passagem das experiências e atividades de motivação religiosa, com cunho filantrópico e comunitário, próprias das obras sociais tradicionais de Igreja Católica, para o campo das políticas de “esquerda”, no intuito de superar um passado assistencialista (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 55). É na transição da “caridade missionária” para a “assistência [social] científica”, que as ações assistenciais ganham sistematicidade e institucionalidade, começam a ter caráter de política pública, de direito social. A assistência social passa a pressupor teorias e técnicas de educação, assim como uma postura positiva de adesão por parte de quem dela necessita para a garantia dos seus direitos e para a sua promoção social, pressupõe o protagonismo dos sujeitos (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 89). Da mesma forma, as ONGs passam a desejar mais autonomia em seus trabalhos. A construção dessa autonomia das entidades, via de regra, seguiu uma lógica evolutiva que foi “do ‘assistencialismo’ à ‘educação popular’; ou do ‘desenvolvimento comunitário’ à ‘assessoria e apoio aos movimentos populares’ [...] da religião para a secularização [e ainda,] da inocência útil à atividade política” (ASSUMPÇÃO, 1993, p. 105). Esse momento exigiu formação específica para as(os) educadoras(es) dessas atividades, pois assumiam-se “novas posições [e posturas] com relação respectivamente aos campos da assistência social e da política” (PAIVA, 2011, p. 102).

Ao descrever as atividades do Projeto Axé de Salvador, na Bahia, Paiva nos fornece um excelente exemplo de como essa era uma necessidade e um pensamento latente desse período. O Projeto Axé foi fundado em 1990 por Cesare de Florio La Rocca, Ená Pinto Benevidas e

outras(os) profissionais da área social da Bahia, com o aporte financeiro da italiana Terra Nuova, em apoio ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)²⁸.

[...] todas as esferas do poder público na Bahia e em Salvador foram consultadas e envolvidas [...] Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Ação Social, que desenvolvem atividades em conjunto, além de fornecer subsídios financeiros [...] o objetivo era que essa [ação] se transformasse em política pública e que o Estado pudesse assumir o trabalho depois de devidamente estruturado, mas isso não ocorreu” (PAIVA, 2011, p. 117).

Os diferenciais do Projeto Axé com relação a outras experiências de intervenção no social por meio da educação foram: o ponto de origem da proposta, pois ela partiu da sociedade civil para o Estado; e a prescrição no projeto, que se efetivou, de um Centro de Formação para as(os) trabalhadoras(es). Todas(os) que eram contratadas(os) para trabalhar no Projeto Axé realizavam formação específica para atuar e eram consideradas(os) Educadoras(es) Sociais, não importava a função que exercessem dentro do projeto. Paulo Freire participou pessoalmente da idealização e da implementação do projeto, chegando a dar formações para as(os) trabalhadoras(es) (PAIVA, 2011, p. 112-113). Profissionalização de educadoras(es) e um sistema de formação permanente eram, segundo seu idealizador e fundador – Cesare La Rocca, princípios inegociáveis do projeto.

O Projeto Axé não inventou a figura profissional do Educador de Rua, já presente na sua forma mais simples, de voluntários na Pastoral do Menor, em São Paulo, e na República do Pequeno Vendedor, em Belém. Nessas duas organizações, os assim chamados Educadores de Rua eram apenas figuras positivas de adultos que conviviam algumas horas com as crianças que estavam na rua. O Projeto Axé profissionalizou essa figura através de um rigoroso processo de seleção, contratação, remuneração e formação permanente e contínua. (LA ROCCA, 2015)

La Rocca não menosprezava o voluntariado, mas afirmava uma “profunda convicção de que para se realizar a suma ousadia de educar, solidariedade, generosidade, disponibilidade não são suficientes. É preciso que haja competência profissional, sempre construída através do acesso a instâncias formativas e contínuas” (LA ROCCA, [2000?]). Oliveira também relata dois exemplos dessa necessidade sentida, dessa vez pelas(os) próprias(os)

²⁸ Esse vínculo entre a institucionalização da atividade de Educadoras(es) Sociais e o MNMMR será retomado mais adiante. Este é um ponto significativo dessa historicidade, pois exemplifica o laço indissociável entre essa ocupação e os movimentos sociais populares. Esse trabalho sempre teve vínculo forte com os movimentos de garantia, defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, principalmente em situações de rua (a história da AIEJI também corrobora essa afirmação). Depois, se expande para outros grupos, mas a criança em situação de rua ou órfã teve muita influência na constituição identitária dessa categoria ocupacional, principalmente quando ela começa a se institucionalizar (MACHADO, 2017).

educadoras(es), de preparação para o trabalho na forma de apropriação de um embasamento teórico mais robusto que pudesse dialogar com as experiências práticas. Primeiro ele nos fala do surgimento de uma corrente contrária à ideologia correcional praticada dentro das Febems (principalmente nas unidades de São Paulo, contexto do estudo de Oliveira), visto que muitos dos dirigentes das ONGs com quem as Febems conveniavam para o acompanhamento de medidas de liberdade condicional eram ex-trabalhadoras(es) da própria instituição, críticas(os) de suas ações. “Esses agentes passaram a organizar-se não só do ponto de vista operacional, interferindo nos serviços em que atuavam, mas também [...] estudando os grandes temas revolucionários de cunho intelectual do momento” (OLIVEIRA, 2004, p. 64). Buscavam pedagogias libertárias para reformar o sistema. Entre suas referências teóricas estavam: Paulo Freire; teóricos da Teologia da Libertação; Celestine Freinet; Anton Makarenko e Emília Ferreiro (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

Depois, Oliveira relata a experiência dos Educadores Sociais de Rua da Praça da Sé, em São Paulo, e descreve que eles não tiveram treinamento específico, acesso à literatura especializada ou supervisão. Foram autodidatas por força das circunstâncias; porém, sentiam a importância de estudar para compreender as situações vividas pelas crianças e adolescentes e para qualificar as suas intervenções. Foi então que criaram uma rotina de estudos, de partilha e criação coletiva de saberes. Realizavam um encontro semanal no qual discutiam leituras de textos, conversavam sobre suas práticas e as avaliavam, considerando as leituras e experiências, para balizar suas (re)ações. Criaram coletivamente uma metodologia de trabalho, um conjunto de saberes e práticas, um sistema profissional, ao qual deram o nome de Pedagogia da Presença (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Voltando aos relatos de Assumpção, a autora conta sobre sua experiência de trabalho na Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (Fase)²⁹, no Rio de Janeiro, durante esse período. A Fase era diferenciada com relação a outras ONGs pelo fato de valorizar o conhecimento acadêmico e a competência técnica. Havia pessoas contratadas como técnicas(os) em comunidades e outras como técnicas(os) em serviço social. Existia uma diferenciação nos critérios de contratação de técnicas(os) e de agentes: as(os) primeiras(os) eram contratadas(os) por suas profissões ou credenciais do sistema de instrução formal, as(os)

²⁹ A Fase foi fundada em 1961. É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua hoje em seis estados brasileiros e tem sua sede nacional no Rio de Janeiro. Desde suas origens, esteve comprometida com o trabalho de organização e desenvolvimento local, comunitário e associativo (FASE, 2018).

segundas(os) eram selecionadas(os) por suas vivências/formações religiosas ou militâncias políticas (ASSUMPCÃO, 1993, p. 94-95).

Assumpção também relata o Encontro Nacional de Centros de Promoção Brasileiros, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 27 a 29 de maio de 1986, onde, segundo ela, se consolida a identidade das ONGs brasileiras. Uma das principais vozes do encontro, o peruano Mario Padron, já defendia a profissionalização, a especialização e o pagamento de “salários suficientes”, questões necessárias para garantir a continuidade e a qualificação dos trabalhos das ONGs (ASSUMPCÃO, 1993, p. 156). Segundo Assumpção, o processo de mutação do assistencialismo religioso e da militância de esquerda marxista para uma prática profissional institucionalizada como um novo campo profissional, durará toda a década de 1980, e só se completará na década seguinte, 1990 (ASSUMPCÃO, 1993, p. 57).

Antes de fecharmos este tópico, achamos pertinente um pequeno salto para trás na história para registrarmos uma experiência local pouco conhecida no cenário nacional. Em nossa pesquisa sobre a historicidade da ocupação de Educadoras(es) Sociais no Brasil nos deparamos com uma obra intitulada “Conferências de Pedagogia Social”, de autoria de Tiago Matheus Würth, datada em 1947. Até então, todas as referências bibliográficas consultadas indicavam como marco de surgimento da Pedagogia Social no Brasil (pelo menos de sua institucionalização como campo do conhecimento científico na área da Educação) o I Congresso Internacional de Pedagogia Social (Cips),³⁰ realizado em São Paulo, no ano de 2006 (MACHADO, 2010; PAIVA, 2011; SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2014). A obra em questão é a transcrição de um ciclo de conferências ministradas por Würth para trabalhadoras(es) de instituições de assistência social a “crianças e jovens inadaptadas(os)” na região metropolitana de Porto Alegre³¹.

Thiago M. Würth foi um alemão que esteve no Brasil em 1909, quando havia terminado seus estudos secundários, e aqui realizou seu estágio prático em magistério, já no Rio Grande do Sul. Voltou para a Europa, onde estudou Pedagogia e, na década de 1920, novamente no Brasil, Würth e sua esposa, Johanna Würth, fundaram, em 1926, a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental do país, o Instituto Pestalozzi de Canoas. Würth foi assistente técnico Pedagogo do Serviço Social de Menores (Sesme) do estado do Rio Grande do Sul, auxiliou na formulação dos projetos pedagógicos de muitos educandários assistenciais

³⁰ Adiante, daremos mais informações sobre o que são os Cips.

³¹ A obra não indica a data nem o local exato onde as conferências foram realizadas, mas existem registros oficiais dos trabalhos de Thiago M. Würth na assessoria pedagógica do Sesme do Rio Grande do Sul, o que nos leva a tal afirmativa.

no estado durante a década de 1940 e escreveu diversos livros na intenção de divulgar o ideário da Pedagogia Social como fundamento teórico para o trabalho assistencial com caráter educativo com “crianças e jovens inadaptados socialmente”³² (E.M. PROF. THIAGO WÜRTH, [2010]; INSTITUTO PESTALOZZI, 2018).

Em seus primeiros escritos, Würth já expressava uma preocupação com a formação das(os) trabalhadoras(es) que lidariam com as crianças e jovens nas instituições específicas. Ele sabia que não havia ofertas formais naquele momento, e que a urgência da questão não permitiria esperar a estruturação de um curso oficial. Ele pensava, então, que esse treinamento se daria em serviço, “Não temos professores especializados, para provermos a todos estes setores, mas nós criaremos esta especialização, e nós a criaremos aqui mesmo entre nós, no trabalho contínuo, em contato com as nossas realidades” (WÜRTH, 1947, p. 9).

Assim como Cesare La Rocca do Projeto Axé, Würth também acreditava na necessidade de preparação específica para as pessoas que iriam trabalhar nas instituições.

Bem pensaram os que, na elaboração do regulamento do SESME, preveram desde então, a organização de cursos para a preparação dos nossos cooperadores e mal pensam aqueles, que possam por ventura se julgar aptos, sem estudo, sem adaptação, sem entendimentos amplos a respeito das enormes dificuldades que sem dúvida nos esperam. (WÜRTH, 1947, p. 17).

Já em 1965³³, o Instituto Pestalozzi de Canoas oferecia Especialização e Aperfeiçoamento de Educadoras(es) e de Professoras(es) em articulação com a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados (Aieji)³⁴ e com a Sociedade Pedagógica Pestalozzi que incluía: ciclos de conferências de Pedagogia Assistencial; círculos de estudos em grupos em instituições assistenciais e em escolas de formação de professores e de educadores; cursos regulares epistolares e com estágios práticos em instituições especializadas nacionais ou estrangeiras com participação em jornadas, semanas de estudo, congressos nacionais e internacionais; e um Instituto de Intercâmbio de Estudos Pedagógicos e Sociais em articulação com os serviços, obras e organizações nacionais e internacionais de 25 países (WÜRTH, 1965, p. 133).

³² Por crianças e jovens inadaptados socialmente Würth compreendia todas(os) aquelas(es) que tinham algum déficit intelectual, físico ou social (este último geraria o déficit moral).

³³ Talvez antes. Estamos tomando como parâmetro a data de publicação da referência bibliográfica.

³⁴ Fundada em 1951 em Schluchsee, na Alemanha, durante o 3º Encontro Internacional sobre educação de crianças e jovens desamparados em razão da 2ª Guerra Mundial. Atualmente, denomina-se Associação Internacional de Educadoras e Educadores Sociais (AIEJI, 2016).

Considerando o que já afirmamos anteriormente sobre a diversidade de contextos e experiências de Educação Social deste país, os exemplos citados talvez não possam ser tomados como um modelo único de conformação do campo de trabalho e da identidade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil, mas é inegável que eles demonstram um certo padrão histórico do que aconteceu e do como se formou esse espaço de trabalho e essa prática ocupacional de uma parcela considerável de trabalhadoras(es) que atualmente se identificam ou são identificadas(os) como Educadoras(es) Sociais. Acreditamos que os exemplos citados ajudam a corroborar o ponto de argumentação que estamos tentando explicitar, o de que existe historicamente um processo de institucionalização e de crescente conformação de uma ocupação com ênfase na área de conhecimento da educação, dentro do campo das políticas sociais, e que, aos poucos, foi criando corpo e características de uma profissão ainda não devidamente reconhecida no Brasil. O importante para nós neste momento não é comprovar essa hipótese, mas acrescentar elementos para que o diálogo sobre a constituição dessa ocupação/profissão se popularize e que ele seja devidamente apropriado por aquelas(es) de quem ele trata diretamente, as(os) Educadoras(es) Sociais.

4.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO SUAS E A REORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS: TRABALHADORAS(ES) DO ESTADO

O processo constituinte de 1988 pode ser considerado o ápice de uma efervescência de mobilização e de organização social autônoma e popular nessa historicidade que estamos traçando. A pressão de inúmeros movimentos sociais populares e de ONGs que apoiavam pautas comuns de direitos pressionou a inclusão de prerrogativas e garantias legais importantes na então chamada Constituição Cidadã, entre elas, a colocação dos direitos sociais sob a responsabilidade do Estado.

Nesse processo, por intermédio das ONGs ou dos movimentos sociais populares, Educadoras(es) Sociais e Educadoras(es) Populares tiveram participação efetiva e contundente na inclusão dos artigos 227 e 228 no novo texto da Constituição Federal (MACHADO, 2017), que, posteriormente, dariam suporte para a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁵, promulgado na forma da Lei nº 8.069/1990, um marco histórico tanto para a garantia, defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes quanto para o fortalecimento do

³⁵ O destaque dado aqui para a participação de Educadoras(es) Sociais e Populares na luta pela promulgação do ECA é apenas em razão da historicidade que estamos traçando e dos objetivos do trabalho. Fica muito claro, no artigo de Machado (2017), que as(os) verdadeiras(os) protagonistas dessa conquista foram as(os) próprias(os) meninas e meninas em situação de rua que militavam no MNMMR. Não fazer essa observação seria roubar-lhes esse protagonismo em favor das(os) adultas(os) que os assessoravam.

campo de trabalho de Educadoras(es) Sociais e de outras categorias ocupacionais, visto que a implementação e efetivação do Estatuto desdobrou a criação ou a reorganização de muitos serviços socioassistenciais³⁶, assim como sua institucionalização.

Outros artigos que irão influenciar grandes mudanças nas práticas e nos espaços ocupacionais de Educadoras(es) Sociais, e que também tiveram essas(es) trabalhadoras(es) como protagonistas na luta por sua inclusão no texto constituinte, serão o artigo 194, que inclui a assistência social como um direito social não contributivo integrante da Seguridade Social, e os artigos 203 e 204, que compreendem a Seção IV do capítulo II, sobre a Seguridade Social, específicos sobre a política de assistência social. O artigo 203 indica quem são as(os) destinatárias(os) das ações de assistência social e o artigo 204 indica a fonte primária dos recursos e as diretrizes a serem adotadas na política de assistência social, entendida agora como uma política pública (ESPIRITO SANTO, 2000, p. 2-3).

Ainda que possamos afirmar que os direitos que consubstancializam a cidadania no Brasil tenham sido mais frutos de cedências dos grupos político e economicamente dominantes, como resultado de acordos conciliatórios entre si, que mantiveram suas posições de poder e prestígio e arrefeceram possíveis conflitos disruptivos direcionados pelos grupos populares (CARVALHO, 2002), não podemos diminuir por completo a luta e o papel histórico que as mobilizações populares tiveram na promoção e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais, direitos fundamentais em um estado democrático de direito, mesmo que instável e com falhas como é o caso do brasileiro.

A promulgação da nova Constituição Federal e suas prerrogativas de direitos fortalece os processos de reordenamento e profissionalização dos serviços de assistência social que já estavam em curso durante a década de 1980 (COLIN; JACCOUD, 2013) e, conseqüentemente, desses como espaços de trabalho para muitas categorias ocupacionais e profissionais, entre elas, a das(os) Educadoras(es) Sociais e das(os) Educadoras(es) Populares.

As políticas agora existem, mesmo que precárias, então a ação dos movimentos passa a ser outra que não mais o atendimento direto dos grupos de alguma forma violados em seus direitos ou socialmente estigmatizados e marginalizados. A garantia ou proposição de ações alternativas para o cerceamento da violação desses direitos agora tem de ser realizada em nome do Estado. Logo, parte dos movimentos se institucionaliza em ONGs e passa a atender as

³⁶ Entende-se por serviços socioassistenciais as ações de “intervenção da assistência social que visa ampliar potencialidades, construir ativos sociais e enfrentar o risco de isolamento e abandono, além de situações de violação de direitos” (COLIN; JACCOUD, 2013, p. 55-56).

crianças e adolescentes como parceiros do Estado, executando as políticas conforme orientação dessa instituição. Algumas ONGs passam de assessoria e apoio aos movimentos sociais a intermediadoras da relação sociedade civil-Estado (PAIVA, 2011, p. 55-56). Esse nos parece ser um movimento esperado, visto que eram essas pessoas que reivindicavam ter *know-how* e *expertise* na execução desses trabalhos, ser especialistas no assunto.

Porém, há perdas nesse processo de transição da ação privada (mesmo que com fim público) para a estatização da assistência. Algumas(uns) autoras(es) criticam o modelo de gestão e de execução das políticas públicas de assistência social que se tornou hegemônico no país, denunciando que o processo desmobilizou politicamente a sociedade civil ao enfraquecer os movimentos sociais e modificar as ações das próprias ONGs (aquelas caracterizadas conforme o conceito de Assumpção [1993], como de apoio e assessoria aos movimentos sociais populares). O Estado admitiu as questões sociais como direitos, a garantia destes como sua responsabilidade e a participação da sociedade nos processos de “formulação, deliberação, monitoramento, avaliação e financiamento das políticas públicas” como imprescindível (DHNET, 2018), tal qual os movimentos e as ONGs demandaram no processo constituinte, mas elaborou a resposta subvertendo o pedido e (re)responsabilizando os sujeitos e os grupos pelo planejamento, organização e execução das soluções para suas próprias mazelas e violações de direitos, de forma tutelada pelo próprio Estado, em um movimento que algumas(uns) autoras(es) chamaram de “refilantropização da pobreza”, “reprivatização das políticas públicas” ou “gestão estratégica da pobreza” (MONTAÑO, 2005; OLIVEIRA, 2007; IVO, 2008; GOHN, 1999; 2000; 2004), processo ao qual nós já nos referimos anteriormente como parceria³⁷ (parceria público-privada precarizada). Santos (2015, p. 103) corrobora essa crítica ao afirmar que a “história da Política de Assistência Social no Brasil foi feita de processos díspares. Transitam entre lutas e acomodações, tensionamentos e consensos, mas sempre em busca de alinhamento à hegemonia”.

Ainda assim, considerando a pertinente crítica da “gestão estratégica da pobreza”, há, na formulação de uma política estatal universal de assistência social tal qual a que começa a se institucionalizar no Brasil em 1993 com a aprovação da Lei nº 8742, a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas)³⁸, e se desdobra na elaboração e implementação do Suas em 2003,

³⁷ Ver nota n. 2, pág. 17.

³⁸ É certo que o processo de idealização do Suas se inicia antes da data de promulgação da Loas, nas mobilizações, discussões e lutas pelo conteúdo do texto da lei (BRASIL, 2013). Podemos dizer que se inicia mesmo antes do processo constituinte de 1988. Estamos apenas apontando um marco histórico da positividade da operacionalização do direito à assistência social e que deu amparo à efetiva implementação do Suas.

ganhos reais e inquestionáveis para a vida dos sujeitos e grupos sociais que não possuíam nenhum amparo legal para reclamar seus direitos violados. Assim nos alerta Colin (2013, p. 11), na introdução do livro em comemoração aos 20 anos da Loas: “Os paradoxos e as dificuldades na relação entre questão social, trabalho e política pública, observados na história da assistência social, devem ser considerados, mas não significam impedimentos aos avanços que se tem buscado”.

Até então, as ações oficiais de assistência social no Brasil estavam sob a orientação e organização da Legião Brasileira de Assistência (LBA) (ESPÍRITO SANTO, 2000). A LBA foi um órgão público de cooperação com o Estado criado em 1942. Inicialmente, destinava-se a dar suporte às famílias dos soldados enviados à 2ª Guerra Mundial, mas com o final da guerra passou a atender as famílias necessitadas em geral “com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social, diretamente ou em colaboração com instituições especializadas” (BRASIL, 1942).

A LBA gestava uma grande rede de atores e serviços, centralizada e com representações nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Durante sua atuação

Estabeleceu ampla parceria com organizações não governamentais (cerca de 6.000), governos estaduais e municipais (cerca de 3.800 municípios), CNBB, APAEs, Pestalozzi, Caixa Econômica Federal e outros. Dispunha de um Programa Nacional de Voluntariado, com coordenação nos 26 Estados e no Distrito Federal, contando com aproximadamente 3.000 voluntários. (ESPÍRITO SANTO, 2000, p. 1).

Entre os serviços prestados estavam: assistência social; assistência judiciária; atendimento médico-social e materno-infantil; distribuição de alimentos para gestantes, crianças e nutrizes; assistências integrais a crianças, adolescentes e jovens (creches e abrigos); qualificação e iniciação profissional; liberação de instrumentos de trabalho; orientação advocatícia para a regularização e o registro de entidades; programas educacionais para o trabalho; geração de renda; projetos de desenvolvimento social local (serviços de microempresas, creches, cooperativas e outros); assistência ao idoso (asilos e centros de convivência); assistência à pessoa portadora de deficiência; assistência ao desenvolvimento social e comunitário e o programa nacional de voluntariado (ESPÍRITO SANTO, 2000, p. 1).

Em boa parte desses serviços havia trabalhadoras(es) ou voluntárias(os) cujas atribuições e características das intervenções eram, se não as mesmas, muito semelhantes às que atualmente utiliza-se para se referir ao trabalho de Educadoras(es) Sociais.

Em 1993, 3 anos após um veto do Presidente Fernando Collor de Mello, a pressão política organizada pelas(os) trabalhadoras(es) da assistência social, de movimentos sociais populares e de ONGs, leva à aprovação da Lei nº 8.742/1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), que regulamenta a Assistência Social como política pública, direito do cidadão e dever do Estado, estabelecendo novas normas e critérios para organização da assistência social no país. Em 1994, como previsão da Loas, é instituído o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)³⁹.

A partir desse momento, inicia-se toda uma transição para organizar e executar os serviços, programas e benefícios da política nacional de Assistência Social conforme a previsão da Loas. Em 1995, é extinto o Ministério do Bem-Estar Social e a LBA e é criada a Secretaria de Assistência Social, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social. É essa secretaria, juntamente com o CNAS, que irá orientar e negociar com os poderes executivos de cada Estado o processo de transição e adaptação da estrutura e de serviços da LBA para as orientações da Loas.

Os Estados assumiram todos os serviços de ação continuada, a partir de 1996. Os prédios das Superintendências Estaduais da extinta LBA foram cedidos e/ou doados às Secretarias Estaduais de Assistência Social e/ou congêneres mediante convênios de cooperação técnica e financeira. Foi reservado um espaço para o funcionamento dos escritórios de representação da SAS/MPAS, variando de 15 a 36 servidores, de acordo com o número de municípios dos Estados e o número de convênios da LBA com os municípios e ONGs. Estabeleceu-se ainda um compromisso com os governadores, mediante um convênio de cooperação técnica e financeira que os espaços das Superintendências Estaduais deveriam também abrigar os conselhos de direitos das áreas afins (assistência social, criança e adolescente, idoso e outros). Além deste fator efetivou-se também o compromisso de criar os instrumentos previstos na LOAS: Conselhos, Fundos e elaboração dos Planos de Assistência Social. Os serviços operacionais de execução direta da LBA, tais como creches, centros de convivência, asilos, centros sociais, foram cedidos e/ou doados às prefeituras por intermédio de convênio de cooperação técnica e financeira, com a responsabilidade de não haver descontinuidade dos serviços e, paralelamente, a implementação da LOAS. (ESPÍRITO SANTO, 2000, p. 7).

Somente em 2003, na IV Conferência Nacional de Assistência Social, passados 10 anos desde a aprovação da Loas, se referendou a implementação do Suas. A deliberação dessa conferência levou o CNAS a publicar a Resolução nº 145/2004, apresentando um novo texto

³⁹ Órgão superior de caráter permanente, composição paritária entre governo e sociedade civil (nove membros de cada) e de deliberação colegiada. Está vinculado ao Poder Executivo, integrando a estrutura do MDS e é responsável pela coordenação da Política Nacional de Assistência Social. Entre suas competências estão: aprovar a política pública de assistência social, normatizar e regular a prestação de serviços assistenciais de natureza pública e privada, apreciar e aprovar propostas orçamentárias, entre outras. (SNAS, 2009).

para a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em que estavam estabelecidos os eixos estruturantes para a implementação do Suas no país, cuja operacionalização e implantação se deu a partir da aprovação, pelo CNAS, da Resolução nº 130/2005, a nova Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/Suas) (COLIN; JACCOUD, 2013).

No que isso influencia a constituição histórica da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil e sua distinção da identidade de Educadoras(es) Populares? Em nosso entendimento, até então, as ações de assistência eram executadas por iniciativas privadas (mesmo que com interesse público), com características de voluntariado, assistencialismo ou filantropia. Essas ações, em razão de suas características, eram fragmentadas, desarticuladas, pouco ou nada regulamentadas e não possuíam uma orientação técnica comum. Cada entidade ou organização intervia no social, buscando colaborar no saneamento dos seus problemas, conforme os seus critérios, metodologias e visões de mundo e justiça social. A LBA organizava e orientava esses serviços de forma centralizada e vinculada ao governo federal, mas ainda mantinha um forte caráter de voluntariado e filantropia. A Constituição Federal de 1988, o ECA, em 1990, e a Loas, em 1993, modificam legalmente o caráter da assistência social no país, criando os mecanismos jurídicos para o seu entendimento e execução como política pública, direito das(os) cidadãs(ãos) e dever do Estado. No período entre 1996 e 2002, há um aumento considerável no número de ONGs (SANTOS, 2015, p. 98), provavelmente em razão da demanda para a execução universal e descentralizada dos serviços socioassistenciais. Para a execução desses serviços eram necessárias(os) trabalhadoras(es) que atuassem diretamente com as pessoas e os grupos atendidos em diferentes contextos. Então, muitas(os) das(os) “educadoras(es) de base”, Educadoras(es) Populares, participantes dos movimentos sociais, Educadoras(es) Sociais e outras(os) trabalhadoras(es), foram encontrando espaços de trabalho nas ONGs e nas estruturas institucionais ou governamentais da política de assistência social. Esse trabalho, como já foi salientado anteriormente, não era necessariamente voluntário e já não carregava uma carga motivacional religiosa ou política tão grande como anteriormente. Tinha mesmo ou fortalecia-se a ideia de uma atividade provedora de “abastecimento e aquisição”, renda e prestígio social, uma ocupação com vínculo empregatício formal.

Essa transição, de uma atividade voluntária de motivação religiosa ou política militante para uma ocupação com caráter de trabalho formal, não é completa e nem homogênea. Temos Educadoras(es) Populares trabalhando em ONGs conformadas dentro do modelo do Suas. Temos Educadoras(es) Sociais militando junto aos movimentos sociais ou mesmo dentro das

estruturas institucionais. Não é o espaço que define a identidade, embora haja uma distinção de pré-requisitos e características que legitimam de forma diferenciada o estar em cada espaço. Entendemos a Educação Popular, e conseqüentemente o identificar-se como uma(um) Educadora(or) Popular, como uma concepção de educação que suleia uma práxis educativa-social que expressa uma ideia de sociedade e de mundo que impõe um engajamento político explícito nas lutas e construções sociais conjuntas com os grupos populares. Já a Educação Social, ou Educadora(or) Social, define uma ocupação, que já possui características e demanda de reconhecimento como profissão, dentro da divisão do trabalho social do modelo capitalista moderno. Não se trata de identidades que se anulam, que sejam antagônicas, muito pelo contrário, são identidades que podem (talvez devam), inclusive, se justapor em uma mesma pessoa. Mas são definitivamente identidades distintas. Nosso entendimento é corroborado por Santos e Paulo (2017) quando, ao buscar os (des)encontros entre Educação Popular e Educação Social, e tomando suas trajetórias de vida como base, as autoras descrevem “o social como profissão e a popular como militância” (SANTOS e PAULO, 2017, p. 143).

Não queremos aqui estabelecer uma divisão estanque no sentido, Educadoras(es) Populares possuem consciência e engajamento político e atuam em movimentos sociais ou ONGs que mantenham a característica de apoio e assessoria aos movimentos sociais populares, enquanto que Educadoras(es) Sociais são neutras(os), despolitizadas(os), tecnicistas e trabalham nas ONGs caracterizadas como entidades parceiras do estado no provimento dos serviços socioassistenciais ou mesmo como funcionárias(os) públicos de carreira, concursados para os mais diversos cargos e funções cujas atribuições sejam análogas às atividades de Educadoras(es) Sociais descritas na CBO. No mundo social vivido, não existe uma fronteira absolutamente definida para a identificação ou a autoidentificação em alguma dessas identidades. O que há são aproximações e distinções cujos critérios também estão em discussão permanente. O que queremos demonstrar com essa historicidade é que no desenvolvimento histórico das políticas públicas de assistência social do Brasil foi se constituindo um espaço e uma identidade ocupacional específica de ação/intervenção educativa no social, que se convencionou chamar de Educadora(or) Social, com competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e atribuições específicas, para as quais as pessoas que ocupam esses espaços já buscam formações em diferentes áreas do conhecimento, mas também produzem, a partir da reflexão sobre as suas práticas, um conjunto de saberes e habilidades próprios, que estão, assim como as(os) próprias(os) Educadoras(es) Sociais, sem o devido reconhecimento social.

4.4 AS ASSOCIAÇÕES DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS E OS PLS: EXPRESSÕES DE LUTA POR RECONHECIMENTO

A intenção deste tópico é apresentar algumas das iniciativas autônomas de organização das(os) Educadoras(es) Sociais brasileiras(os) que entendemos como expressões de sua luta pelo reconhecimento da contribuição social de seus trabalhos e de suas identidades ocupacionais. Para isso vamos: historicizar sucintamente a fundação das associações de Educadoras(es) Sociais de que temos conhecimento no Brasil, buscando identificar quem eram grupos por trás de sua organização, quais eram seus objetivos e algumas das suas principais ações; citar os encontros nacionais mais expressivos que buscam dar visibilidade ao tema da Educação Social e da Pedagogia Social; e relatar como foram mobilizados os dois PLS que tramitam nas casas legislativas federais do Brasil e que buscam regulamentar/profissionalizar a atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no País. Por fim, também relataremos a constituição de três espaços de Porto Alegre e região metropolitana: os Fóruns Municipais de Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre e São Leopoldo e o Encontro Estadual de Educação Social, que constituem, no nosso entendimento, espaços de mobilização e organização autônoma das(os) Educadoras(es) Sociais locais em torno de suas “características de atuação, necessidades de formação e organização próprias” (BRASIL, 2009).

4.4.1 Associação de Educadores Sociais do Ceará (Aesc)

As(os) Educadoras(es) Sociais do estado do Ceará foram as(os) pioneiras(os) na organização autônoma da categoria ocupacional no Brasil (BRAGA, 2007). A Aesc foi fundada no dia 07 de janeiro de 2004, por um grupo de Educadoras(es) Sociais, principalmente de Educadoras(es) Sociais de Rua, que se organizaram para reivindicar questões salariais, formação profissional e segurança. A associação realizava encontros com as(os) trabalhadoras(es), sistematizava as falas e depois explicitava as demandas das(os) Educadoras(es) Sociais para as instituições contratantes exigindo respostas (SANTOS, 2007).

No dia 19 de setembro de 2007, foi apresentado na Câmara de Vereadores de Fortaleza, pela vereadora Eliana Gomes (PC do B), o PL nº 271/2007, que propunha instituir o Dia da(o) Educadora(or) Social no município de Fortaleza, na mesma data, que não era aleatória, é o dia do nascimento de Paulo Freire, o que já indica uma opção teórica e metodológica do grupo das(os) Educadoras(es) Sociais da Aesc, mas mais do que isso, uma opção política. Em 28 de março de 2008, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Fortaleza (Cefet), ocorreu uma audiência pública organizada conjuntamente pela Câmara de Vereadores de Fortaleza, a

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e a Aesc, para tratar das reivindicações da categoria. Estiveram presentes mais de 400 Educadoras(es) Sociais⁴⁰ (AESC, 2008). A aprovação da lei se deu em abril de 2008,⁴¹ e não só instituía o Dia da(o) Educadora(or) Social no município como previa dotação orçamentária para a promoção de eventos, tais como congressos, seminários e outras formas de fomentar na sociedade a discussão sobre a relevância do papel da educação social (ou popular, no texto da lei) em Fortaleza.

Na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, a proposta, de mesmo conteúdo, mas, dessa vez, para instituir o Dia Estadual da(o) Educadora(os) Social, foi representada pelo Deputado Arthur Bruno, do Partido dos Trabalhadores (PT) e aprovada na Lei nº 14.015/2007⁴². A diferença é que essa proposta não previa dotação orçamentária para a promoção de eventos. Adiante, o mesmo texto foi apresentado na Câmara dos Deputados pelo Deputado Federal Chico Lopes (PC do B/CE) para instituir o Dia Nacional da(o) Educadora(or) Social⁴³ (BEDÊ, 2008). Este último só foi aprovado recentemente, em 26 de dezembro de 2017.

Em reunião ampliada de 28 de abril de 2008, as(os) Educadoras(es) Sociais da Aesc dão um pontapé inicial no processo de regulamentação da sua atividade ocupacional (“da profissão”, no texto original). No relatório da reunião, consta que houve uma discussão sobre o processo de regulamentação legal, informada pelos Educadores Sociais Erlon Barros e Ney Robson, que haviam participado, em São Paulo, do II Cips⁴⁴. Erlon Barros e Ney Robson advertiram o grupo sobre as dificuldades que seriam enfrentadas na regulamentação, pois algumas categorias ocupacionais já profissionalizadas, tais como Assistentes Sociais, Psicólogas e Pedagogas, haviam se manifestado incomodadas no congresso por uma suposta invasão das pretensões de Educadoras(es) Sociais em seu mercado de trabalho. Dessa reunião, encaminhou-se a criação imediata de uma comissão pró-regulamentação da profissão de Educadora(or) Social, que tinha como “tarefas primordiais” “elaborar [um] documento para

⁴⁰ Apesar do uso contínuo do termo Educadora(or) Social nos registros da Aesc é possível sugerir que não havia uma distinção clara entre Educadora(or) Social e Educadora(or) Popular.

⁴¹ Lei nº 9.355, de 15 de abril de 2008. Publicada no Diário Oficial (DO) do Município de Fortaleza no dia 22 de abril do mesmo ano.

⁴² PL nº 282/2007 apresentado no dia 26 de setembro e aprovado como Lei nº 14.015/2007 no dia 30 de novembro, sendo publicada no DO do Estado do Ceará no dia 18 de dezembro do mesmo ano.

⁴³ PL nº 2.989/2008 apresentado em 11 de março. Aprovado na Lei nº 13.580/2017 em 26 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 27 de dezembro de 2017.

⁴⁴ II Congresso Internacional de Pedagogia Social, de 16 a 19 abril de 2008. Os Cips foram encontros inicialmente organizados pelo Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da USP, coordenado por Roberto da Silva, em parceria com outras instituições de ensino superior e, posteriormente, organizados pela Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial). Os congressos têm o objetivo de difundir os estudos brasileiros sobre a Pedagogia Social, assim como propô-la como Teoria Geral da Educação Social, Popular e Comunitária no Brasil. Outras edições do Cips aconteceram em 2006, 2010, 2012 e 2015 (MACHADO, 2010; BRASIL, 2018; GRUPO de estudos e pesquisas em Pedagogia Social, 2018).

acompanhar o abaixo-assinado⁴⁵ e [um] estudo que fundamente a proposta” de regulamentação⁴⁶ (AESC, 2008b).

No dia 19 de setembro de 2008, aconteceu uma audiência pública em que o Deputado Artur Bruno (PT/CE), juntamente com a presidenta do Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Estudos, Pesquisas e Assistência ao Bem-Estar da Criança e do Adolescente do Estado do Ceará (SINTBEM), Verônica dos Santos, e o presidente da Aesc, Luís Carlos Favaron, discursam sobre a regulamentação da ocupação (profissão no texto original) como a reivindicação mais urgente da categoria. Na mesma ocasião, Favaron sugeriu, como encaminhamento da audiência, que o Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp) desenvolvesse uma pesquisa identificando quantos eram as(os) Educadoras(es) Sociais no Estado, onde atuavam e quais eram as suas principais demandas (AESC, 2008c).

Em novembro de 2008, após a participação de representantes da Aesc no V Encontro Nacional de Educação Social (Enes)⁴⁷, está fortalecida a ideia de lutar nacionalmente pela regulamentação legal da atividade ocupacional (profissional) da(o) Educadora(or) Social. Roberto da Silva é citado como articulador da Aesc junto ao Projeto Instituto Pedagogia Social. Pleiteava-se a criação de um Instituto Federal de Pedagogia Social dentro do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia que estava implementando a Rede Federal de Educação Tecnológica a partir dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) (AESC, 2008d).

Em 21 de janeiro de 2009, a ocupação de Educadora(or) Social é incluída na CBO. Uma grande conquista para o reconhecimento da ocupação (profissão), pois agora as(os) trabalhadoras(es) poderiam ter suas carteiras de trabalho assinadas com essa categorização. A Aesc estava representada na reunião Painel de Validação do Projeto CBO do Ministério do Trabalho e do Emprego, ocorrida na Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) da USP, em que foi criada e validada a família ocupacional 5153 de Trabalhadoras(es) de Atenção,

⁴⁵ O texto original elaborado para pedir “o apoio de todas as categorias de trabalhadores, que são sensíveis às causas populares, para subscreverem o abaixo-assinado que será encaminhado à Câmara dos Deputados, buscando a Regulamentação da Profissão de Educador Social”, encontra-se no ANEXO A deste trabalho.

⁴⁶ Temos razões para acreditar que este estudo foi utilizado como base para a formulação do texto do PL nº 5.346/2009 de iniciativa do Deputado Federal Chico Lopes (PC do B/CE) que será comentado mais adiante.

⁴⁷ Ocorrido de 13 a 16 de novembro em Olinda/PE, onde foi redigida a Carta de Olinda, um documento histórico da Educação Social brasileira, que pode ser lida em <http://aeessp.org.br/carta.htm>. Adiante explicaremos o que são os Eness.

Defesa e Proteção a Pessoas em Situação de Risco, em que está inclusa a ocupação de Educadora(or) Social⁴⁸ (AESC, 2012).

Em maio de 2009, o Deputado Federal Pepe Vargas (PT/RS) solicita uma audiência pública para discutir a criação do curso de Educador Social no país, sugerindo que ele fosse implementado na Rede Federal de Educação Tecnológica. O deputado argumentava que assim “aumenta-se a possibilidade de formação de inúmeros técnicos que diversificarão a qualidade de inserção, especialmente dos jovens, no mercado de trabalho. Mas também podemos buscar a formação de profissionais de licenciatura” (AESC, 2009). Assinaram junto as deputadas Ângela Portela (PT/RR) e Janete Rocha Pietá (PT/SP) e o Deputado Ângelo Vanhoni (PT/PR).

Em setembro de 2009, a Aesc promove a 2ª Semana do Educador e da Educadora Social de Fortaleza, com diversas ações para “divulgar [para a sociedade] as atividades exercidas pelos educadores sociais e a luta pelo reconhecimento e regulamentação da profissão” (AESC, 2009). Em 24 de dezembro de 2012, a Câmara Municipal de Fortaleza aprova a Lei nº 9.958/2012⁴⁹ que define “no âmbito do Município de Fortaleza as competências da atividade de educador e educadora social”. O texto é praticamente idêntico ao do PL nº 5.346/2009 de autoria do Deputado Federal Chico Lopes que visa à regulamentação da atividade ocupacional no Brasil.

4.4.2 Associação Brasileira de Educadores Sociais (Abes)

A Abes foi uma iniciativa das(os) alunas(os) do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), “uma das instituições precursoras na incorporação dos preceitos da Educação Social nas atividades de ensino, pesquisa e extensão [no país], através dos cursos de pós-graduação *latu-sensu* e *stricto-sensu*” (MACHADO, 2014, p. 158). Foi oficialmente fundada em 23 de setembro de 2006, e tinha como seus principais objetivos divulgar a Educação Social no Brasil, integrar e articular as ações difusas já existentes em todo o país e realizar intercâmbio com associações de Educadoras(es) Sociais de outros países (MACHADO, p. 160-161). Posteriormente, em abril 2010, em decorrência das discussões do III Cips, a Abes se torna a Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), “transformando-se em uma entidade de natureza acadêmico científica” (ABRAPSOCIAL, 2012)⁵⁰.

⁴⁸ A descrição completa da família ocupacional 5153 está no Anexo B deste trabalho.

⁴⁹ Resultado do PL nº 239/2012, apresentado no dia 7 de dezembro, pela prefeita Luizianne de Oliveira Lins (PT).

⁵⁰ Para mais informações sobre a história da Abes, ver Machado, 2014.

4.4.3 Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP)

A Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP) foi fundada em 2009, a partir de uma longa articulação que se origina no Projeto Alternativas de Atendimento a Crianças e Adolescentes, de 1983. Mobilizadas(os) por esse Projeto, nesse mesmo ano de 1983, cria-se o Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo (PMMR), que será o grupo nuclear da AEESSP. O PMMR possuía uma relação orgânica com o MNMMR, cujo documento de Teses e Propostas fundamenta, segundo consta no *site* da AEESSP, o seu modo de pensar o atendimento de meninas e meninos em situação de rua (AEESSP, 2018).

Muitas(os) das(os) Educadoras(es) Sociais que hoje são associadas(os) na AEESSP estiveram envolvidas(os) na assessoria do MNMMR, juntamente com a Pastoral do Menor da Igreja Católica e outras organizações da sociedade civil, na luta pela inclusão na Constituição de 1988 do artigo 227 e sua regulamentação no ECA. Em 1992, o PMMR organizou o Bloco Eureka – Eu reconheço o ECA – “que desde então desfila a luta pela defesa dos direitos de meninos e meninas no centro de São Bernardo do Campo e, nos últimos anos, ampliou os desfiles para São Vicente, Guarulhos e Campinas” (AEESSP, 2018). Em 2001, o PMMR também esteve envolvido na idealização e na organização do I Encontro Nacional de Educação Social⁵¹, onde ganhou força a ideia da criação de uma Associação Nacional de Educadoras(es) Sociais, o que inspirou a fundação da AEESSP.

Em 2001 lideranças do movimento da infância e juventude do país organizam em São Paulo o I Encontro Nacional de Educação Social. Nesse encontro começa a ganhar corpo a proposta de uma organização específica de educador@s sociais, a partir da percepção que a educação social se constitui em um campo específico que se diferencia da educação escolar, em que, no caso latino-americano, o caráter de enfrentamento do poder constituído e de construção de outra organização social é essencial. (AEESSP, 2018).

É importante salientar que a concepção de Educadora(or) Social da AEESSP é bem mais ampla do que o conceito que viemos desenvolvendo até aqui. Essa Associação considera como Educadora(or) Social “tod@s aqueles que atua[m] na mobilização social para lutar contra a

⁵¹ Os Eness são encontros que congregam trabalhadoras(es) de organizações governamentais e ONGs que atuam com políticas públicas de assistência social (principalmente no que diz respeito à promoção, defesa e garantia dos direitos de crianças e adolescentes, mas não só), participantes de grupos culturais tradicionais, lideranças comunitárias, arte-educadoras(es), educadoras(es) populares, artistas circenses, militantes de movimentos sociais populares, e outras(os), que em alguma medida se autoidentificam como Educadoras(es) Sociais. O objetivo dos encontros é refletir sobre a construção coletiva da prática da educação em espaços não escolarizados, ou seja, no espaço social, as condições de trabalho e a valorização da atividade e dos sujeitos da Educação Social.

desigualdade e a injustiça, buscando construir formas solidárias de vida comunitária, sejam eles trabalhadores contratados ou não para essa atividade” (AEESSP, 2018b). Isso inclui: mestras(es) de capoeira; griôs; redutoras(es) de danos; lideranças comunitárias e de movimentos sociais; arte-educadoras(es); agentes culturais; Educadoras(es) Populares; pesquisador(as) em temáticas afins e outras denominações. Enfim, “tod@s aquel@s que se identificam com esse compromisso com a transformação social que visa combater a exploração e opressão” (AEESSP, 2018b).

Fica explícito que a AEESSP não faz a distinção entre uma identidade política militante e uma identidade ocupacional/profissional como a que procuramos demonstrar ter se desenvolvido ao longo da história da ocupação no Brasil. A associação defende como principais atributos de aglutinação em torno da identidade de Educadoras(es) Sociais questões de cunho político ideológico com grande carga de altruísmo e compromisso com objetivos normativos tais como “lutar contra a desigualdade e a injustiça”; “construir formas solidárias de vida comunitária” ou “compromisso com a transformação social que visa combater a exploração e opressão”. Causas com as quais nos solidarizamos sem qualquer objeção; porém, que compreendemos, em virtude da historicização que viemos desvelando até então, estarem mais vinculadas a uma opção política individual, de caráter privado, o que não apresenta justificativa plausível para sua inclusão como pré-requisitos legais da regulamentação das atividades de uma ocupação ou para se opor à sua profissionalização, colocando o não cumprimento dessas prerrogativas como empecilho, ou mesmo indicar que a aquisição de conhecimento por meio de experiências escolarizadas de formação, no caso a formação universitária, sejam motivos de enfraquecimento ou perda desse tipo de compromisso social.

A partir dessa concepção ampla do que venha a ser uma(um) Educadora(or) Social é compreensível e coerente a posição da AEESSP quando essa se coloca contrária à regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais com a exigência de um percurso formativo mínimo comum. Em carta pública sobre o PL nº 5.346/09, a AEESSP levanta duas objeções: a de que o PL não contempla o reconhecimento da diversidade de fazeres das(os) Educadoras(es) Sociais e também de espaços formativos não escolares como também competentes para a qualificação profissional. A Associação entende que a atividade de Educadoras(es) Sociais se caracteriza “por uma imensa variedade de formas de atuação e [que] seus espaços de formação na maior parte das vezes não se enquadram no formalismo da escola convencional” (AEESSP, 2016) e defende que:

[...] a profissão formatada pelo projeto contemple mais do que aqueles que passaram por um processo escolar formal e a carreira acadêmica como critério único de evolução profissional [...] É preciso que o saber popular transmitido na experiência cotidiana da comunidade tradicional e o conhecimento nascido da vivência na luta pela construção de uma sociedade mais justa e frequentemente sistematizado nos espaços formativos não formais ligados aos movimentos sociais sejam também convalidados no reconhecimento profissional. (AEESSP, 2016).

Quando se entende a formação de uma identidade ocupacional ou profissional de forma indissociável da constituição de uma escolha de posicionamento político ideológico (por vezes partidário), institucionalizar o processo de formação profissional seria o mesmo que regulamentar a forma de acesso e a prática da militância política⁵², e isso, de fato, não faz nenhum sentido. Concordamos que as experiências não escolares de formação cultural e identitária sempre terão alguma relevância e influência em nossas escolhas no mundo do trabalho, os relatos das(dos) Educadoras(es) sobre seus processos de aproximação do campo de trabalho e sobre as suas experiências nos processos de seleção confirmam isso, como veremos no próximo capítulo, mas para fins de regulamentação legal de uma atividade ocupacional ou profissional, não é justificável o argumento do “forjar-se” Educadora(or) Social na militância política ou na prática ocupacional direta, sem nenhuma espécie de formação prévia e um mínimo de aporte teórico, como é comum na prática da educação no campo social. Se ficarmos com a posição da AEESSP e sua compreensão ampla do que vem a ser uma(um) Educadora(or) Social, não há a necessidade de se regulamentar nada, visto que a formação se dá no curso de diferentes práticas sem nenhum referencial teórico comum ou instância que avalie a apreensão de conhecimentos, atitudes e habilidades básicas para a prática da atividade ocupacional, a não ser o “sistema de troca do trabalho próprio pelos meios para a satisfação das necessidades mediados pelo [livre] mercado” (HONNETH, 2008, p. 55). Desse ponto de vista, o reconhecimento pretendido aqui já está suprido com a inclusão da categoria ocupacional na CBO, que garante direitos trabalhistas e previdenciários. Porém, como estamos percebendo, até então, pela historicização que temos traçado e como ficará mais nítido no capítulo seguinte, quando analisarmos as falas das(os) Educadoras(es) Sociais em Porto Alegre, não parece ser esse reconhecimento adquirido pela CBO o suficiente para as(os) Educadoras(es) Sociais⁵³.

⁵² O que de forma não explícita os movimentos sociais também realizam. Há uma institucionalidade no acesso a esse espaço de atuação social e da constituição de sua identidade. O que acontece é que, em geral, essa institucionalidade não é explícita e muito menos positivada como se pretende na regulamentação de uma ocupação ou profissão.

⁵³ Para outra crítica à posição defendida pela AEESSP, ver: MULLER, Veronica Regina; BAULI, Regis Alan. Normatização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. Ensino & Pesquisa: Revista multidisciplinar

A AEESP teve forte influência no processo de proposição, acompanhamento e contribuição crítica ao texto atual do PL nº 5.346/2009. Entre as contribuições da associação, resultado de sua mobilização e acompanhamento crítico do processo, estão, no momento de sua tramitação pela CTASP da Câmara dos Deputados⁵⁴, informações dadas ao relator Deputado Assis Melo (PC do B/RS), que foram consideradas levando a

[...] supressão, do texto original do PL, dos elementos que produziram um engessamento do fazer profissional e da formação d@ trabalhador@, [...] trazendo a perspectiva de expansão do acesso de nossa população ao mundo acadêmico, ao conhecimento formal e uma progressiva elevação da escolaridade – e uma adequada compreensão do processo histórico que nos trouxe ao contexto atual, possibilitando reconhecer e valorizar aqueles que, mesmo sem a experiência do ensino formal, se forjaram educador@s sociais altamente qualificad@s por meio da atuação na luta, nos movimentos, na comunidade, nos grupos populares de cultura [...] (AEESP, 2018c).

Segundo a AEESP, as alterações propostas e consideradas pelo relator também sanariam um problema real de nosso País: há falta de profissionais formados, de diversas áreas, em muitas regiões do Brasil, fato que também aconteceria na Educação Social caso o ensino superior fosse tomado como escolaridade mínima. A não exigência do ensino superior somada à necessidade de trabalhadoras(es) para atuar na área forçaria a valorização e o reconhecimento da(o) trabalhadora(or) “leigo, sem a escolaridade, mas com a experiência prática e o saber acumulado pela vivência de educador@ social”, assim como a elaboração de “meios para assegurar seu crescimento profissional e pessoal, mesmo que não siga a via da escolarização formal” (AEESP, 2018c). Ainda, segundo a visão da AEESP:

O texto do substitutivo incorpora [...] o reconhecimento do fazer do/a educador/a social nos âmbitos da promoção da cidadania e dos direitos sociais e humanos, contemplando uma perspectiva mais ampla de ações, de maneira a possibilitar o reconhecimento de um campo de atuação d@ educador@ social em um largo espectro de atividades ligadas às políticas públicas, aos movimentos sociais e às comunidades que vão além da intervenção em "situações de risco pessoal e social" para vítimas de violações de direitos. (AEESP, 2018c).

Essas mudanças, inclusões e supressões são narradas pela AEESP como vitórias no processo de uma regulamentação profissional (ocupacional) justa para todas(os) as(os)

de licenciatura e formação docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória - PR, v. 15, n. 2, p.30-45, maio 2017. Suplemento Educação e Pedagogia Social. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1768>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

⁵⁴ De 15/12/2011 a 21/08/2013.

Educadoras(es) Sociais, tomadas(os) segundo o seu conceito amplo, e coerente com as origens históricas da ocupação junto aos movimentos sociais populares.

Em 2015, a AEESSP recebeu a declaração de órgão de utilidade pública municipal de Campinas, onde está sediada⁵⁵. A Associação é a única entidade brasileira filiada à Aieji, sendo seu atual tesoureiro, o Educador Social Ney Moraes Filho, coordenador do Escritório da Aieji para o Brasil. Atualmente, a AEESSP desenvolve atividades diversas de assessoria e apoio aos movimentos sociais populares, principalmente com o MNMMR. Mantém em seu *site* um acervo de textos e informações sobre a mobilização e a organização de Educadoras(es) Sociais, tomadas(os) em seu conceito amplo, e realiza atividades para promover discussões sobre o fazer da(o) Educadora(or) Social no Estado de São Paulo objetivando a qualificação dessas práticas, o fortalecimento da categoria profissional (ocupacional?) e a organização como coletivo com identidade, na “perspectivas de ação e construção do projeto de uma sociedade mais justa e igualitária” (AEESSP, 2018).

4.4.4 Associação dos Educadores Sociais de Maringá (Aesmar)

A Associação de Educadores Sociais de Maringá (Aesmar) foi oficialmente constituída em 18 de maio de 2012, na cidade de Maringá, Paraná (AESMAR, 2018b). É uma organização técnico-administrativa, formada por Educadoras(es) Sociais que atuam nas áreas de educação, educação social, políticas públicas, direitos humanos (especialmente de crianças e adolescentes), assistência social, esporte, lazer, arte, atividades lúdicas e outras. Juridicamente é caracterizada como uma associação civil, autônoma, sem fins lucrativos com personalidade de direito privado, de duração indeterminada (AESMAR, 2018).

Em sua origem, a Aesmar tem a filosofia, a metodologia e o conhecimento gerados no MNMMR e no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) da UEM, criado em 1992 (SOUZA, 2016, p. 55). As atividades da Aesmar objetivam a proteção e a promoção de direitos humanos, especialmente os infanto-juvenis e a valorização profissional das(os) Educadoras(es) Sociais. Sua intenção é aproximar

[...] pessoas, profissionais, pesquisadores, movimentos sociais e instituições que realizam um trabalho de grande valor social na comunidade a favor dos direitos humanos e com característica formativa, mas não são devidamente reconhecidos; Aqueles pesquisadores que defendem o investimento público no conhecimento científico a favor da justiça social; E aquelas organizações em âmbito nacional e internacional que defendem a educação social como política pública necessária à sociedade (AESMAR, 2018).

⁵⁵ Lei nº 15.039/2015 de Campinas/SP, publicada no DOM de 14 de julho de 2015.

A Aesmar busca desenvolver atividades a partir da análise crítica da realidade para então propor intervenções concretas a favor dos direitos humanos e da educação social em parceria com instituições governamentais e não governamentais, locais e internacionais, ou mesmo com pessoas em particular ou movimentos sociais. Promove a comunicação das(os) Educadoras(es) Sociais brasileiros entre si e com outras organizações internacionais afins. Dá assessoria e formação para pessoas que atuem em programas de desenvolvimento socio-cultural-político e educativo, no sistema público ou privado. Apoiar, participa e promove campanhas, encontros e outros eventos a favor da garantia dos direitos humanos e da valorização da educação social. Todas as suas atividades geram investigações que subsidiam propostas para a implementação de políticas públicas para a educação social nos espaços de sua incidência (AESMAR, 2018).

Entre as ações e projetos da Aesmar estão: Projeto Brincadeiras Com Meninos e Meninas de e nas Ruas (Maringá e Ivaiporã); Crianças Hemofílicas e Talassêmicas; Indígenas Crianças e Projeto Meu Clown (Maringá e Região); Criança Xetá (Região Sul); Tambores (Paiçandu); Projeto Brincadeiras (Corumbá). O projeto que nos parece ser mais significativo, porque ao que tudo indica de origem ao grupo de Educadoras(es) Sociais fundadoras(es) da Aesmar, é o Projeto Brincadeiras Com Meninos e Meninas de e nas Ruas de Maringá.

No Projeto Brincadeiras e no Núcleo de Base no [MNMMR] trabalhamos desde 1997 com crianças e adolescentes por meio de atividades lúdicas e políticas. As brincadeiras são conteúdo da cultura infantil e também estratégias para aproximação às crianças. Os educadores recebem formação uma vez por semana, são alunos universitários e pessoas da comunidade, cujo único critério para participar é gostar de crianças. Brincam todos os sábados com crianças da periferia com o intuito de ensiná-las o [ECA], desenvolver sua consciência crítica e capacidade de organização política para a solução de problemas. Têm a obrigação de registrar suas experiências em relatórios que estão disponíveis para consulta no acervo do Programa Multidisciplinar de Estudos Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente e têm sido objeto de várias investigações. (MULLER, 2012, p. 19).

A Aesmar teve incidência significativa na mobilização e na formulação do PL nº 328/2015, de autoria do Senador Telmário Mota (PDT/RR) e sugeriu a Audiência pública da Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados/Brasília, no dia 8 de dezembro de 2016, que discutiu a regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil (BRASIL, 2016). A associação também teve participação ativa na Audiência Pública sobre a Regulamentação da Profissão da(o) Educadora(or) Social na Assembleia legislativa do Estado do Paraná em Curitiba no dia 16 de junho de 2016. (AESMAR, 2018c).

a audiência pública sobre a regulamentação da profissão foi um sucesso! Gente de Curitiba e região, Maringá, Londrina, Florianópolis e Rio de Janeiro opinaram sobre a lei que deve ser votada. O principal ponto de tensão é sobre a exigência de um grau mínimo [de escolaridade] a ser exigido: técnico, superior ou nenhum... A proposta do senador [Paulo] Paim é de grau superior (AESMAR, 2018d).

4.4.5 Associação dos Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana (AESCRM)⁵⁶

A ideia da AESCRM surgiu entre o ano de 2005 e o de 2006, do desejo que algumas(ns) Educadoras(es) Sociais sentiram de aprimorar suas práticas, regulamentar a profissão e encontrarem seu espaço dentro das políticas públicas de assistência social. Essas(es) Educadoras(es) Sociais já atuavam na Fundação de Ação Social (FAS), órgão gestor da Política de Assistência Social no município de Curitiba, antes mesmo da implementação da PNAS, e foram percebendo que precisavam atuar de forma mais incisiva e lutar para serem mais respeitadas(os) pelas(os) demais profissionais. No entanto, em um primeiro momento, o projeto de articulação e organização das(os) Educadoras(es) Sociais não se consolidou.

Somente em 2014, surge novamente a vontade e um contexto favorável para iniciar uma associação e, após diversos contatos, em 22 setembro, acontece a primeira reunião informal, com apenas quatro pessoas: Alessandra Leite Magno da Silva, Aline Francielle Faria Santos Mendes, Charli Regina da Silva Padilha e Dirceu José Rodrigues Serino. Dessa reunião partiu um convite para toda a categoria e 2 dias depois, em 25 de setembro, realizou-se a Assembleia de Fundação da AESCRM, no espaço cedido pelo Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná (APP/Sindicato). Estavam presentes nessa assembleia 10 Educadoras(es) Sociais consideradas(os) sócias(os) fundadoras(es). Naquele momento, a intenção era que a associação abrangesse apenas Curitiba, mas por sugestão de José Pucci Neto, que já tinha um trabalho individual nesse sentido e levou um representante da Região Metropolitana, Alceu Ferreira Filho, a sugestão foi acatada e o âmbito da associação ficou como Curitiba e Região Metropolitana.

No dia 15 de outubro de 2014, Dia da(o) Professora(or), aconteceu a assembleia de formalização da primeira diretoria da AESCRM: Presidente José Pucci Neto; Vice-Presidenta Aline Francielle Faria Santos Mendes; Secretária Alessandra Leite Magno da Silva; Tesoureiro Marcos José Franco. Estavam presentes também Dirceu José Rodrigues e Alceu Ferreira Filho. A assembleia de aprovação do Estatuto foi realizada no dia 1º de maio de 2015.

⁵⁶ Todas as informações contidas neste tópico nos foram gentilmente enviadas pela colega Educadora Social Alessandra Leite Magno da Silva por *e-mail*. Consta na lista de referências como AESCRM, 2018.

A AESCRM não tem filiadas(os), pois nunca se chegou a regularizar sua documentação, no entanto, o Estatuto aprovado é sempre respeitado em suas ações e forma de organização. Além das pessoas já citadas, participaram também da Diretoria após a Fundação: Célia Regina Kamymuria; Marlon Luiz Lima; Sintia Eugenio Rosa Vieira e Vera Paixão.

No início de 2017, Aline Francielle Faria Santos Mendes e Charli Regina da Silva Padilha formalizaram carta de renúncia da AESCRM, ambas alegaram motivos pessoais, e também Marlon Luiz Lima, por ter assumido cargo de gestão na FAS, o que o impediria estatutariamente. Mais tarde, José Pucci Neto e outras(os) integrantes da AESCRM, que já haviam iniciado atividades de um Fórum de Educadores Sociais do Paraná (FESP/PR), optaram por se desligar da associação e, atualmente, a AESCRM passa por período de reconstrução.

As principais pautas de luta da AESCRM são: jornada de 30 horas, respeito, aposentadoria especial 25 anos, identidade profissional, promoção da Educação Social, valorização profissional, formação continuada, regulamentação da profissão e elaboração de um Código de Ética Profissional.

Essas foram as principais ações da AESCRM nesses poucos anos de existência e atuação: Criação do Dia e da Semana Municipal do Educador Social, Lei nº 14.392/2013 de iniciativa do vereador Pedro Paulo (PT/PR); Evento de Natal para famílias em vulnerabilidade social com a Transcaixa, em 20 de dezembro de 2014; estudo sobre plano de carreira para remeter ao sindicato, em 22 de janeiro de 2015; visita ao Município de Pinhais, em agosto de 2015; Seminário AESCRM “Educador Social, uma profissão em construção”, em 18 de setembro de 2015; início das discussões acerca da criação do Curso Tecnólogo de Educador Social – Uninter, em 16 de novembro de 2015; 1º Encontro da Educação Social – Pedagogia Social do Paraná, em 5 de dezembro de 2015; evento em Comemoração ao Dia do Educador “Educador Social: uma identidade em construção, em 20 de setembro de 2016.

As participações da AESCRM em eventos foram: Colóquio Pedagogia Social e a formação do Educador Social na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 10 de junho de 2015; Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Paraná sobre a regulamentação da profissão da(o) Educadora(or) Social, em 16 de junho de 2016; EdusoParaná, Ponta Grossa, de 6 a 8 de julho de 2016; 2º Encontro Estadual de Educação Social, Novo Hamburgo/RS, em 16 de setembro de 2017; Encontro de Educação Social, Maringá/PR, de 11 a 13 de outubro de 2017.

Antes de passarmos para os próximos tópicos, em que apresentaremos as experiências de organização autônoma das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, precisamos registrar que, recentemente, duas outras associações que declaram representar as(os) Educadoras(es) Sociais em abrangência nacional foram criadas. Em 30 de junho de 2017, durante o EdusoVitória, foi fundada a Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social, a EdusoBrasil⁵⁷, um esforço conjunto de Educadoras(es) Sociais e pesquisadoras(es) da área, muitas(os) dessas(es) participantes das iniciativas citadas anteriormente. A EdusoBrasil “surge como instrumento de luta, para defender os interesses dos Educadores Sociais brasileiros, apoiar reivindicações da classe, viabilizar cursos de formação, lutar pela regulamentação da profissão de nível superior” (EDUSOBRASIL, 2017), além disso, “atuará em perspectiva de colaboração entre associações profissionais e sociedades acadêmicas de vários países”.

Em 14 de outubro de 2017, durante o VII Enes, em Fortaleza, com grande apoio da AEESP, foi fundada a Associação Nacional de Educadores e Educadoras Sociais (Anees). Conforme consta em sua carta pública de fundação, a Anees “se constitui em instrumento de organização e articulação de educadoras e educadores sociais, destinado a contribuir com a resistência democrática” (ANEES, 2017). A Anees declara como seus fundamentos:

A educação social como conjunto de princípios ético-políticos fundados na concepção de nosso papel como agentes de transformação social, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural, combatendo todas as formas de discriminação, opressão e exploração;

A unificação de uma agenda de lutas com movimentos, coletivos, associações, segmentos, fóruns, frentes e outras organizações do campo popular, buscando fortalecer a mobilização e a participação para uma maior potencialidade de nossa ação política social;

A internacionalização de nosso diálogo e solidariedade em torno das bandeiras comuns aos princípios dos direitos humanos e sociais, especialmente focando em nossa identidade latino-americana;

A ampliação do diálogo democrático para retomar o compromisso de horizontalidade em nossas relações e reflexão crítica sobre o contexto nos locais, grupos, comunidades, redes, espaços, coletivos e outros, potencializando sua auto-organização;

O fortalecimento da pluralidade de saberes reconhecendo nossa história e nossas raízes como instância fundadora da educação social popular latino-americana em que o saber tradicional e a cultura popular são centrais na nossa formação sem subordinação ou submissão ao campo acadêmico e escolar, tendo como perspectiva o notório saber;

O recorte de classe, afirmando que nossa educação social tem compromisso com o enfrentamento dos sistemas e projetos neoliberais, fascistas, conservadores, antidemocráticos e excludentes. (ANEES, 2017).

⁵⁷ <http://www.edusobrasil.com.br/>

Na carta, a Anees também se afirma como uma organização da classe trabalhadora, contra opressões e a favor da construção de uma sociedade de justiça e liberdade (ANEES, 2017).

4.4.6 Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre

O Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre teve seu primeiro encontro presencial no dia 5 de setembro de 2016, na Faced\UFRGS. A motivação para a articulação do Fórum surgiu após a nossa participação, e a de mais duas educadoras-pesquisadoras de Porto Alegre, no EdusoParaná⁵⁸, na cidade de Ponta Grossa nos dias 5 à 8 de julho no mesmo ano. As pessoas em questão eram a professora Karine dos Santos, da Faced\UFRGS, e a professora Fernanda dos Santos Paulo⁵⁹. Durante o EdusoParaná, nós três, que já estávamos familiarizadas(o) em diferentes graus com a discussão sobre a regulamentação da profissão, chegamos à mesma percepção: a de que as(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre e Região Metropolitana (e porque não dizer do Rio Grande do Sul?) estavam muito aquém das informações e, conseqüentemente, das discussões que se desenvolviam no restante do País. Em nenhum dos espaços onde atuávamos, trabalhando ou militando, se discutia a questão da regulamentação da profissão, o que nos levou à hipótese de que a grande maioria das(os) Educadoras(es) Sociais do Rio Grande do Sul não tinha sequer conhecimento dos dois PLs que tramitavam nas casas legislativas federais e que objetivavam regulamentar a sua atividade ocupacional, um deles desde 2009. Isso nos deixou angustiadas(o) e nos sentimos no compromisso político de articular um espaço autônomo onde as(os) Educadoras(es) Sociais locais pudessem se apropriar das informações e discussões sobre os PLs e tomar parte na discussão nacional.

O primeiro encontro específico sobre a temática da regulamentação ocorrido em Porto Alegre foi parte de uma série de encontros propostos em todo o Brasil pela Campanha Nacional Criança Não É de Rua⁶⁰, que, naquela mesma época, incluiu o tema da regulamentação da ocupação de Educadoras(es) Sociais em suas atividades. Em Porto Alegre, a pessoa de

⁵⁸ O evento aglutinava a XXIV Semana da Educação, o II Encontro de Educação Social - Pedagogia Social do Paraná e o IV Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, com o tema “O social na educação e a Educação Social”. A sede foi a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

⁵⁹ São as próprias colegas que se identificam como educadoras-pesquisadoras no artigo “(Des)encontros entre a Educação Popular e Pedagogia Social”, já citado e referenciado neste trabalho. No mesmo artigo, elas explicam porque a primeira se identifica como Educadora Social enquanto a segunda se identifica como Educadora Popular.

⁶⁰ Mais sobre a campanha Criança Não É de Rua em <https://www.criancanaoederua.org.br/>.

referência da campanha era a colega Larissa da Silva Jorge que, sabendo dos nossos estudos sobre Educação Social, nos convidou para organizar e executar o encontro junto com ela. O evento aconteceu no dia 23 julho de 2016, na Escola Municipal Porto Alegre (EPA)⁶¹ e contou com cerca de 60 participantes. A escolha da EPA como local para sediar o evento é significativa. A instituição trabalha desde 1995 com a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de rua. Foi uma feliz coincidência que esse encontro tenha acontecido logo em seguida do EdusoParaná. Certamente esse encontro instigou ainda mais a necessidade da criação do Fórum como espaço autônomo de mobilização e de organização das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre em torno das questões relativas à sua atividade ocupacional e condições de trabalho.

Logo que voltamos da EdusoParaná, antes mesmo da atividade da Campanha Nacional Criança Não É de Rua, começamos a mobilizar Educadoras(es) Sociais conhecidas(os) por meio das redes sociais e de um grupo no WhatsApp⁶² e marcamos o primeiro encontro presencial do grupo que chamamos inicialmente de GT Regulamentação da(o) Educadora(or) Social. Os objetivos desse primeiro encontro, ocorrido no dia 5 de setembro de 2016 na Faced\UFRGS, eram: comunicar nossa preocupação com relação à discussão nacional sobre a regulamentação; apresentar sucintamente os dois PLs em tramitação; e propor que mais Educadoras(es) Sociais se responsabilizassem pela organização do GT⁶³.

No segundo encontro, ocorrido no dia 12 de setembro de 2016 no Centro Diaconal Evangélico Luterano (Cedel), o grupo reunido percebeu que não fazia mais sentido se reportar ao espaço como um GT, e passou-se a adotar a nomenclatura de Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre. Nesse ano, os encontros, que passaram a ser mensais, seguiram tendo como pauta o estudo e o diálogo sobre os PLs. A intenção era chegar a um consenso, uma posição das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre sobre qual PL apoiariamos por expressar melhor nossos anseios por reconhecimento social e valorização profissional. Havia também uma demanda por esse posicionamento em virtude de uma Audiência Pública sobre a regulamentação marcada para o dia 8 de dezembro, em Brasília. O desejo era formar um grupo representativo das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre para participar presencialmente da audiência levando a posição do Fórum. Estávamos bem perto

⁶¹ Mais sobre a EPA em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/historia.html>.

⁶² <https://www.facebook.com/forumeducsocial/> e <https://chat.whatsapp.com/7Aq4UR0muLn67bkJbjFcI8>.

⁶³ Além de nós e das duas colegas professoras já citadas, estavam presentes nesse primeiro encontro: Nara Nachtigali, Juliana dos Santos Rocha, Janaína Moraes, Maria Edu Monteiro Coronel, Andreia Soares Lima, Larissa Silva Jorge, Gabriel Barcellos, Cristiane Pires e Daiana Santos. A lista de presença com dados completos das pessoas está no Anexo C deste trabalho.

disso, tendendo pelo apoio ao PL nº 328/2015 com a exigência do curso de ensino superior para a atuação ocupacional, até que, no terceiro encontro, no dia 7 de novembro, também no Cedel, certamente o encontro com maior *quorum*, Educadoras(es) Sociais representantes do Ação Rua⁶⁴ apresentaram uma carta, redigida em um encontro extraordinário do Fórum Ação Rua com a presença apenas de Educadoras(es) Sociais do serviço⁶⁵. O conteúdo da carta⁶⁶ questionava toda a discussão sobre o processo de regulamentação e a tramitação dos PLs alegando que “a proposta para elaboração de um projeto de lei precisa ser amplamente debatida com a sociedade” (AÇÃO RUA, 2016). Na carta, as(os) Educadoras(es) Sociais do Ação Rua citavam alguns tópicos que julgavam pertinentes à regulamentação de uma ocupação/profissão, cujas ausências eram observadas em ambos os PLs: indicação de carga horária de trabalho; indicação de qual formação educacional seria necessária para a prática legal da ocupação; indicação de piso salarial; benefícios salariais tais como insalubridade e periculosidade “e demais direitos trabalhistas”. Segundo as(os) Educadoras(es) Sociais do Ação Rua, os PLs também não davam informações suficientes sobre um suposto período de transição após sua aprovação como lei, no qual algumas(uns) trabalhadoras(es) que já atuam na área seriam reconhecidas(os), mesmo sem a escolaridade mínima exigida na regulamentação. Não estava indicado em nenhum dos PLs qual seria a entidade ou a instância que faria esse reconhecimento das(os) trabalhadoras(es). Ainda, para finalizar, colocavam-se contrárias(os) à exigência do curso universitário como escolaridade mínima para a atuação de Educadoras(es) Sociais, propondo, em vez disso, a livre educação – essa, não consta na carta, mas foi proposta verbalmente no encontro.

A respeito das observações explicitadas pelas(os) Educadoras(es) Sociais do Programa Ação Rua quanto ao conteúdo dos PLs e o debate nacional sobre a regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil, levantamos as seguintes considerações: lembramos que um dos PLs tramita na Câmara dos Deputados desde 2009 e que o debate sobre a regulamentação acontece, como vimos anteriormente, em outras regiões do Brasil desde 2004 suscitando diversas atividades e encontros em que o tema foi debatido. Questões como carga horária (semanal ou mensal) máxima de uma ocupação/profissão, piso salarial e benefícios de

⁶⁴ O Ação Rua é o Serviço Especializado em Abordagem Social de Porto Alegre. É composto por 13 equipes de entidades conveniadas com o poder público municipal. As equipes estão distribuídas e organizadas de forma territorializada, isto é, cada equipe atende uma região específica da cidade.

⁶⁵ O Fórum Ação Rua é o encontro de todas(os) as(os) trabalhadoras(es) do Ação Rua, que acontece sem a presença de dirigentes das ONGs, em que são discutidos temas pertinentes ao trabalho do serviço. É um dos fóruns temáticos do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do(a) Adolescente (FMDCA) de Porto Alegre.

⁶⁶ A carta encontra-se na íntegra no Anexo D deste trabalho.

insalubridade e periculosidade não devem ser objetos de regulamentação legal, mas sim de lutas posteriores das entidades representativas da categoria por proteção das(os) trabalhadoras(es) e valorização do trabalho. A indicação de qual formação educacional mínima será necessária após a aprovação está indicada em ambos os PLs. O PL nº 5.346/2009 em seu artigo 3º indica “o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da atividade” (BRASIL, 2009). Já o artigo 4º do PL nº 328/2015 diz o seguinte: “Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei.” (BRASIL, 2015). Não compreendemos exatamente o que as(os) Educadoras(es) Sociais do Ação Rua quiseram dizer com “demais direitos trabalhistas”, visto que estes estão assegurados pela inclusão da categoria ocupacional Educadora(or) Social na CBO, o que possibilita que o termo Educadora(or) Social seja registrado na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), garantindo os ditos “demais direitos trabalhistas”. Vale ainda observar que o Ação Rua é um espaço de trabalho privilegiado entre os serviços e programas da Assistência Social do município de Porto Alegre. Dada a sua organização e as características da sua rotina de trabalho, em muitas situações as equipes podem se dividir e manter o funcionamento do serviço enquanto outra parte da equipe participa de atividades de formação permanente ou espaços de articulação política da cidade (audiências públicas ou mobilizações de movimentos em defesa de direitos sociais de diferentes grupos populares), o que são oportunidades raríssimas para Educadoras(es) Sociais que trabalham em outros serviços ou programas tais como SCFVs, serviços de acolhimento institucional e de cumprimento de medidas socioeducativas em regimes de semiliberdade ou internação. Além disso, segundo levantamento realizado via formulário *on-line* na página do Fórum no Facebook⁶⁷, a média salarial das(os) Educadoras(es) Sociais do Ação Rua é cerca de R\$700,00 mais alta do que a das(os) demais Educadoras(es) Sociais contratadas(os) por ONGs em Porto Alegre, que representam cerca de 85% do total de Educadoras(es) Sociais da cidade.

A leitura da carta, realizada por uma Educadora e um Educador Social do Ação Rua presentes nesse terceiro encontro do Fórum Municipal das Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, alimentou a posição contrária ao PL nº 328/2015, desfez a produção do consenso que vinha sendo realizada até então e, de alguma forma, desmobilizou a participação das(os) Educadoras(es) Sociais no Fórum. Exatamente como afirmaram no parágrafo final da carta, as(os) Educadoras(es) Sociais do Ação Rua seguiram “por dentro do Fórum Ação Rua

⁶⁷ Levantamento realizado entre os dias 10/06/2016 e 17/11/2016. Foram obtidas 82 respostas.

debatendo esses projetos de lei e buscando ampliar, a partir de nossas posições o diálogo com outros Fóruns que acolham essa pauta como assunto para debate” (AÇÃO RUA, 2016), e nunca mais houve uma representação do Ação Rua no Fórum das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre. No encontro seguinte, realizado dia 19 de dezembro na Ocupação Mulheres Mirabal⁶⁸, cujos objetivos eram avaliar os encontros de 2016 e planejar os encontros iniciais de 2017, apenas duas pessoas estavam presentes: nós e a colega Anaí, militante do Movimento de Mulheres Olga Benário, que havia articulado a cedência do espaço para o encontro. Os encontros presenciais do Fórum só foram retomados em julho de 2017⁶⁹, mas sempre com baixa adesão das(os) Educadoras(es) Sociais do município e segue assim até então.

4.4.7 Encontro Estadual de Educação Social do Rio Grande do Sul

A iniciativa da organização de um encontro estadual de Educação Social partiu das(os) integrantes do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (Cepopes), do qual participamos e no qual nos autoidentificamos como pesquisadoras(es)-práticas(os) ou práticas(os)-pesquisadoras(es) (CEPOPES, 2016). Existente desde setembro de 2015, quando, motivadas(os) por instituir um espaço colaborativo de estudos e pesquisas em Educação Social e Políticas Públicas, um grupo de estudantes-educadoras(es) ou educadoras(es)-estudantes da pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) instituiu o grupo. Atualmente, o Cepopes se constituiu em um grupo de pesquisa vinculado à Faced/UFRGS, na área de Educação Social, coordenado por Karine Santos, e reúne estudantes da graduação e da pós-graduação de diferentes universidades, trabalhadoras(es) do campo social, pesquisadoras(es) com e sem vínculo acadêmico, interessadas(os) em estudar temas da educação na perspectiva da Educação Popular e da Pedagogia Social (MIRA; LEMES; SEIXAS, 2016). O grupo do Cepopes entende a Educação Social como aquela que utiliza preponderantemente a experiência como foco de seu trabalho e as(os) Educadoras(es) Sociais como aquelas(es) que ocupam um espaço profissional que se constituiu no ponto de encontro e de cruzamento entre a educação e as políticas públicas sociais (MIRA; LEMES; SEIXAS, 2016). O Cepopes se coloca como um espaço onde as experiências práticas de educação no campo social e os estudos acadêmicos em diversas áreas podem dialogar, fortalecendo-se

⁶⁸ Ocupação realizada pelo Movimento de Mulheres Olga Benário que, desde o dia 25 de novembro de 2016, acolhe e atende mulheres vítimas de violência no espaço onde anteriormente funcionava o Lar Dom Bosco, utilizado por mais de 20 anos no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, coordenado pela Congregação Salesiana, fechado há mais de 1 ano por falta de verbas (CANOFRE, 2016).

⁶⁹ 17 de julho e 21 de agosto (Ocupação Mulheres Mirabal); 25 de setembro (Centro de Formação e Treinamento Regional [Cefor]). Todos em 2017.

mutuamente em um processo contínuo de ação-reflexão-sistematização-ação (CEPOPES, 2016).

O 1º Encontro Estadual de Educação Social do Rio Grande do Sul aconteceu no dia 5 de novembro de 2016, na Faced/UFRGS, com o tema “(Des)Amarrando os nós da Educação Social: quem é o Educador Social?”. O objetivo do encontro é oportunizar um espaço de convivência e diálogo de Educadoras(es) Sociais do Rio Grande do Sul, colaborando para o fortalecimento dos processos de reflexão sobre as ações desenvolvidas por essas(es) trabalhadoras(es) junto a seus contextos de trabalho e militância social. O limite de inscrições do evento, 200 pessoas, foi alcançado com apenas 2 semanas de divulgação. Efetivamente participaram cerca de 120 pessoas. Das pessoas inscritas, 57% declararam trabalhar como Educadora(or) Social⁷⁰ e, dessas, 60,2% informaram trabalhar em Porto Alegre⁷¹.

O cronograma do encontro contava com uma fala inicial de boas-vindas; uma série curta de depoimentos com Educadoras(es) Sociais representativos de diferentes espaços, serviços e programas presentes, que foi chamada de “Almofadas de abertura”⁷²; e uma fala de motivação/orientação para a atividade principal do encontro, as “prosas” em GTs temáticos. Optou-se pela metodologia dos GTs, pois entendemos que essa seria a forma que melhor proporcionaria espaço e tempo de fala para o maior número possível de participantes. Depois, cada GT partilhava com o grande grupo a síntese de sua “prosa” e o Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque ficou encarregado de, ouvindo todas as sínteses, fazer a grande síntese do encontro.

As temáticas dos GTs foram: Formação; Lugares da prática ou âmbitos de intervenção; Militância; Metodologias; Saberes do trabalho em equipe; e Reconhecimento e identidade profissional. Nós propomos e ficamos responsáveis pela mediação da “prosa” deste último GT, espaço de onde também recolhemos depoimentos para este trabalho.

⁷⁰ Incluímos aqui todas as ocupações que entendemos ser correlatas à Educadora(or) Social, entre elas: agente de pastoral; agente educacional; agente educadora(or); agente local; agente penitenciária(o); assessora(or) de relações comunitárias; educadora(or) socioeducativo; atendente de crianças especiais; ativista social comunitária(o); cuidadora(or); educadora(or) institucional; oficinaira(o); educadora(or); instrutora(or); monitora(or) e voluntária(o).

⁷¹ Os outros 43% das(os) inscritas(os) que declararam trabalhar como Educadora(or) Social eram da Região Metropolitana de POA. Apenas uma(um) Educadora(or) Social declarou morar em Caxias do Sul. Entre as(os) demais participantes do encontro estavam pessoas do interior e do litoral do Estado, das cidades de Maratá, Osório e Tramandaí.

⁷² Entre as pessoas convidadas para essa fala estava a Educadora Social espanhola Núria Such Basiana, graduada em Educação Social pela Facultat D'Educació Social I Treball Social Pere Tarrés de Barcelona.

A proposta do GT Reconhecimento e identidade profissional foi motivada pela seguinte pergunta: como a(o) Educadora(or) Social é reconhecida(o)? Partindo de suas experiências de vida e trabalho, as(os) Educadoras(es) Sociais compartilharam relatos de situações em que se sentiram diminuídas(os) ou valorizadas(os) de alguma forma, em razão de sua condição de Educadora(or) Social, por colegas de trabalho, trabalhadoras(es) de outros serviços, usuárias(os), familiares, amigas(os) e a sociedade em geral e apontaram a que elas(es) atribuíam tais depreciações ou valorações⁷³.

O 2º Encontro Estadual de Educação Social aconteceu em Novo Hamburgo no dia 16 de setembro de 2017. O tema foi “(Des)Amarrando os nós da Educação Social: o que faz a Educadora e o Educador Social?”. Participaram dessa segunda edição pouco mais de 200 pessoas de 262 inscritas. O GT Reconhecimento e identidade profissional também teve uma segunda edição. A 3ª edição do Encontro Estadual de Educação Social está prevista para os dias 20 e 21 de julho de 2018 e acontecerá na Universidade Feevale de Novo Hamburgo.

Apresentamos, neste capítulo, elementos que contribuem para pensar uma historicidade da constituição da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil. Para isso, relatamos as modificações ocorridas no que julgamos ser o seu espaço primordial de trabalho, o campo social. Nesse sentido, demonstramos como as atividades de assessoria e apoio a grupos populares realizadas nos anos 1960 de forma voluntária e motivadas por sentimentos de caridade ou engajamento político, foram, aos poucos, tornando-se mais institucionalizadas, adquirindo as características das relações de trabalho assalariado entre os anos 1970 e 1980, momento em que as instituições civis que organizavam e executavam esses trabalhos reivindicaram para si uma identidade institucional singular, a de serem ONGs. Posteriormente, com a reabertura democrática dos anos 1980 e a constituinte de 1988, em que a assistência social é incluída como um direito de cidadania e a sua garantia compreendida como um dever do Estado, há uma modificação do papel que as ONGs exercem na relação entre Estado e sociedade civil. Elas passam da ênfase em um engajamento político para um engajamento civil, em que trabalham em parceria com o Estado mediando o acesso e a garantia à Assistência Social, principalmente, e a outros direitos de cidadania. Essas alterações não modificaram apenas o tipo de relação que trabalhadoras(es) identificadas(os) como Educadoras(es) Sociais tinham com as instituições que lhes proporcionavam espaço de trabalho, modificaram também o caráter do próprio trabalho de educação no campo social e, conseqüentemente, o perfil dessas(es) trabalhadoras(es), assim como os conhecimentos e as habilidades necessárias para a

⁷³ O conteúdo da “prosa” deste GT será analisado no capítulo seguinte.

realização do trabalho. Somente boa vontade, dedicação e um desejo humanístico de fazer o bem ou auxiliar a(o) outra(o) não eram mais suficientes para a execução de um trabalho que se colocava, em nome do Estado, como mediador de garantia de direitos, em geral, dos grupos sociais cujos cotidianos de vida continham as mais complexas situações de misérias materiais e simbólicas, violências de todo tipo e, principalmente, a denegação de direitos civis, políticos e sociais.

No último tópico deste capítulo, apresentamos um resumo das iniciativas autônomas de mobilização e organização de Educadoras(es) Sociais no Brasil de forma a exemplificar a tomada de consciência e a apropriação de uma identidade como categoria ocupacional/profissional que compreende a importância e o impacto do seu trabalho na e para a sociedade e busca estratégias para divulgar publicamente essa importância com o objetivo de reivindicar formação profissional, melhores condições de trabalho e renda e, principalmente, maior prestígio social do seu trabalho.

No capítulo que segue buscaremos focalizar a análise dessa busca por reconhecimento a partir das falas de Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre. Somos movidos pela seguinte questão: considerando o contexto do processo de regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil, qual é o conteúdo substantivo das demandas por reconhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre? É esse conteúdo que buscaremos destacar utilizando a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth como guia analítico.

5 QUAIS RECONHECIMENTOS BUSCAM AS(OS) EDUCADORAS(ES) SOCIAIS DE PORTO ALEGRE?

Segundo o Censo Suas 2016, as(os) Educadoras(es) Sociais são a maior categoria ocupacional do Suas em Porto Alegre, contabilizando 28,2% do total de trabalhadoras(es), ou, para sermos mais exatos, 1.201 trabalhadoras(es)⁷⁴ (MDS, 2016). Essas(es) trabalhadoras(es) atuam no atendimento direto de todos os perfis de pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultas[os] e idosas[os]) que se encontram nas mais variadas situações do que se convencionou chamar de vulnerabilidades e riscos pessoais e sociais, ou seja:

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida [infância e adolescência]; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso [abusivo] de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos [doméstica, sexual, psicológica, negligência]; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL. MDS, 2005, p. 33)

As(os) Educadoras(es) Sociais, às(aos) quais estamos nos referindo aqui são contratadas(os) para trabalhar por ONGs conveniadas com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc), órgão gestor da Política de Assistência Social no Município de Porto Alegre, para a execução dos serviços, programas e benefícios da assistência social, ou são servidoras(es) públicas(os) em órgãos que igualmente executam essas atividades⁷⁵. Elas(es) atuam em unidades de acolhimento, Centros Dia, Centros Pops, SCFVs ou em serviços oferecidos à população nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras) ou Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas). Ou seja, são trabalhadoras(es) da educação no campo social.

⁷⁴ A segunda maior categoria são as(os) técnicas(os) de nível superior, que representam 16,9% ou 721 trabalhadoras(es).

⁷⁵ Não estão computadas(os) no Censo Suas as(os) Agentes Socioeducadoras(es) da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Fase-RS) e as(os) Agentes Educadoras(es) da Fundação de Proteção Especial (FPE) do Rio Grande do Sul. Só em Porto Alegre, segundo informações do Detalhamento Nominal da Folha de Pagamento de Pessoal do Portal Transparência do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (<http://www.transparencia.rs.gov.br>), elas(es) somam respectivamente 690 e 470 trabalhadoras(es) (as informações do portal não indicam se são funcionárias[os] ativas[os] ou inativas[os]). Existe uma discussão se essas(es) trabalhadoras(es) são ou não consideradas(os) Educadoras(es) Sociais. A iniciativa do PL nº 6.068/2016 de regulamentar a categoria separadamente indica que elas(es) próprias(os) não se autoidentificam como Educadoras(es) Sociais. Nós as(os) consideramos Educadoras(es) Sociais.

Para estipularmos quais Educadoras(es) Sociais iríamos entrevistar, de tal forma que o grupo fosse representativo das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, tomamos como referência um pequeno levantamento estatístico realizado de forma *on-line* e publicado na página do Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre no Facebook, cuja resposta era espontânea e anônima. O levantamento, que obteve 82 respostas, apontou o seguinte perfil: 65% são mulheres, 48% têm entre 31 e 40 anos de idade, 79% trabalha em ONGs, 12% têm o Ensino Médio Completo, 30% um curso superior incompleto e outros 42% possuem um curso superior completo. Além disso, procuramos diversificar o local de trabalho (serviço ou programa), estipulamos o mínimo de 1 ano de atuação e a autoidentificação como Educadora(or) Social. Sendo assim, começamos a convidar para a pesquisa pessoas conhecidas nos espaços de discussão sobre o trabalho e a regulamentação da ocupação de Educadoras(es) Sociais que se encaixassem nos critérios estabelecidos. Chegamos a um total de 12 entrevistadas(os); porém, uma das entrevistas foi descartada. A(o) locutora(or) havia, na realidade, estagiado por 6 meses em uma unidade da Assistência Social, trabalhando junto com as(os) Educadoras(es) Sociais. Assim ficou o perfil das(os) nossas(os) entrevistadas(os):

Quadro 1 – Perfil das(os) entrevistadas(os)

Sexo		Média de idade	Local de atuação	Escolaridade		Tempo médio de experiência
Mulheres	63,6%	32,4 anos	Ação Rua	Ensino Médio incompleto	9,1%	6 anos e 6 meses
			FPE			
			Serviço Especializado de Abordagem Social – Fasc	Ensino Médio completo	9,1%	
Homens	36,4%		Projeto Escola	Superior incompleto	9,1%	
			SCFV	Superior completo	72,7%	
			POD Socioeducativo			

Fonte: o autor (2017)⁷⁶.

⁷⁶ Uma lista mais detalhada das(os) Educadoras(es) Sociais entrevistadas(os) encontra-se no Apêndice A.

Além das 11 entrevistas, também utilizamos como fonte empírica da pesquisa uma discussão coletiva, a “prosa” do GT Reconhecimento e Identidade Profissional do 1º Encontro Estadual de Educação Social, do qual participaram 10 pessoas.

Para buscar identificar nas falas das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre as suas demandas por reconhecimento utilizaremos a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth como guia analítico. Vamos então retomar os principais pontos da teoria de Honneth.

Para Honneth, existe uma dependência caracteristicamente humana por reconhecimentos recíprocos intersubjetivos, ou seja, as pessoas só se reconhecem como sujeitos de valor e de direitos sociais quando estabelecem relações de reconhecimentos recíprocos umas com as outras. Reconhecimentos podem ser demandados de alguém ou de alguma instituição, então isso precisa ser considerado, não apenas qual reconhecimento se demanda, mas de quem. Essas relações de reconhecimentos recíprocos estão sempre condicionadas pelo modo particular no qual se institucionalizam as mútuas concessões de reconhecimentos, os critérios históricos e socialmente estabelecidos de reconhecimentos, em uma determinada sociedade. Sendo assim, a Teoria do Reconhecimento de Honneth é uma interpretação do capitalismo, nas sociedades ocidentais modernas, como uma forma institucionalizada de reconhecimentos recíprocos (HONNETH, 2006, p. 109-110).

Em seu desenvolvimento histórico, a ordem capitalista das sociedades ocidentais modernas estabeleceu três formas distintas de relações de reconhecimento recíproco: o amor, o direito e a contribuição social. Na relação de reconhecimento recíproco do amor, a partir do princípio do respeito ao bem-estar físico⁷⁷, as pessoas dedicam afeto íntimo e atenção ao bem-estar umas das outras. Essa relação de reconhecimento recíproco tem como seu espaço primordial as relações íntimas de afeto, tais como as relações familiares e a amizade. Uma relação de reconhecimento recíproco do amor que respeite o princípio do bem-estar desenvolve nas pessoas a autorrelação prática da autoconfiança.

Na relação de reconhecimento recíproco do direito, o princípio normativo é o respeito da igualdade jurídica para todas(os). Esse princípio impõe que todas as pessoas integrantes de uma mesma sociedade jurídica tenham acesso equitativo a todos os direitos (civis, políticos e sociais) e obrigações por ela estabelecidos, tendo respeitadas e asseguradas a sua dignidade e a

⁷⁷ Honneth limita o bem-estar ao aspecto físico, apontando, inclusive, os maus tratos físicos e a violação como formas exemplares de desrespeito na forma de reconhecimento recíproco do amor, mas nós nos questionamos se maus tratos psicológicos também deveriam ser considerados como forma de desrespeito nessa forma de reconhecimento recíproco.

sua autonomia como pessoa jurídica. O espaço social de realização dessa forma de reconhecimento recíproco são as relações jurídicas. Uma relação de reconhecimento recíproco do direito que respeite o princípio da igualdade jurídica desenvolve nas pessoas a autorrelação prática do autorrespeito.

Em nossa análise das demandas por reconhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre no contexto do processo de regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil, essas duas primeiras formas de reconhecimento recíprocos não serão muito destacadas, o que não nos impedirá de tecer alguns comentários a respeito e de levantar questões sobre possíveis ampliações da aplicação dos princípios normativos de cada forma. Porém, a forma de reconhecimento recíproco que certamente mais nos servirá neste trabalho é a terceira, a contribuição social.

Na forma de reconhecimento recíproco da contribuição social o princípio normativo é o respeito e a consideração adequada pelo trabalho social de cada pessoa. Trabalho social esse entendido como a potencialidade que cada pessoa tem de contribuir com o bem-estar comum por meio do exercício pleno e livre de suas habilidades e capacidades. O espaço social de efetivação dessa relação recíproca de reconhecimento é o mundo (mercado) do trabalho com sua moderna divisão capitalista do trabalho social. Nele, existem duas expressões do respeito ao princípio normativo dessa forma de reconhecimento recíproco: a estima social à determinada ocupação, avaliada pelo que Honneth chamou de o critério do êxito; e a renda a ela atribuída, sendo que a primeira vai determinar e justificar, em boa medida, a segunda. Uma relação recíproca de reconhecimento da contribuição social que respeite e aplique adequadamente o princípio da consideração adequada pelo trabalho social de cada sujeito produz nas pessoas a autorrelação prática da autoestima.

Sendo assim, a experiência ou a percepção de déficits ou assimetrias internas na aplicação dos princípios normativos de qualquer uma das formas de relações recíprocas de reconhecimento institucionalizadas nas sociedades capitalistas ocidentais modernas é o que motiva, segundo Honneth, discursos sociais que demandam reconhecimentos. Esses déficits ou assimetrias seriam experiências morais vivenciadas e interpretadas como faltas injustificadas de respeito em alguma das formas de reconhecimento recíproco historicamente estabelecidas. Porém, nem todas as manifestações de expectativa de reconhecimentos dos sujeitos são válidas. Para ganhar legitimidade, as reivindicações por reconhecimento devem estar apoiadas em um dos princípios normativos internos de alguma das formas de reconhecimento recíproco historicamente institucionalizadas (HONNETH, 2006, p 109).

Também devemos ter presente as condições normativas que vinculam reconhecimento e trabalho na divisão do trabalho social das sociedades capitalistas identificadas por Hegel e Durkheim como promessas morais do moderno sistema de organização do trabalho que podem ser reivindicadas pelos agentes sociais: uma recompensa (renda) que lhes garanta o mínimo de dignidade estabelecido socialmente e a manutenção de uma estrutura mínima (organização e complexidade) das atividades da ocupação.

Considerando essas premissas teóricas, vamos então buscar identificar as demandas por reconhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, considerando o contexto do processo de regulamentação de sua atividade ocupacional no Brasil.

As entrevistas eram semiestruturadas, logo, seguiam um pequeno roteiro de tópicos principais, mas estavam abertas a informações adicionais que as(os) Educadoras(es) Sociais pudessem trazer em suas falas. Esse pequeno roteiro consistia nas seguintes provocações: apresente-se; fale da sua aproximação e inserção na Educação Social; conte sobre o cotidiano do seu trabalho como Educadora(or) Social (o que você faz, condições de trabalho, relacionamento com as pessoas atendidas e com outras[os] trabalhadoras[es]); o que você sabe sobre os PLs que buscam regulamentar a atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil? A primeira provocação tinha a intenção de observar a autoidentificação das(os) Educadoras(es) Sociais. Com a segunda e a terceira provocações intencionávamos identificar relatos espontâneos de experiências práticas de desrespeito e valorização dos seus trabalhos ou condições como Educadoras(es) Sociais, compreendendo as experiências de desrespeito como discursos sociais por reconhecimento. Dessa forma, trabalhando com a hipótese de que as(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre ainda não haviam se apropriado da discussão nacional sobre a regulamentação de sua ocupação e, portanto, ainda não teriam reunido seu discurso a respeito na forma de uma demanda política coletiva minimamente organizada, consideramos a lembrança de Honneth (2006) ao citar Bourdieu (2011) que nos adverte que muitas experiências de privação social que geram sofrimento e instigam lutas sociais estão dadas no cotidiano das pessoas e ainda não se constituíram como pautas na esfera política pública. A última provocação buscava identificar o quão apropriadas(os) estavam as(os) Educadoras(es) Sociais do processo de regulamentação de sua atividade ocupacional.

5.1 “A PALAVRA QUE MAIS ME DEFINE COMO EDUCADOR SOCIAL É O AFETO”: AFETO, EFICÁCIA DO TRABALHO E RECONHECIMENTO

Uma das questões que primeiro identificamos é a necessidade que algumas(uns) Educadoras(es) Sociais expressam de manter boas relações afetivas íntimas com as(os) suas(seus) educandas(os)⁷⁸. Em geral, todas(os) de alguma forma expressam que o afeto ou o estabelecimento de boas relações afetivas com as(os) educandas(os), é uma condição para a boa prática do seu trabalho: “Porque hoje em dia os adolescentes não vêm com carinho se tu não souber lidar com eles.” (EDUCADORA SOCIAL 01, 2015), “a palavra que mais me define como Educador Social é o afeto” (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017), “Pode ser meio brega, né, mas é amor mesmo, se tu não tem amor, assim, pelo próximo tu não... nem inicia” (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017).

Inclusive acho que os educadores tinham uma centralidade na política que era segurar a política mesmo, a gente segurava a política, porque muitas vezes se a gente não tinha um relacionamento legal com os meninos, se não fizesse um trabalho legal, eles não iam ir lá. Eles iam lá por vários motivos, um deles era porque tinham uma relação legal com os educadores, porque os técnicos ficavam na distância. Eles não iam lá pra ver o psicólogo, mas eles iam lá trocar uma ideia com o Seu [Locutor], com o Seu [colega educador], com o Seu [outro colega educador] (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

Mas há uma diferença no significado e no uso que dão a esse afeto nas falas das(os) Educadoras(es) Sociais com pouca escolaridade em relação àquelas(es) que já estão, pelo menos, cursando um curso universitário. As(os) primeiras(os) destacam como é significativo receber o reconhecimento de suas(seus) educandas(os) expresso na forma de afeto explicitado (falas e gestos) como critério para mensurar a qualidade e a efetividade do seu trabalho. Isso foi manifestado mais fortemente por pelo menos duas(dois) participantes do GT (2016) Reconhecimento e Identidade Profissional: “o carinho e o respeito que eles têm comigo, sabe [...] é... tu é parceira pra isso. Tu é nossa. Tu é do povão. Tu entende o que a gente fala. Tu respeita a gente [...] então, isso pra mim é gratificante. Isso pra mim é o que... compensa” e “a parte boa que eu tô tendo nos últimos meses é... reconhecimento dos adolescentes da casa, né. Tipo... Tio, tu é o Tio que eu gosto. Tu é o que eu mais gosto. Tu é o Tio legal”. A Educadora Social 01 também expressou essa posição ao relatar como sentiu-se realizada como Educadora

⁷⁸ Vamos utilizar o termo “educandas(os)” para nos referir às(aos) sujeitos e grupos sociais alvos dos trabalhos de Educadoras(es) Sociais pois compreendemos serem essas(es) as(os) participantes de uma relação educativa intencionalizada. Nas políticas públicas de Assistência Social, os termos mais recorrentes são “utentes”, “usuárias(os)” ou “atendidas(os)”.

Social quando adquiriu a confiança de três adolescentes que lhe contavam intimidades da vida e a forma como se aproximou delas(es):

Eu me senti realizada quando eu ganhei a confiança de três adolescentes. [...] Foi assim, demorou bastante. Bah, demorei bastante até ganhar a confiança desses três adolescentes. [...] Coisas assim, que eles não explicavam para as outras professoras e nem para as outras técnicas. Eu disse pra elas ‘O que que tá acontecendo?’, ela disse, ‘Oh sora, tu não conta pra ninguém?’, eu disse, ‘Não, não conto. O quê?’, eu disse pra elas. ‘Tu não vai contar?’, ‘Se tu não me contar, não vou saber pra poder te ajudar’. (EDUCADORA SOCIAL 01, 2015).

Ao colocar a manifestação de afeto íntimo de suas(seus) educandas(os) como critério de avaliação da qualidade e efetividade do seu trabalho, essas(es) Educadoras(es) Sociais estão alegando ser esse, o afeto íntimo, uma competência diferencial do seu trabalho em relação a outras ocupações e demandando que o reconhecimento dessa competência alimente a estima social do seu trabalho. A questão é que tratar as crianças com afeto é uma atitude esperada de quem executa esse trabalho. É uma atitude esperada de toda a sociedade, poderíamos dizer. O afeto é compreendido socialmente como uma habilidade nata de qualquer pessoa, e não uma habilidade socialmente compreendida como um diferencial ocupacional, uma especificidade ou algo extraordinário que mereça prestígio social como competência ocupacional. O tratar afetuosamente as(os) educandas(os), é compreendido como algo inerente à função. Logo, o argumento de tratar com afeto íntimo as(os) suas(seus) educandas(os) ou fazer o seu trabalho com amor, não nos parece ser uma estratégia muito promissora para que Educadoras(es) Sociais alcancem a pretendida estima social do seu trabalho.

Contraditoriamente, as queixas desse grupo de Educadoras(es) Sociais quanto a inseguranças jurídicas do trabalho, falta de autonomia ou consideração profissional da parte de colegas de outras categorias ocupacionais ou profissionais, estão centradas em suas carências em comparação com o que as(os) educandas(os) têm que elas(es), Educadoras(es) Sociais, não têm.

Com todos os direitos que as crianças têm... então assim, parece que a gente maltrata eles... tu não pode nem obrigar a ir no colégio. [...] Aí não tem ninguém por nós lá dentro. O momento é dos acolhidos. [...] porque tu não pode se impor, né? Porque não vão dar ouvidos pra nós. (GT, 2016).

Tipo assim, a gente trabalha lá se cuidando. Não pode tomar ação nenhuma. Tu fica com medo deles, porque eles escutam primeiro as crianças. Vão lá chamar as crianças escutar a versão das crianças. A nossa, poucas vezes. Quando a gente vai responder é lá num Fórum, lá na frente de um juiz onde a gente é chamado pra responder sobre aquilo (GT, 2016).

Chegam mesmo a compreender que os dispositivos legais de garantia aos direitos de crianças e adolescente, como o ECA, por exemplo, lhes tira autoridade e a autonomia profissional na relação com as(os) educandas(os).

Lá dentro tá bem complicado trabalhar, no momento. Porque... com o ECA, toda essa função, a gente... nossa palavra agora, no momento, não vale nada (GT, 2016)

o pessoal do conselho desautorizando o Educador [...] o conselho chegando lá e dizendo como as crianças têm que agir contra, assim, contra a gente mesmo, contra nós Educadores, né. Tirando toda a nossa autorização (GT, 2016)

É válido destacar que essas falas foram feitas por Educadoras(es) Sociais com baixa escolaridade e que atuam em espaços de acolhimento institucional, ou seja, trabalham com crianças e adolescentes cujas situações de vulnerabilidade individual e social são categorizadas como de alta complexidade pelo Suas, visto que seus vínculos familiares e comunitários se encontram temporariamente rompidos. Suas demandas por maior segurança jurídica na realização de suas atividades ocupacionais são direcionadas ao Estado para protegê-las(os) das(os) suas(seus) próprias(os) educandas(os).

Já o grupo com maior escolaridade parece operacionalizar de forma diferente o significado desse afeto. O afeto aqui nos parece estar mais vinculado ao respeito pela condição do outro como sujeito de direitos.

eu tenho que gostar do que eu faço, óbvio. Mas não é só gostar de criança, não só gostar de pobre, né?! Não é só querer ajudar alguém, né?! Porque tem tantas maneiras de ajudar, então para ser Educador Social não pode ser assim: “Ah, eu gosto de ajudar as crianças”, “Eu gosto de criança”, “Eu tenho três filhos”. Então, isso não faz um educador social. O que faz o educador social é entender [...] o que é vulnerabilidade, [...] o que que é preconceito, [...] o que que é homossexualidade, o que que é homofobia, o que que é racismo, quando que é racismo, [assim] eu consegui entender o público que eu trabalho. (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017).

O afeto entra na atividade ocupacional como um modo de executar as atividades que levam ao objetivo principal da ação, que é a garantia de direitos.

Eu acho que o conhecimento ele te ajuda a organizar esse afeto. A saber até onde tu pode ir, ou a saber... se esse afeto tá ajudando teu trabalho [...] As vezes, através da lógica do afeto, tu vai atrapalhar ele a promover a autonomia dele. Por que tu vai querer fazer pra ele, porque ele precisa daquilo [...] mas o que eu tenho certeza é que tanto o conhecimento quanto o afeto são valores essenciais para exercer função. (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017).

Talvez possamos estabelecer para esse caso uma relação entre esta forma de incluir o afeto na atividade de Educadoras(es) Sociais e a proposta de humanização no atendimento em saúde (CASATE; CORRÊA, 2005). Essas(es) Educadoras(es) Sociais estão mais preocupadas(os) com o resultado prático do trabalho na garantia dos direitos fundamentais das(os) educandas(os). Ao contrário das(os) anteriores, efetivar os direitos que estão previstos nos dispositivos legais é justamente o critério de qualidade e eficácia do seu trabalho. Não se trata de desconsiderar o afeto como postura necessária na relação com as(os) educandas(os), mas parece ser um movimento mais empático, de alteridade, de respeito à dignidade dos sujeitos enquanto seres humanos pertencentes a uma comunidade política com direitos e deveres estabelecidos, do que uma questão de afeto íntimo. Há uma compreensão diferente das responsabilidades da(o) Educadora(or) Social na relação pedagógica/educativa social com as(os) educandas(os). Os objetivos das(os) Educadoras(es) Sociais nessa relação não é suprir as suas próprias carências, principalmente as afetivas, como entende o primeiro grupo, o que pode eventualmente acontecer, mas fortalecer os recursos e estimular os potenciais emancipatórios das(os) educandas(os) identificando e auxiliando-a(o) corresponsavelmente a suprir ou melhor conviver socialmente com seus déficits sociais. Existe, nesse caso, uma consciência de que todas(os) os sujeitos envolvidas(os) na relação educativa social possuem carências, mas que há uma hierarquia dessas carências, que coloca a prioridade nas carências das(os) educandas(os).

A gente tem que entender isso para a gente poder trabalhar melhor com esse público. E não ficar naquele assim: "Ah, mas eu também sou vulnerável!". Sim, mas que tipo de vulnerabilidade eu tenho, que tipo de vulnerabilidade aquele que está ali comigo tem. Então, eu consegui fazer essa divisão, consegui entender que existe essa vulnerabilidade, eu sou vulnerável, mas existe essa vulnerabilidade social que aqueles indivíduos estão passando naquele momento (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017).

Também as queixas do segundo grupo quanto às condições de trabalho requerem respostas das entidades contratantes ou do Estado. Suas demandas por consideração profissional estão direcionadas as(aos) colegas de trabalho, em uma reivindicação por relações de trabalho mais equitativas, na modalidade de cooperação multiprofissional. E à sociedade em geral, essas(es) Educadoras(es) Sociais ainda demandam que sua atividade seja reconhecida como um trabalho, como veremos em seguida.

5.2 “ÀS VEZES EU BRINCO QUE EU CAÍ DE PARAQUEDAS”: HABILIDADES, CAPACIDADES E RECONHECIMENTO

Como vimos até então, para que a contribuição social de um determinado trabalho seja considerada socialmente de forma justa é necessário lutar pela manutenção de um mínimo de organização e complexidade das atividades desse trabalho, e demonstrar isso publicamente também. Logo, uma maneira de verificarmos em que medida as atividades ocupacionais de Educadoras(es) Sociais estão organizadas e se mantêm minimamente complexas é saber como e porque as pessoas se interessam por essa atividade, pois isso tem relação direta com uma imagem mais ou menos nítida que as pessoas têm daquela ocupação, o que as possibilita comparar suas próprias habilidades e capacidades, ou aquelas que pretendem desenvolver, com as necessárias para a prática ocupacional pretendida.

Segundo os relatos de como as(os) Educadoras(es) Sociais se inseriram no campo de trabalho da Educação Social, nem elas(eles) mesmas(os), nem as instituições contratantes, possuíam uma ideia clara de quais seriam as atividades de uma(um) Educadora(or) Social. Em geral, essa aproximação se deu de forma absolutamente casual, mediada por familiares ou amigas(os) que já trabalhavam na área – “Já vem de família. Já vem de mãe. A minha mãe sempre gostou de cuidar de criança. [...] Surgiu a oportunidade foi que... meu patrão é meu pai” (EDUCADORA SOCIAL 01, 2015)⁷⁹; “a minha esposa me indicou [...] minha esposa já era Educadora [Social, em outra instituição]” (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016); “eu cheguei até a prática da Educação Social através de um contato que eu tive na universidade, na faculdade, que foi do [nome de um colega], colega [...] que trabalhava no POD Socioeducativo (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017) – ou algum vínculo anterior com a instituição contratante – “A aproximação foi fácil, porque eu conhecia a instituição que eu comecei a trabalhar, conhecia as pessoas que me convidaram para trabalhar” (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017).

Ela aconteceu através da igreja [...] comecei em um grupo de jovens e depois me tornei coordenadora desse grupo e desde aí não saí mais dessa área [...] participei de um grupo de Educação Social na comunidade [...] Não era bem Educação Social, tinha um outro termo que a gente usava, mas eu não tô lembrada. Mas... hoje, né, vendo hoje, era a mesma coisa (EDUCADORA SOCIAL 07, 2017).

⁷⁹ O pai da Educadora Social era o dirigente da entidade que a contratou.

Trabalhar como Educadora(or) Social não era um objetivo anterior, sequer uma possibilidade. Em geral, estavam procurando trabalho e não encontravam oportunidades na área em que eram formadas(os) em seus cursos universitários ou, simplesmente não encontravam emprego – “eu tava desempregada, eu... precisava trabalhar e eu achei que ia ser uma boa oportunidade. Resolvi aceitar e... ahn... ver se eu ia me adaptar, né, e como é que ia ser. E tá sendo bem bom” (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016); “Eu não tenho 1 mês de experiência nessa praia. Comecei este ano, agora. Sempre trabalhei em fábrica, em indústria, né, daí surgiu a oportunidade de trabalhar como Educador Social, né [...] Vou fazer uma experiência” (GT, 2016).

Foi por acaso realmente, assim, porque a minha faculdade, né, a minha formação não me leva, né, diretamente pra isso, assim. Tinha a vaga, eu sabia que era pra área social [...] Eu vi a vaga num projeto social e aí eu fui lá e tentei [...] e muito do que eu tenho feito tem sido da prática (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017)

Quando eu acabei a graduação [...] eu tinha um objetivo de começar a trabalhar [...] arrumar um emprego, ter uma carteira assinada pela primeira vez na vida [...] e a realidade do mercado é que eu não encontrei uma colocação, assim, fiquei acho, acredito que fiquei alguns meses na procura, fiquei 4, 5 meses, 6 [...] até que eu tive um contato [...] com alguns colegas que estavam trabalhando na assistência, principalmente na assistência, na saúde também, mas mais na assistência, como educadores sociais de políticas públicas diversas, né [...] era onde muitos amigos estavam se colocando como formados [...] como educadores de política pública, assim, estudantes ainda, né, não eram formados. Então eu comecei a me jogar em algumas entrevistas [...] eu cheguei lá muito por falta de oportunidade [...] possibilidades de emprego que solicitassem a presença de um sociólogo mesmo, né, tendo em vista a não existência da vaga de sociólogo pra trabalhar, acabei me jogando pra ser educador mesmo (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

Apenas duas Educadoras Sociais indicaram um caminho diferente. Elas tiveram experiências de Educação Popular com movimentos sociais populares que as levaram a perceber a Educação Social como um espaço possível de trabalho, uma pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a outra pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), mas mesmo essas afirmaram que não sabiam de fato o que era trabalhar como Educadoras Sociais.

mas eu não me entendia como uma Educadora Social, e quando eu fui buscar uma vaga pra um estágio dentro da Pedagogia, um estágio de supervisão, de orientação, eles, lendo o meu currículo, vendo toda minha trajetória com Educação Popular, com voluntariado principalmente, [...] eles entenderam nossa, mas tu já é educadora social há muito tempo. E aquilo foi muito, foi surpreendente pra mim, né. Nossa, eu sou Educadora Social, não sabia, né. E fui então exercer o papel de educadora como Educadora Social, que até então eu fazia isso sem saber que estava fazendo (EDUCADORA SOCIAL 06, 2017).

Por outro lado, as(os) Educadoras(es) Sociais não sabem dizer ao certo porque foram escolhidas(os) em suas seleções. Quando questionadas(os) não descrevem conhecimentos, habilidades, capacidades ocupacionais específicas ou certificações formais, mas posturas pessoais demonstradas durante o processo seletivo, critérios subjetivos, tais como: o apelo do primeiro emprego, disposição para encarar o desafio, sensibilidade para trabalhar com o público, ter a mente aberta, o “verniz” de uma formação universitária em andamento ou completa, interesse em aprender, flexibilidade para se moldar à função ou a indicação de conhecidas(os) já integradas(os) à equipe.

Essa falta de corpo minimamente nítido da atividade causa um descompasso entre as habilidades e capacidades individuais que as pessoas possuem, entendem possuir ou decidem aprender e desenvolver, e as necessárias para a execução do trabalho. Não havendo clareza das últimas, torna-se impossível tomar uma decisão minimamente informada sobre o desejo de trabalhar naquela ocupação ou a projeção se conseguirá, com as capacidades que se possui, cumprir os objetivos e, logo, realizar-se na atividade, como enfatiza uma das entrevistadas.

Eles já podem entrar sabendo que existe isso. Eles inclusive podem nem entrar, já que eles estão sabendo que é assim: "Ah, é assim?! Então eu não quero!"; "Ah, eu vou encontrar esse público lá?! Então eu não quero". Por que a pessoa tem o direito de não gostar desse público [...] não fiz enfermagem porque eu tenho o direito de não gostar de lidar com sangue, com corte, com paciente, com doença, com isso, com aquilo. Como eu tenho esse direito de escolher não fazer enfermagem, as pessoas têm que ter o direito de escolher: "Ah, é assim a educação social?! Ah, então eu não quero! Então eu vou escolher outra coisa!". Acho que é isso que tá faltando, a pessoa [poder] escolher [...], saber o que é, para ela [poder] escolher. Porque ela entra sem saber direito o que que é e acaba ficando [...] vai empurrando com a barriga [...] Ou até conseguir outra coisa [...] e quem sofre com isso? A pessoa que tá trabalhando sofre, mas o educando, o sujeito que tá ali também sofre (EDUCADORA SOCIAL 10, 2017).

O resultado é o início nas atividades de um trabalho enfraquecido de sentido social, conforme defende Durkheim (1999), sendo a principal motivação a necessidade de um emprego, de uma renda.

5.3 “SOU EDUCADORA SOCIAL NÃO FAZ SENTIDO NENHUM PRAS PESSOAS, NORMALMENTE”: CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO SOCIAL DA OCUPAÇÃO

Outra forma de percebermos a organização e o grau de complexidade das atividades de Educadoras(es) Sociais é identificar como a ocupação é percebida e descrita por diferentes

agentes sociais: os familiares e amigos, as instituições contratantes, o Estado e inclusive pelas(os) próprias(os) Educadoras(es) Sociais, visto que cabe a elas(eles) o protagonismo na publicização das especificidades e a importância da sua atividade para a sociedade. As(os) participantes da pesquisa admitem que não tinham uma ideia muito clara do que seria o seu trabalho quando da primeira contratação – “mas eu não tinha uma clareza, assim, não existia um texto assim, das atribuições do Educador Social com profundidade. O que existia mais era o que a instituição esperava da gente na atuação com os guris, mas não como Educador Social (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017)

Eu não tinha noção nenhuma. Eu tinha um pouco de noção [...] foi muito ao acaso assim... eu não tinha nenhuma experiência ainda na área, meio que foi um achado. Às vezes eu brinco que eu caí de paraquedas, mas deu certo [...] Mas enquanto papel do Educador mesmo, o fazer do Educador era algo tipo... uma novidade. Eu não tinha nunca trabalhado nessa área (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

quando eu comecei a trabalhar nessa instituição eu não tinha assim, muita noção do que que seria trabalhar com crianças [...] no início eu não sabia muito bem como é que eu ia atuar. Não sabia o que eu ia fazer, e eu buscava apoio junto com os outros colegas, mas às vezes não dava muito certo (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016)

Então, na minha cabeça, era tranquilo trabalhar com crianças e adolescentes. Eu ia lá e ia dar alguma coisa para eles, eles iam ficar felizes e iam, né, responder adequadamente [...] eles não queriam fazer atividades, eles não queriam falar sobre coisas, eles queriam jogar, eles queriam brincar, eles queriam fazer coisas de crianças. E eu não entendia isso. Eu não entendia que “fazer coisas de criança” eu poderia colocar dentro de atividades, porque eu não tinha uma formação na área da educação. E muito menos na área da educação social. (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017)

A percepção das(os) Educadoras(es) Sociais reflete a imagem pública da ocupação: uma grande falta de conhecimento sobre as atividades realizadas por Educadoras(es) Sociais – “tive que explicar para a minha família acho que umas trinta vezes o que eu fazia. A minha avó até hoje não entende.” (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016); “em qualquer lugar que eu digo que eu trabalho com educação social [...] eu tenho que explicar para todo mundo o que é isso.” (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017) – ou uma noção ainda associada à caridade, em razão do que se faz e do público com o qual se trabalha, argumenta uma Educadora Social: “eu acho que a sociedade entende diferente porque tu trabalha com, assim, entre aspas, ah, tu trabalha com pobre” (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016).

as pessoas entendem como um trabalho meio caridoso assim, "Que trabalho bonito que tu faz", "Que trabalho bacana. Essas crianças precisam realmente de alguém que faça". Muitas vezes elas nem olham como trabalho, as pessoas

olham como uma doação que eu tô fazendo [...] muito bem visto, mas... de uma forma muito romântica às vezes, eu acho [...] não entendem que a gente tá ali trabalhando (EDUCADOR SOCIAL 03, 2016).

Por vezes, a visão caridosa faz com que as pessoas transponham o sentimento pelo público com o qual Educadoras(es) Sociais trabalham para as(os) próprias trabalhadoras(es).

um olhar, vamos dizer assim, de... acho que é pena [...] ai, como tu consegue ser educadora? Como tu tá ali, né, ai que pena, ai que dó, não sei o quê, é difícil, sabe? Não vê o nosso trabalho [...] as pessoas elas olham pra gente com o bah, que louco, que loucura, porque que tu tá aí, né [...] com tantos lugares pra trabalhar porque que tu tá aqui? (EDUCADORA SOCIAL 07).

As reações mais comuns das pessoas são espanto e admiração. O que se faz é admirável, não exatamente pelas razões que as(os) Educadoras(es) Sociais gostariam que fosse, a garantia de direitos. Mas porque as pessoas compreendem o trabalho como ajuda ao próximo, como caridade. Onde se faz e com quem se faz, é espantoso. É um trabalho interessante e desafiador, por vezes exotizado.

Olha, se eu uso o termo monitora ou Educadora Social as pessoas não entendem muito bem o que é, independente do termo que eu utilize. Mas quando eu explico o que que a gente faz, por exemplo, as pessoas ficam muito... acho que elas são catapultadas para um mundo mágico [...] elas estão vendo, ai, nós todos de branco [...] enfim, somos todos sendo lindos ajudando os pobres e oprimidos [...] as pessoas glamourizam a nossa ação como se fosse, como se fôssemos grandes salvadores [...] na verdade assim, cara, a gente tá falando de direitos, né, garantia de direitos, é apenas isso, né, segurança alimentar, segurança habitacional, segurança mínima à vida, à educação, é isso, né, e as pessoas olham ó... que lindo esse trabalho, não, cara, meu trabalho sabe, é cheiro? Fede, tem cheiro ruim [...] eu trabalho com gente que fede, é botar menino dentro de veículo cheirados de loló e eu ir pra uma boca de tráfico às 10 horas da noite, então não é glamouroso, isso não é glamouroso, não é heróico, né, ah... isso não é motivo... para sermos agraciados de uma outra forma, e eu falo isso porque me incomoda (EDUCADORA SOCIAL 04, 2016).

Existe ainda a associação com a figura da(o) professora(or) ou da(o) assistente social. Porém, quando as pessoas percebem que não se trata dessas profissões, há uma frustração. O trabalho de Educadoras(es) Sociais é compreendido como de menor prestígio social do que o dessas profissões mais conhecidas.

Eu noto que eles têm uma expectativa alta e quando eu falo eles abaixam um pouco. Assim, porque bem ou mal remunerado, o professor ele tem um *status* social às vezes em algumas faixas, por exemplo, pais, mães, tios, tals, eles acham tri legal né. Tu fez faculdade, tu é professora. Que bom, tá no caminho certo. E daí eles logo começam a entender que não, que não é bem assim. É um pouquinho menos, é um passo antes. (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016)

A Educadora Social 06 relata que mesmo no curso em que ela estuda, Pedagogia, o espaço por excelência de formação das(os) profissionais da Educação e onde, teoricamente, deveriam ser abordadas as diferentes educações, poucas são colegas e professores(as), que já ouviram falar em Educação Social ou que conhecem a ocupação de Educadoras(es) Sociais.

No espaços por onde as(os) Educadoras(es) Sociais transitam ou com os quais se relacionam no desempenho de suas atividades ocupacionais, outros serviços públicos, por exemplo, também há um desconhecimento ou uma depreciação da(o) Educadora(or) Social em comparação com trabalhadoras(es) de outras categorias ocupacionais, em geral, categorias já estabelecidas no espaço da Assistência Social ou que já constituíram uma imagem pública de profissão, tais como assistentes sociais, psicólogas(os) ou pedagogas(os).

muitas vezes a gente via assim que havia uma... isso muitas vezes até a nível de Rede, reuniões de Rede local ou até em nível de cidade assim, que havia um... não vou dizer um desprezo, mas havia assim uma... pessoal olhava meio torto quando numa determinada reunião iam apenas os Educadores não ia uma representação técnica. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

A partir dessas manifestações, nos parece que a demanda das(os) Educadoras(es) Sociais direcionada à sociedade em geral é a seguinte: desejam que a sociedade primeiramente conheça o que de fato elas(es) fazem e, em seguida, que isso seja reconhecido como um trabalho, não um voluntariado ou uma ação de caridade. Até esse ponto, ainda não se articulou de forma organizada a demanda de um reconhecimento justo da contribuição social do trabalho. Isso seria um terceiro momento. As(os) Educadoras(es) Sociais não querem ser trabalhadoras(es) anônimas(os), não querem ser alvo de pena das pessoas em razão do que fazem e de com quem fazem, não querem ser tidas(os) como eternas(os) missionárias(os) da caridade, mas também não querem ser tomadas(os) por grandes heroínas ou heróis sociais. Desejam fortemente que seu trabalho seja conhecido pelas atividades cotidianas que executam na mediação da garantia dos direitos fundamentais de cidadania das pessoas com as quais trabalham.

Para tal, é preciso identificar as razões desse desconhecimento para, a partir delas, propor ações que o reparem. As(os) Educadoras(es) Sociais indicam as suas hipóteses para esse desconhecimento. A Educadora Social 05 expressa a atualidade da ocupação como uma das possíveis razões, assim como outras(os) também a citaram – “Porque é muito novo esse contexto de Educador Social, assim, é novo. Ele precisa se firmar, né”. Se comparada com outras ocupações, tais como a padaria, a mecânica, a portaria, o artesanato, e etc., ou outras profissões, tais como a medicina, a advocacia, a psicologia, o serviço social, e etc., sim, a

Educação Social é uma ocupação recente. Mas, como vimos no capítulo anterior, não é tão recente assim que justifique tamanho desconhecimento social de suas atividades. Da mesma forma, temos ocupações bastante recentes que não suscitam tantas dúvidas sobre suas atividades, principalmente na área das tecnologias da informação, tais como desenvolvedora(or) de aplicativos móveis, gestoras(es) de mídias sociais, engenheiras(os) de segurança digital, etc.

Já o Educador Social 02 atrela a falta de conhecimento sobre o trabalho à não necessidade de realização de um curso universitário de nível superior que prepare as pessoas para a prática ocupacional.

Mas é um pouco isso, talvez por ser uma profissão, digamos... não quero usar o não tão relevante, mas... que não seja tão... conhecida como a profissão de um assistente social, onde há inclusive um curso que te forma para ser assistente social. As pessoas olham e dizem “Tá, mas e o que é isso?”. Não é uma profissão, digamos assim... tu não faz faculdade pra ser isso. É um pouco isso. Tipo, “Ah mas, tu precisa fazer o quê pra ser isso?”. Em princípio, ter [...] nível médio, né. “Ah, não precisa nem fazer faculdade?” [...] então qualquer um pode fazer. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

Mas no caso das ocupações que citamos anteriormente (padaria, portaria, mecânica, artesanato, etc.) também não há a necessidade de se realizar um curso universitário de nível superior e há um grande entendimento social do que sejam as atividades dessas(es) trabalhadoras(es). Ao mesmo tempo, falando apenas de conhecimento social sobre as atividades de uma determinada ocupação e não de sua estima social, não acreditamos que exista uma apropriação social do que sejam as atividades de uma(um) biomédica(o), de uma(um) *design* ou mesmo uma(um) cientista social, por exemplo. Logo, a associação da prática ocupacional com um curso universitário de nível superior pode até auxiliar na popularização do conhecimento sobre as atividades de uma ocupação, mas não nos parece ser determinante.

Pelo menos uma Educadora e dois Educadores Sociais indicaram entender a falta de conhecimento das pessoas sobre suas atividades ocupacionais como uma oportunidade ímpar para lhes informar sobre o trabalho e sua importância social, mas não sem exprimir algum desconforto – “Não sei se incomoda exatamente, mas isso dá uma inquietação né, porque isso... não sei, a gente gosta de se identificar com o que faz né” (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017); “[Incomoda] um pouco, mas não pro meu ego, mais pra política, entendeu? Das pessoas não saberem a importância que é [...] me incomoda nesse sentido enquanto política, não enquanto profissão” (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017).

Um certo sentimento de injustiça pela forma como o trabalho de Educadoras(es) Sociais é socialmente valorizado, estimado, está presente nas falas das(os) Educadoras(es) Sociais, mas ainda de forma pouco sistematizada e explícita. Em sua fala, o Educador Social 02, chega muito próximo de esboçar a demanda por maior estima social do trabalho, mas não chega a indicar de que forma essa maior estima se expressaria ou que mudança prática poderia torná-la mais justa. Mas ele expressa que a estima social está aquém do que deveria ser, segundo o seu julgamento – “Mas é fato [...] não é uma profissão talvez o... não é respeito... mas que tenha... a devida... seja vista de forma como deveria ser. Teria que ter um olhar muito mais significativo. Deveria ser levada muito mais em consideração do que é. (EDUCADOR SOCIAL, 02).

Dessa forma, as(os) Educadoras(es) Sociais não conseguem identificar claramente quais são as razões pelas quais sua atividade ocupacional é tão desconhecida do público em geral a ponto de muitas pessoas sequer concebê-la como um trabalho.

5.4 “NEM ACHO, ESSA EU TENHO CERTEZA, QUE ELE [O EDUCADOR SOCIAL] NÃO TEM QUALIDADE DE VIDA, QUE ELE NÃO TEM QUALIDADE DE TRABALHO”: CONDIÇÕES DE TRABALHO, QUALIDADE DE VIDA E RECONHECIMENTO

Assim expressa a sua total inconformidade com as condições de trabalho uma das Educadoras Sociais, “ele [Educadora(or) Social] não tem esse suporte, nem financeiro, nem emocional e nem de qualidade de vida. Não tem nada. [...] Como é que tu vai estar bem no teu trabalho? Se esse teu trabalho te compensa de alguma maneira. Todos nós precisamos de alguma compensação” (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017). Em muitos casos de consolidação de uma ocupação ou de uma profissão, as(os) trabalhadoras(es) que a compõem, já organizadas(os) como categoria e refletindo sobre suas práticas laborais, as características e as condições específicas de seus trabalhos, decidem reivindicar coletivamente um tratamento diferenciado para si com relação às demais categorias. Esse tratamento diferenciado pode ser expresso por um piso salarial, uma jornada de trabalho reduzida, um tempo reduzido para a aposentadoria, adicionais de periculosidade, insalubridade ou penosidade, etc. Algumas dessas reivindicações podem ser compreendidas como demandas por estima social do trabalho, pois, não deixam de ser exceções que o Estado ou a sociedade concordam em abrir para as(os) trabalhadoras(es) dessas categorias por reconhecer que o desgaste físico ou psicológico dessas(es) compromete a boa prática e a qualidade do seu trabalho, visto como essencial para a sociedade. Quando falam do cotidiano do seu trabalho, Educadoras(es) Sociais destacam algumas questões que diminuem a qualidade do mesmo, principalmente questões relacionadas

a melhorias das condições de trabalho. Mas em determinadas situações, o argumento principal é a melhoria da qualidade das suas vidas, o que, dentro de um sistema de reconhecimentos recíprocos da estima social do trabalho justo para todas(os), é de difícil sustentação.

5.4.1 “Eram quarenta e quatro intermináveis horas”: jornada de trabalho

A questão da jornada de trabalho extensa é uma unanimidade entre as(os) Educadoras(es) Sociais que participaram do estudo. Todas(os) manifestaram que entendem como excessiva uma jornada de 40 horas semanais ou mais, “Poxa, tu trabalhar 40 horas como Educador Social é bastante. Assim, é bem puxado. [...] hoje eu trabalho menos horas, mas se eu trabalhasse um monte de horas como era antes lá, eu ficaria louca” (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016).

A menção jocosa à loucura, da Educadora Social 05, destaca o principal argumento para a redução da jornada de trabalho, as excessivas cargas psicológica e emocional com as quais Educadoras(es) Sociais precisam lidar no cotidiano de seus trabalhos, “então eu acho que uma das estratégias é esse tempo menor, eu tenho um dia de folga, pra mim eu sei que isso vai ser assim [...] é um dia que eu vou poder parar, pro meu mental vai fazer toda a diferença (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017).

As atividades em SCFV ou em instituições de acolhimento, por exemplo, exigem atenção constante com as(os) educandas(os). São turnos de 4 horas ou mais em que não há um momento propício para a descontração emocional. Não se trata apenas de atenção e concentração, Educadoras(es) Sociais funcionam como uma espécie de amortecedores de todas as demandas sociais que suas(seus) educandas(os) trazem, “saúde, educação, psicológico, mental, eles [o público atendido] trazem tudo, tudo ao mesmo tempo e são vários, assim, e às vezes tu não dá conta nem pra ti, assim, e tu tem que conseguir dar conta pras crianças e adolescentes, sabe? E o nosso trabalho é muito... tem muita responsabilidade (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017). Lembrando que são, em geral, sujeitos e grupos com as mais diversas vulnerabilidades pessoais e sociais: perda ou fragilidade de vínculos familiares e comunitários; identidades estigmatizadas em termos étnicos, culturais ou sexuais; deficiências físicas e cognitivas; exclusão pela pobreza; uso abusivo de substâncias psicoativas; violência doméstica, sexual, psicológica, ou negligência; situação de rua; envolvimento ou convivência cotidiana com violência urbana, principalmente, com o tráfico de drogas, só para citar algumas.

Olha, das experiências que eu tive, numa eu trabalhei integral, né, então 8 horas, e era bem complicado, bem complicado. [...] de modo geral eu vejo, assim, os educadores terem uma estafa e tal, se sentirem bem sobrecarregados

[...] aí eu tive essa outra experiência onde eu trabalhava, né, meio turno, bem mais tranquilo pros meus estudos, pra formação, pra poder estar desenvolvendo atividades (EDUCADORA SOCIAL 06, 2017).

Essa menção ao uso do tempo livre para formação da(o) trabalhadora(or) ou seu reflexo na melhoria qualitativa do desempenho no trabalho pelo simples fato de existir uma pausa maior repetiu-se em diversas falas.

Quando eu trabalhei no [outra instituição] eram 44 intermináveis horas. Muitas vezes horas [...] que a gente não tinha atividades específicas da função [...] Isso [a redução da jornada de trabalho] inclusive faz com que a gente possa utilizar mais desse tempo, esse tempo não trabalhado, ele pode virar formação, pode virar tempo de estudo para a própria execução do trabalho [...] Com certeza, [...] a diminuição da carga horária traz muita qualidade pro desempenho do educador. (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017).

A Educadora Social 09 vai ainda mais longe em sua proposta.

[...] se ele é assim envolvido, Educador Social envolvido, trabalhando, assim, 40 horas [...] acaba a vida [...] eu acho que ele vai se acabando aos pouquinhos porque é muito problema. [...] Então, eu penso que, a gente deveria ter esse intervalo no meio do ano, em algum momento os educadores terem esse respiro, né, para retomar o gás. (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017).

Considerando que os serviços socioassistenciais não podem ser interrompidos durante todo o ano, e que isso causa ainda mais estresse psicológico nas(os) Educadoras(es) Sociais, ela sugere uma folga para Educadoras(es) Sociais no meio do ano, tal como acontece nas instituições de educação escolarizada, um recesso. Claro que para efetivar essa ideia, não sendo permitido legalmente cessar o serviço socioassistencial, uma escala de Educadoras(es) Sociais teria de ser pensada.

O argumento das(os) Educadoras(es) Sociais nesse caso é o mesmo utilizado pelas(os) assistentes sociais para incluir na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a sua atividade profissional, o dispositivo Art. 5º A que dispõe sobre a jornada de trabalho de assistentes sociais, estabelecida em 30 horas semanais.

A limitação da jornada de trabalho visa primordialmente a preservar a saúde e a segurança dos trabalhadores. [...] Algumas atividades, entretanto, exigem mais do trabalhador, levando-o mais rapidamente à fadiga, pelo desgaste físico ou psicológico. Sua produtividade fica comprometida, e o trabalhador exposto a doenças profissionais e acidentes de trabalho. Em consequência, os usuários dos seus serviços também correm riscos maiores. (BRASIL, 2007).

5.4.2 “Bah, cara, o que que eu vou fazer?”: sofrimentos na iniciação no trabalho e mais cuidados de saúde mental

Cuidados com a saúde mental foi uma questão recursivamente pontuada pelas(os) Educadoras(es) Sociais. Suas demandas nesse sentido vão muito além da redução da jornada de trabalho. Porém, nos chamou a atenção as menções às angústias em um momento específico do trabalho, as primeiras experiências como Educadoras(es) Sociais, principalmente daquelas(es) Educadoras(es) que não tinham nenhuma formação prévia, como afirma a Educadora Social 09, “sim, os educadores que começam sem experiência, que não passaram por outra instituição antes ou por outras instituições, que é o primeiro trabalho, eles entram em sofrimento” (EDUCADORA 09, 2017). Achamos que essas falas mereciam um tópico específico.

O Educador Social 03, que é funcionário público da FPE, relata as experiências de sofrimento de colegas que assumiram o cargo sem ter uma boa noção da atividade que iriam executar, mesmo que uma descrição teórica do cargo estivesse informada no edital do concurso, “muitas pessoas até chegaram a pedir afastamento por um tempo, assim [...] pressão psicológica... por estar se sentindo muito pressionada... quando não sabem aonde se colocar” (EDUCADOR SOCIAL 03, 2016).

Um do Educadores Sociais participantes do GT Reconhecimento e Identidade Profissional relata a angústia que sentiu ao se deparar dentro da instituição de acolhimento institucional com tantas problemáticas complexas de suas(seus) educandas(os) e não possuir ou saber onde procurar fundamentos para as intervenções necessárias.

Só que de início a gente tinha muitas crianças lá, era misturado, era crianças com necessidades especiais, cadeirantes [...] Era tudo junto. Então era meio tenso. E aquilo ali me assustou bastante, aquele negócio, aquela “misturância”. Eles brigavam muito. Acontecia muita contenção, essas coisas eu digo “Bah, cara, o que que eu vou fazer?”, né. E aconteceu também muito/a gente teve um problema de denúncia, né, vídeos, que eles fizeram coisas lá dentro também, né. E daí, aquilo ali, eu digo “Bah... o que que eu vou fazer?”. (GT, 2016).

Nessas falas não está articulada explicitamente uma demanda por uma preparação prévia para o trabalho, mas essa necessidade pode ser subentendida nos relatos de sofrimento das(os) Educadoras(es) Sociais, “se a pessoa não tiver conhecimento [...] do que é esse trabalho [...] se eu não souber em que lugar eu tô pisando fica difícil” (EDUCADORA SOCIAL 07, 2017).

5.4.3 “São cuidados básicos, cuidados com o cuidador”: adicionais de periculosidade, insalubridade ou penosidade.

Fechando essa parte das reivindicações por melhores condições de trabalho, lembrando que as estamos interpretando como demandas por estima social da ocupação, visto que solicitam um tratamento diferenciado para as(os) trabalhadoras(es) da categoria da parte do Estado e da sociedade – a opinião pública precisa ser convencida da justiça da reivindicação para que esse tratamento diferenciado não seja interpretado como privilégio – chegamos ao ponto em que as(os) Educadoras(es) Sociais explicitam perceber que as atividades do seu trabalho possuem características peculiares que justificam uma compensação na forma de acréscimo de renda. São os chamados adicionais salariais (BRASIL, 1943).

Uma das Educadoras Sociais participantes do GT, que trabalha como Educadora Social de Rua, assim descreve experiências cotidianas do trabalho que lhe causam sofrimento:

são cuidados básicos, cuidados com o cuidador, que a gente fala, no momento assim, tu tem que se cuidar o [...] tanto de água que tu tem que tomar, porque tu não tem um espaço aonde ir ao banheiro [...] Somos Educadores, temos deveres e a gente não têm nada que [nos] respalde. O que que a gente pode? E quais são os nossos direitos? Ou de pausa ou de outras coisas. É o que eu mais sofro. O que eu digo, as intempéries da rua, né? A gente tá na chuva, tá no sol, eu já tive pneumonia duas vezes, daí a gente fica com o calçado molhado o dia todo se tu fica o tempo inteiro na rua. Então assim, o que mais me chateia é essa parte de não ter um respaldo (GT, 2016).

Notemos que primeiro a Educadora Social relata duas dificuldades vividas cotidianamente, dificuldades da rotina do trabalho como Educadora Social de Rua: ter que calcular o tanto de água que vai beber por não saber onde haverá um banheiro para usar, caso necessário; e a exposição às intempéries do clima, como ela mesmo fala, intempéries da rua, às quais está exposta por passar muito tempo na rua e em razão das quais já adoeceu duas vezes. No meio desse relato ela solicita uma instância, um respaldo jurídico que defina e garanta algum direito em razão dessas características peculiares do seu trabalho. De certa forma ela também está solicitando que a sociedade reconheça que há, no exercício do seu trabalho, um esforço incomum, não exigido da maior parte das ocupações. A Educadora Social não verbaliza, mas não é difícil concluir que está falando da característica de penosidade em seu trabalho (OLIVEIRA; GARCIA, 2016).

Qual seria a surpresa dela ao saber que algumas(uns) colegas Educadoras(es) Sociais recebem esse adicional, como relata o Educador Social 03? “O Agente Educador ele recebe um

percentual de 25 % também, né, do seu salário, por lidar com crianças e adolescentes que possam ser oriundos de ato infracional, né, porque tem alguma questão de saúde que nem as contagiosas [...] penosidade (EDUCADOR SOCIAL 03, 2016).

O Educador Social 11, que trabalha no POD Socioeducativo, percebeu essa diferença de tratamento entre Educadoras(es) Sociais que trabalham em espaços distintos, ao conviver sistematicamente com colegas da Fase-RS, “por exemplo, os Agentes [Educadores] que trabalham na Fase[-RS] recebem por... periculosidade, se eu não me engano. E a gente que faz esse trabalho dentro da Fase, né, aparece lá dentro, fisicamente, não tem essa atribuição na nossa folha salarial né” (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017). Ele questiona a diferença de tratamento para trabalhadoras(es) que estão expostas(os) aos mesmos riscos. A diferença entre a Educadora Social de Rua e o Educador Social 11 para as(os) Agentes Educadoras(es) da FPE e da Fase-RS é que as(os) segundas(os) são funcionárias(os) públicas(os) com plano de carreira e são representadas(os) pelo Sindicato dos Empregados em Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas e de Fundações Estaduais do Rio Grande do Sul (Semapi-RS).

5.5 “AS AÇÕES DOS EDUCADORES ELAS [...] PRECISAM DE UM AVAL, DE UMA ASSINATURA, DE UMA AUTORIZAÇÃO”: AUTONOMIA E RECONHECIMENTO

A autonomia é uma característica fundamental para distinguir ocupações de profissões, segundo a abordagem funcionalista da Sociologia das Profissões. Para os autores funcionalistas, a autonomia é, de fato, uma característica das profissões, a ponto de qualificá-la como autonomia profissional. A autonomia profissional é também um fator de estima social, visto que a categoria ocupacional que adquiriu o *status* de profissional é porque convenceu a sociedade de que a aplicação adequada dos seus conhecimentos e das suas habilidades específicas resultam na prestação de um serviço de qualidade e essencial para o bem-estar comum, lhe dando autoridade para definir sobre os problemas e métodos de sua área de atuação. A autonomia profissional é, em realidade, uma manifestação de confiança da sociedade após a passagem por uma formação prévia ministrada e certificada por instâncias controladas pelas(os) pares da área. É o acúmulo de saberes e práticas da comunidade profissional, reconhecidas como socialmente úteis, que sustenta essa autoridade da(o) profissional. Autonomia não é sinônimo de autossuficiência (ANDERSON; HONNETH, 2011, p. 100). Não se trata de uma autorização para decidir e realizar o trabalho sozinha(o), mas de um aval de que aquela(e)

profissional detém conhecimentos teóricos e saberes práticos mínimos para bem atuar na sociedade como representante daquela categoria profissional.

É óbvio que Educadoras(es) Sociais produzem saberes e técnicas em suas práticas ocupacionais cotidianas. Uma possível prova desse fato é o volume de trabalhos acadêmicos sobre o tema ou cuja autoria pertence a Educadoras(es) Sociais, mas não só. Há também um vasto número de metodologias e práticas compartilhadas nos inúmeros encontros de Educadoras(es) Sociais citados no capítulo anterior. E ainda, aquelas experiências que estão isoladas em seus espaços de trabalho e que até então não tiveram a oportunidade de serem ouvidas e vistas. A questão é que esses saberes e práticas ainda não foram suficientemente sistematizados e publicitados a ponto de receber da sociedade a sua devida estima e, conseqüentemente, a sua autonomia profissional. O que não impede as(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre de sentirem a falta de autonomia como uma experiência de injustiça e de reclamarem a falta dela.

Em alguns espaços, a atividade de Educadoras(es) Sociais está completamente tutelada, “Nós pegamos, nós quatro, conversamos com a coordenadora e ela autoriza se pode ou não pode.” (EDUCADORA SOCIAL 01, 2015). É o caso também da experiência da Educadora Social 05. Já em outros, há uma certa liberdade, ficando restritas apenas algumas ações que são compreendidas como atribuições privadas de outras categorias ocupacionais. Mesmo assim, questionadas pelo Educador Social 02.

Era papel do Educador fazer, quando demandado, visitas, junto às técnicas. Uma dupla de Educadores ou um Educador ir sozinho na casa de uma família nunca era considerado visita, porque pra ser visita domiciliar [...] há o entendimento que há a necessidade de um técnico estar presente. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

Mas mesmo nesses casos, há uma certa tutela das ações das(os) Educadoras(es) Sociais. “As ações do Educador, geralmente, elas já eram pensadas nas reuniões” (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016). O Educador Social 02 relata uma situação em que julgou que ele e uma colega, também Educadora Social, eram as pessoas mais qualificadas da equipe para discutir um determinado caso e decidir qual encaminhamento devia ser tomado, mas não puderam realizar, pois desrespeitava o fluxo hierárquico da equipe.

quando tu faz uma intervenção e tu é um Educador tu tem um limite até onde tu pode te comprometer e até onde que tu não pode. Enquanto até questões de, por exemplo, marcar agenda ou até de definir ações. Hã... por exemplo, nós enquanto equipe nos comprometemos a, sei lá [...] acompanhar o usuário todos os dias até a escola, durante 1 mês. Se a gente tivesse, por exemplo, acordado

isso [ele e a outra Educadora Social], nós seríamos cobrados. Porque isso não foi discutido em nenhum momento em equipe. Nós teríamos que ter pego essa demanda, ter levado em equipe para discutir. Se fosse a equipe técnica, por exemplo, eles teriam acordado, teriam chegado na [...] reunião de equipe e eles teriam jogado. Nós acordamos com o Colégio Paulo Freire que vocês vão levar o usuário toda a manhã para o Colégio. Era nesse nível que se dava. [...] o Educador passa, muitas vezes, por um fluxo burocrático que o técnico não precisa passar. [...] muitas vezes, as ações dos educadores [...] elas precisam de um aval, de uma assinatura, de uma autorização, e o técnico nem tanto. Sendo... hã... viável ou não a ação do técnico. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

Em outra ocasião, na mesma equipe, o Educador Social 02 vivenciou um período em que as(os) Educadoras(es) Sociais tiveram maior autonomia na equipe, em razão de uma situação inusitada em que não havia o número de técnicas(os) sociais previsto no projeto técnico do serviço. Segundo a sua avaliação, houve uma melhora na qualidade do atendimento da equipe para as famílias atendidas.

houve um momento em que o Educador teve assim, de certa forma, ele teve mais... liberdade, digamos assim, ou até mais poder, dentro da equipe [...] A liberdade quando eu trago, ela tá mais vinculada a essa questão de uma autonomia de trabalho. Um trabalho não tão burocrático. Um trabalho [...] onde o Educador, por exemplo, estando na rua, ele tem mais liberdade de quebrar o fluxo e acionar a Rede [...] devido à configuração, onde se precisava dar mais autonomia aos Educadores para que a gente pudesse, de certa forma lidar com todas as demandas que estavam vindo, algumas coisas não precisavam do aval. A coordenação apenas dizia, me mantenham informados, e cumpram o que vocês se comprometerem. [...] Nós conseguíamos resolver muita coisa entre os Educadores. E a gente só precisava comunicar. Só precisava deixar a equipe técnica informada, a coordenação informada. [...] a equipe tava muito mais próxima do usuário [...] apesar de ter uma técnica a menos. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016)

Essa restrição da autonomia de Educadoras(es) Sociais pode ser imposta pela burocracia estatal, pela política interna da instituição contratante, pela postura pessoal da coordenação da equipe ou pelo entendimento pessoal de colegas da equipe de outras categorias ocupacionais que, embasando-se no argumento do conhecimento técnico (autonomia profissional pelo domínio ou certificação do saber abstrato) assim o colocam nas relações cotidianas de trabalho.

A Educadora Social 04 também relata esse entrave, mas, no seu caso, como funcionária pública, é a burocracia que define isso, não uma posição pessoal das(os) colegas técnicas(os) sociais.

eu poderia não ser somente um auxiliar técnico, mas eu sou auxiliar técnico, né, e essa é minha realidade enquanto... enquanto funcionária da FASC, então se eu preciso assinar algo, eu não posso assinar algo [...] a gente precisaria de

um técnico pra fazer qualquer tipo de relatório, embasar algo, um pouco mais urgente, digamos assim, pra fazer algum determinado encaminhamento pro Conselho Tutelar, outra... outra instância, né, então a gente fica um pouco amarrados (EDUCADORA SOCIAL 04, 2016).

Em seguida, ela afirma se sentir capacitada para executar as tarefas/ações que lhe eram vetadas. Vale lembrar que nos dois casos as(os) Educadoras(es) Sociais tinham formação superior ao mínimo exigido para a função, tinham ensino superior completo. A Educadora Social 04 fecha seu relato indicando que em momentos anteriores, com outro grupo político na gestão do poder executivo municipal, ela se sentiu contemplada, ouvida, sentia que as contribuições do seu pensar a prática eram mais consideradas.

a gente conseguiu fomentar muita coisa interessante e fomos respaldados nesse sentido [...] a gente foi escutado pela fundação. O que eu falo hoje de infelizmente realmente é sentir um pouco mais, talvez um pouco mais de autonomia do plantão [...] à noite ter um pouco mais de autonomia, né, de ser um serviço mais autônomo. (EDUCADORA SOCIAL 04, 2016)

Em geral, os projetos técnicos ou as orientações das instituições ou equipes restringem as ações que as(os) Educadoras(es) Sociais percebem poder realizar ou realizam de fato, nos afirma o Educador Social 10.

Porque a própria instituição ela, bom, a instituição ela tinha um projeto técnico que ela tinha a descrição de algumas atribuições de educador. E eram atribuições que deixavam muito incomodado, assim, muito incomodado. E eu não me conformava em ter que realizar aquelas atividades e tão somente elas, né. Então a partir disso eu tentei construir práticas, outras práticas. Para além do que eles me cobravam como educador. Que era muito restritivo e punitivo. (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

Ele ainda faz uma constatação mais grave. Como pode-se outorgar autonomia para alguém de quem não se espera que produza conhecimento?

no projeto técnico, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, né, eles tinham que produzir conhecimento sobre sua prática, relatos, quem sabe produzir uma pesquisa de maior fôlego, né, para apresentar em seminários de interesse com socioeducação, enfim. O educador não. Nas atribuições de educador não constava lá produzir conhecimento [...] Produzir relatos, produzir conhecimento junto com o resto da equipe técnica, não. Produzir conhecimento era exclusividade da equipe técnica. (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

5.6 “EU NÃO SOU BABÁ DO TÉCNICO”: COOPERAÇÃO MULTIPROFISSIONAL E RECONHECIMENTO

Ainda que para falarmos em termos de relações de cooperação multiprofissional na área das políticas públicas de Assistência Social, de forma a mantermos a coerência com a perspectiva funcionalista da Sociologia das Profissões, fosse necessário que a Educação Social já tivesse alcançado o reconhecimento público de seu *status* como profissão, de tal forma que ela pudesse se colocar em grau de igualdade com as demais categorias profissionais da área, arriscaremos dizer, baseados nos relatos das(os) Educadoras(es) Sociais, que essas(es) já percebem, antes de uma possível profissionalização de sua ocupação, a necessidade da cooperação multiprofissional para a qualificação do atendimento às pessoas que necessitam dos serviços socioassistenciais e, inclusive, já se mostram mais dispostas(os) a essa postura do que as(os) atuais profissionais estabelecidas(os) do campo.

Falando sobre a sua preparação para a entrevista de emprego e da perspectiva que tinha sobre como seria o seu trabalho no programa POD Socioeducativo, dizia o Educador Social 11, “um trabalho aonde a gente necessitava muito de comunicação em equipe, né? Um trabalho aonde eu ia precisar atuar com profissionais de outras áreas e compreender esse conhecimento das outras áreas, pra poder atuar dentro da minha função de Educador Social (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017).

O Educador Social 02, sempre muito crítico, questiona os critérios que, dentro das equipes, davam às(aos) técnicas(os) sociais, em geral assistentes sociais ou psicólogas(os), primazia ou exclusividade nas ações.

Porque eu acho que há técnicos e técnicos, há Educadores e Educadores. Me parece que nem sempre o técnico que está na equipe ele é [...] o mais qualificado, por exemplo, ou que tenha a melhor experiência, então, ficar, muitas vezes, algumas ações restritas a um técnico que por “n” questões não tem uma bagagem, não tem um domínio sobre um caso, sobre um determinado assunto, muitas vezes pode colocar em cheque o trabalho da equipe, a ação da equipe. Então, eu acho que o mínimo que pode acontecer é que haja o diálogo, o mínimo. E que haja abertura para que o Educador possa participar. Se é avaliado que sobre determinada família quem tem mais propriedade é o Educador [...] Porque, bem ou mal, apesar de atribuições diferentes, técnico e Educador trabalhavam muito de igual para igual. Muito próximo até, eu diria. Muito próximo. [...] eu acho que a equipe só tem a ganhar com isso. E me parece que quando tem uma configuração assim, geralmente quem ganha no final é o usuário. (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

Destacamos quatro pontos na fala do Educador Social 02. Primeiro, ele relativiza ambos os papéis nas equipes, tanto o de técnicas(os) quanto o de Educadoras(es) Sociais, retirando todo e qualquer privilégio ou privação que alguém pudesse ter em razão do lugar que ocupa ou do papel que desempenha na equipe. Em seguida, ao questionar a primazia e a exclusividade das decisões e ações das(os) técnicas(os), ele não deslegitima o saber profissional dessas(es), mas argumenta que o critério para essa autoridade devam ser as habilidades e as capacidades demonstradas pela pessoa em comparação com a atividade a ser realizada ou a sua apropriação do caso da família atendida. Em terceiro, ele propõe o diálogo como princípio de ação e, por fim, ele coloca o objetivo principal de todo esse movimento no atendimento qualificado às educandas(os).

No cotidiano das reuniões de equipe, as(os) Educadoras(es) Sociais sentem que há uma percepção institucionalizada de que a fala de algumas(uns) trabalhadoras(es) valem mais do que a de outras(os), e que são as suas, em geral, as desprestigiadas. E manifestam que sentem-se desrespeitadas(os).

E às vezes fala que tá trabalhando horizontalmente, que todo mundo é horizontal, que só temos atribuições diferentes. Mas no momento em que tu vai dar a tua opinião, nem sempre é bem recebida, porque tu não tem a experiência técnica. Embora tu sabe que o técnico vai falar aquilo que tu ia falar, mas só vai ser respeitado porque vem do técnico. Tu é o Educador, não tem respeito com a palavra. (GT, 2016)

Poderíamos pensar, em princípio, que estaria prevalecendo, nesses casos, o argumento clássico do monopólio do saber abstrato, ou seja, que o critério utilizado para deslegitimar a fala das(os) Educadoras(es) Sociais seria a sua menor escolarização. Mas o Educador Social 10 exemplifica que existem fatores mais complexos estruturando esse conflito.

O que eu percebi a partir disso é que quando eu me colocava numa discussão de caso, o meu saber ele tava colocado de uma maneira para conseguir tensionar com os outros. Mas a minha função me colocava à margem [...] agora o cientista social tá trazendo coisas que são interessantes pra enriquecer a nossa discussão de caso, né, mas o ponto final não era meu [...] Por que eu era educador. [...] é complicado porque eu acho que um educador com nível superior ele se fortalece bastante, mas ele ainda é educador em relação ao psicólogo (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

Os relatos do Educador Social 03 seguem o mesmo roteiro de experiência de desrespeito, questionamento dos critérios que menosprezam as falas de Educadoras(es) Sociais e a proposição do diálogo como princípio do trabalho (cooperação multiprofissional) tendo como foco o resultado do atendimento às(aos) educandas(os).

A relação de Agente com equipe técnica ela é um pouco hierárquica para algumas decisões. Existe, por exemplo, um “diferenciamento” da equipe técnica para os Agentes Educadores. Isso eu percebo, todos os colegas também já me falaram que se sentem assim, né, quando se vai discutir algum caso, se vai deliberar sobre alguma questão, a palavra da equipe técnica pesa mais [...] os Agentes Educadores que estão ali no contato diário com os acolhidos, se sentem muitas vezes desvalorizados quando trazem algo da vida cotidiana do acolhido e isso é contestado pela equipe técnica sem a experiência em *locus* [...] o cargo de Agente Educador é um cargo de nível fundamental. Acredito que talvez isso interfira [...] por exemplo, lá no [Nome do abrigo] que eu fiquei mais tempo enquanto Educador [...] a conversa era mais... era mais linear. O técnico e o Educador sentavam nas reuniões, debatiam, conversavam e os Educadores alimentavam mais a equipe técnica. A equipe técnica buscava mais de ti informações e tu contribuía mais, né. Já enquanto Educador Social do Ação Rua também era uma relação [parecida], o Educador tinha um papel diferente, assim, mais valorizado. (EDUCADOR SOCIAL 03, 2016).

Os relatos do Educador Social 03 demonstram que a valorização da participação de Educadoras(es) Sociais nas equipes está condicionada à posição pessoal das(os) colegas técnicas(os) ou da coordenação da equipe, não se trata de algo institucionalizado nas equipes. Isso também está presente em uma fala do Educador Social 10, assim como a sua satisfação pelo reconhecimento manifestado.

teve inclusive uma fala de um grande colega psicólogo, que foi o seguinte, ele fez uma fala aberta pra equipe, pros jovens, mas ele falou isso pra mim antes de tudo. Que eu era um grande educador [...] A ponto de, nessa prática cotidiana ser reconhecido pelos colegas [...] E aí o colega falou: "Cara, tu é um baita de um educador social [...] tu é o cara que consegue segurar a política" (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

A Educadora Social 04 utiliza uma imagem muito cômica para descrever essa relação entre técnicas(os) e Educadoras(es) Sociais dentro das equipes de trabalho.

o monitor é quem faz, é quem presta assistência ao técnico, né, ele vai subsidiar, ele vai ser o *office boy* do técnico, ele vai ser o... Sancho Pança do (risos), sabe, é isso assim, eu acho que tá muito assim, pra jornada de um herói, e isso é muito peculiar, pra jornada do herói que é o técnico dentro da instituição, ah... tem alguém que auxilia para que o herói possa, né, fazer a sua trajetória. (EDUCADORA SOCIAL 04, 2016)

Há que se pensar: quem era Sancho Pança em Dom Quixote ou, como estava Sancho Pança para Dom Quixote? Que tipo de herói era Dom Quixote? Ainda, as(os) Educadoras Sociais se sentem confortáveis nesse lugar de Sancho Pança das(os) técnicos? Elas(eles) desejam permanecer como Sancho Panças? Lembremos, no romance de Cervantes, Sancho permanece como escudeiro fiel a Dom Quixote pela promessa do cargo de governador de uma ilha. Promessa que, assim como os grandes atos heroicos de Dom Quixote, nunca se realiza.

Por fim, não poderia vir de outro de nossos entrevistadas(os) que não do Educador Social 02, um questionamento direto aos critérios definidos pelas instituições para ocupar a função/cargo de coordenação nas equipes. Ele fala das primeiras equipes do Ação Rua.

eles questionavam a necessidade, por exemplo, do articulador [cargo de coordenação das equipes do Ação Rua] ou da articuladora ter nível superior. Ou de ter que ter aquela escadinha [...] de Educador tu passa pra técnico [...] não pode um Educador passar direto para articulador. Por que o articulador não pode ser, daqui a pouco, o Educador que tem mais tempo de experiência na equipe? [...] Eu acho que tem bons Educadores que daqui a pouco têm uma leitura muito boa da política e que daqui a pouco eles [...] não têm o aparato necessário para ser técnico, não têm formação em psicologia ou sem serviço social, não têm nenhuma pós nessas áreas, mas que poderiam [...] muito tranquilamente, assumir o papel de articulador institucional, articulador da equipe [...] Por uma questão de leitura política, por uma questão de conhecimento de Rede, e hoje a gente sabe que isso não acontece. Ou, se acontece, tu tem que passar pelo papel de técnico (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

Para nós ficou claro que para as(os) Educadoras(es) Sociais a aquisição de Weber vem antes do abastecimento. A possibilidade de trabalhar em cooperação multiprofissional, recebendo a devida consideração de suas(seus) colegas de trabalho à contribuição social das suas habilidades e capacidades é prioridade em relação à compensação financeira do mesmo. Elas(eles) desejam sentir-se profissionalmente reconhecidas(os).

5.7 “UM TRABALHO COM UMA COMPLEXIDADE GI-GAN-TES-CA [...] DEVERIA TER UMA REMUNERAÇÃO SALARIAL MUITO MAIOR”: RENDA E RECONHECIMENTO.

A remuneração salarial das(os) trabalhadoras(es) de uma ocupação expressa, em boa medida, a estima social pelo seu trabalho. Portanto, não reflete diretamente a quantidade de riqueza material que ela(ele) produz individualmente, mas o quanto a sociedade compreende o seu trabalho como socialmente útil e essencial ao bem-estar comum, assim como também reflete o reconhecimento dos saberes e esforços colocados em prática para a realização da atividade.

Já vimos com Honneth (2006, p. 118) que o capitalismo utiliza o critério do êxito para mensurar a estima social das ocupações, e essa última para justificar, nem sempre de forma justa, a desigualdade na distribuição material das riquezas produzidas socialmente. Ou seja, o princípio do êxito constitui a legitimação normativa que orienta a base racional que justifica publicamente a distribuição das riquezas materiais da sociedade. Porém, como nos lembram Hegel e Durkheim, para se manter a coesão social, a participação voluntária de

trabalhadoras(es) na divisão capitalista do trabalho social, há um limite mínimo para a expressão da estima na forma de renda. O valor atribuído precisa garantir a subsistência digna da pessoa e da sua família conforme os padrões estabelecidos em sua sociedade.

Nesse sentido, existem dois argumentos mais comuns para justificar manifestações de insatisfação com a renda atribuída a uma ocupação: o valor ser tão baixo a ponto de não garantir a subsistência digna da pessoa e sua família ou a(o) trabalhadora(or) compreender que a estima social atribuída à sua atividade não está de acordo com os saberes e esforços mobilizados.

A inconformidade com os salários pagos é outra unanimidade das(os) Educadoras(es) Sociais. Não há, entre as(os) participantes do estudo, quem ache justos os valores pagos para o trabalho. Algumas(uns) buscam a justificativa nos baixos salários pagos a todas(os) profissionais da educação no Brasil, pelo menos as(os) da educação pública. Como a Educadora Social 07 – “eu acho que qualquer profissional da área de educação deveria ganhar muito bem, né, justo, justo o salário que hoje eu recebo acho que não, por tudo o que a gente faz, né, a gente é educador, a gente é psicólogo, a gente é tudo”, e o Educador Social 11.

Não. Eu acho que o educador em geral do Brasil não recebe uma remuneração justa, né. E ainda mais quando tu for lidar com um educador que tá trabalhando com um perfil mais agravado [...] Eu penso que quanto mais agravado o perfil do teu educando maior vai ser o teu desafio [...] E como a gente trabalha com esse perfil extremamente agravado, a nossa remuneração é uma remuneração média baixa. (EDUCADOR SOCIAL 11, 2017)

O principal argumento para a inconformidade com os salários são as demandas da atividades, as diversas atribuições e a complexidade do trabalho, do conjunto de saberes que precisam ser ativados para o exercício das mesmas, manifestam as(os) Educadoras(es) Sociais: “Não, eu acho que não ganha justo não, [...] porque nosso trabalho é muito complexo [...] eu acho que não é justo pelo tempo de demanda e de estresse” (EDUCADORA SOCIAL 08, 2017); “é um salário que não é adequado para as funções exigidas do educador, né?” (EDUCADORA SOCIAL 09, 2017).

Em uma fala mais articulada e apontando alguns dos saberes que mobiliza no seu trabalho, um dos Educadores Sociais expressa:

me chamava muito a atenção a contratação de pessoas inexperientes e com baixo salário. Acho que o trabalho que eu executava [...] deveria ter uma remuneração salarial muito maior. Um trabalho com uma complexidade gigantesca [...] tu saber que trabalhar com meninos de medida tem uma dimensão da área da saúde, da saúde mental, da cultura, da família, jurídica, ahn, que mais... enfim, uma variedade gigante de desdobramentos [...] então,

eu acho que o retorno salarial ele era muito aquém do que a gente deveria ganhar, sem sombra de dúvidas. (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

Esse mesmo Educador Social comenta que os baixos salários podem ser obstáculos para que trabalhadoras(es) qualificadas(os) permaneçam na área e que a visualizem como uma possibilidade de carreira.

Eu vou voltar a ser educador pra ganhar mil reais, porque eu acho uma coisa que, uma porta que, enfim, daqui a pouco ela pode estar na minha frente. Então tendo dificuldade de arrumar um emprego, o [Locutor] vai ser educador de novo. Só que daí ele vai ter um mestrado, vai ter uma formação bem legal e vai ganhar mil reais... isso me arrepiou. (EDUCADOR SOCIAL 10, 2017).

A Educadora Social 05 vive uma situação diferenciada das(os) demais. Ela sabe que seu salário está acima da média do salário de Educadoras(es) Sociais em Porto Alegre, mas se solidariza com as(os) colegas de trabalho.

[...] tem Educadores Sociais que eu conheço, que trabalham em outras empresas que ganham menos sabe, então não é justo que eu faça um trabalho semelhante, sei lá, do que a [cita outra instituição de Porto Alegre] e lá eles ganham menos [...] não é justo alguém que eu conheça, por exemplo, fez faculdade, trabalha 40 horas em uma instituição, tem um monte de demandas pra atender no dia a dia e ganha menos. (EDUCADORA SOCIAL 05, 2016).

Mas ela também informa que um dos critérios para seleção na instituição onde trabalha é ter ensino superior completo e que mais de 90% das(os) Educadoras(es) Sociais da instituição já possuem essa formação, principalmente em Pedagogia. Ela também sugere que exista um escalonamento dos salários em razão de certificações, como um incentivo ao estudo, “Eu acho que poderia ter um incentivo. Acho que seria bom. Acho que seria legal. Sei lá, com uma pós-graduação tu ganhasse um tanto a mais”.

Já a Educadora Social 06 tem uma opinião bem diferente quanto ao critério para a atribuição do valor dos salários.

então eu acredito que essa remuneração ela tem que estar de acordo com a atividade desenvolvida e não só com aquela formação que tem, né, daqui a pouco aquele Educador Social ali tem ensino superior e pós e blá, blá, blá, e ele tá recebendo um salário de Educador de ensino médio, mas ele tá fazendo muito mais, ou tá fazendo muito menos, então, acho que tem que ser bem de acordo com as atribuições, com as atividades desenvolvidas. (EDUCADORA SOCIAL 06, 2017).

Mas ela também denota uma certa confusão entre trabalho e voluntariado: “tu vai estar ali, tu vai receber tua grana e tal [...] infelizmente a gente não consegue viver do voluntariado,

a gente precisa da renda, né, a gente faz por amor, mas precisa receber” (EDUCADORA SOCIAL 06, 2017).

O Educador Social 02 tem a proposta mais ousada e polêmica para uma redistribuição justa dos salários, pelo menos dentro das equipes de trabalho. Ele propõe a isonomia salarial: “Claro, exatamente. Porque a gente pode, daqui a pouco, dizer que todos os cargos deveriam receber o mesmo salário. Porque são apenas funções diferentes dentro da equipe (EDUCADOR SOCIAL 02, 2016).

5.8 “NA-DA. NADA, NADA, NADA. QUE VERGONHA!”: REGULAMENTAÇÃO DA ATIVIDADE OCUPACIONAL E RECONHECIMENTO.

A nossa hipótese sobre a não apropriação das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre do conteúdo dos PLs que buscam regulamentar a sua prática ocupacional e a discussão nacional a esse respeito se confirmou. A única Educadora Social que conhecia o conteúdo dos dois PLs e estava inteirada da discussão nacional sobre a regulamentação da atividade ocupacional foi a Educadora Social 09. Todas(os) as(os) demais Educadoras(es) Sociais participantes da pesquisa apenas haviam ouvido falar dos PLs, mas não demonstraram conhecimento dos conteúdos dos mesmos e menos ainda sobre o debate nacional acerca da regulamentação, o que nos leva a afirmar que, em Porto Alegre, ainda não há uma posição consensuada das(os) Educadoras(es) Sociais a respeito do tema.

Ainda, se faz urgente e necessário divulgar e debater informações sobre o conteúdo de cada um dos PLs, suas origens e os interesses em jogo em cada um deles. Os prós e contras do que estabelecem, como, por exemplo: quem são as(os) profissionais da Educação Social? O que é (ou está sendo) a Educação Social no Brasil? Quais são os limites do campo de atuação dessas(es) profissionais? Quais suas atribuições? Quais são as necessidades formativas mínimas para a prática da atividade ocupacional? Essa última, no nosso entender, definirá se as(os) Educadoras(es) Sociais desejam regulamentar uma ocupação ou profissionalizar uma ocupação. Mas a discussão não se encerra no conteúdo já exposto nos PLs. Mesmo sem ter apropriação do debate nacional, em suas falas, as(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre levantaram questões sobre a prática do trabalho e, principalmente, sobre as condições de trabalho (piso salarial, jornada de trabalho e instâncias reguladoras) que precisam de melhor estudo para verificar se são passíveis de integrar o texto de uma lei, e de debate público para verificar se contemplam um conjunto mínimo e consensuado de anseios de Educadoras(es) Sociais do

Brasil a respeito da regulamentação da sua atividade ocupacional, de tal forma que ela reflita as suas expectativas quanto à estima da contribuição social de suas atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o processo de regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil, nos propomos a investigar, neste trabalho, qual é o conteúdo substantivo das demandas por reconhecimento das Educadoras e dos Educadores Sociais de Porto Alegre.

Para tal, percebendo existir um uso indiscriminado dos termos “ocupação” e “profissão” no debate nacional sobre a regulamentação no qual já participávamos, objetivamos contribuir suprimindo esse déficit conceitual e fomos buscar o suporte teórico da Sociologia das Profissões. Nos deparamos com três linhas teórico-metodológicas, das quais o funcionalismo nos pareceu produzir uma argumentação mais justificada para distinguir ocupações de profissões. Não estamos afirmando com isso que as críticas levantadas à abordagem funcionalista pelo interacionismo e pelo weberianismo não sejam pertinentes, estamos apenas indicando que, para os fins que almejávamos, o funcionalismo nos forneceu o melhor subsídio teórico.

Com a distinção entre ocupações e profissões teoricamente fundamentada, partimos para a melhor compreensão da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, a fim de utilizá-la como orientação teórica da análise das falas das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre. Com sua Teoria do Reconhecimento, Honneth nos fornece uma fundamentação ética e normativa para analisar as relações sociais. Ética porque está ancorada na constatação da dependência caracteristicamente humana por reconhecimentos recíprocos intersubjetivos, ou seja, no necessário estabelecimento de relações justas de reconhecimentos entre as pessoas para que elas se compreendam umas às outras e a si mesmas como sujeitos de valor e de direitos sociais. Normativa porque busca justificar as manifestações de experiências de injustiças e desrespeitos em premissas socialmente estabelecidas dentro das próprias formas de reconhecimentos recíprocos produzidas historicamente na organização social vigente, ou seja, realiza a crítica e busca os potenciais emancipatórios imanentes do sistema social.

Nesse sentido, a Teoria do Reconhecimento de Honneth nos permitiu não apenas identificar algumas das demandas por reconhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, como também considerar se eram normativamente justificadas e, portanto, potenciais para originar lutas por reconhecimento. Além disso, Honneth também nos auxiliou a argumentar que o trabalho social, como categoria sociológica, ainda carrega a capacidade de conduzir análises críticas da sociedade que intencionem produzir melhorias reais na qualidade de vida de trabalhadoras e trabalhadores, não permanecendo em ideais normativos.

Antes de partirmos para a identificação do conteúdo substantivo das demandas por reconhecimento de Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, na intenção de definirmos mais especificamente a quem estávamos nos referindo, sentimos a necessidade de investigar a história da conformação das atividades educativas sociais em uma ocupação no Brasil. Partindo do trabalho de Leilah Landim Assumpção (1993) e somando os trabalhos de diversas(os) outras(os) autoras(es), muitas(os) dessas(es) identificadas(os) como Educadoras(es) Sociais, constatamos que a ocupação tem sua origem no cerne dos movimentos sociais populares dos anos 1950 e 1960, e que, pouco a pouco, em razão da necessidade de profissionalização das ONGs de assessoria e acompanhamento dos movimentos e da institucionalização da Assistência Social como direito da(o) cidadã(ão) e dever do Estado na Constituição Cidadã de 1988, a ocupação de Educadoras(es) Sociais foi tomando corpo e formas também mais institucionalizadas a ponto de se distinguir, não como oposto antagônico, mas como diferente com “cumplicidades subjacentes”, da identificação inicial como Educadoras(es) Populares. Fechando esse tópico, apresentamos diversas experiências de organização autônoma de Educadoras(es) Sociais no Brasil, até chegarmos nas experiências de Porto Alegre.

Então, partimos para a identificação das demandas por reconhecimento de Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre. Dentre os oito tópicos que elencamos para sistematizar as demandas por reconhecimento das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre, queremos destacar três nessas considerações finais.

A primeira, que nos parece ser a mais urgente, considerando o processo já em andamento da regulamentação de sua atividade ocupacional, é a demanda por conhecimento público sobre o trabalho de Educadoras(es) Sociais. Uma ocupação que pleiteia a sua regulamentação, ou uma possível profissionalização, no caso do PL nº 328/2015, precisa ser amplamente conhecida na sociedade para justificar sua reivindicação por autonomia profissional, pela defesa jurídica do seu campo de atuação por ação do Estado e pela confiança social em seus serviços prestados. As(os) Educadoras(es) Sociais não conseguiram apontar boas razões para tamanho desconhecimento social de suas atividades. Queremos, então, sugerir três razões que entendemos contribuir para a invisibilização da Educação Social e suas(seus) trabalhadoras(es) no Brasil. A primeira é a falta de consenso entre as(os) próprias(os) Educadoras(es) Sociais sobre quem são e o que fazem, demonstrada, como vimos no capítulo quatro, quando apresentamos as diferentes manifestações das associações de Educadoras(es) Sociais existentes no Brasil. Até então, em razão dessa falta de unidade, essas definições não estão nas mãos das(os) Educadoras(es) Sociais, mas são determinadas pelas instituições contratantes segundo

suas necessidades ou orientadas pelo órgão governamental responsável pela coordenação da política nacional de assistência social, o CNAS, no qual Educadoras(es) Sociais tem pouca incidência. A segunda é que, apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, e da nova concepção de cidadania positivada em seu texto que incluiu a Assistência Social como direito do(a) cidadã(ão) e dever do Estado, ainda se luta na sociedade brasileira contra a ideia de que essa ação, a Assistência Social, quando fomentada pelo Estado, é nociva socialmente pois induz os sujeitos a desresponsabilizarem-se sobre suas próprias vidas e onera as(os) contribuintes que geram a “verdadeira riqueza”. Em suma, é uma ação que deve ser destinada exclusivamente à caridade. Somam-se a essa ideia os discursos contra os Direitos Humanos, facilmente difundidos na sociedade e sustentados por uma publicização massiva da violência urbana. Nossa terceira sugestão das razões que invisibilizam o trabalho de Educadoras(es) Sociais no Brasil é a depreciação social que ocupações dos âmbitos do cuidado e da educação sofrem pelo fato de serem associadas, por um pensamento naturalista, às mulheres (HONNETH, 2006, p. 122). No caso, a Educação Social, como vimos nos dados do Censo Suas 2016, é de fato uma ocupação majoritariamente exercida por mulheres. Sendo assim, a ocupação sofre os efeitos do machismo estrutural de nossa sociedade quando se menospreza a necessidade de qualificação profissional para o seu exercício considerando que as intervenções de Educadoras(es) Sociais são do âmbito do cuidado, da educação e do acompanhamento de outras pessoas, atividades atribuídas às mulheres, pouco valorizadas socialmente e tomadas como naturais, espontâneas ou instintivas. Pensamos que sistematizando melhor essas razões, as Educadoras(es) Sociais podem pensar estratégias mais assertivas para divulgar socialmente as atividades do seu trabalho e os ganhos deste para o bem-estar comum.

A segunda é a demanda por relações de cooperação multiprofissional nos espaços de trabalho. Como já mencionamos anteriormente, ainda que a Educação Social não se constitua no Brasil como uma disciplina autônoma e não tenha alcançado socialmente o *status* de profissão, o conjunto de saberes e práticas a ela associado já toma forma bastante relevante no país, tendo em vista o número de trabalhos acadêmicos apresentados e defendidos sobre o tema e a quantidade de encontros (acadêmicos ou não) que se realizaram no país no últimos 20 anos. Além disso, a argumentação elaborada pelas(os) Educadoras(es) Sociais para reivindicar a consideração equitativa de suas contribuições teóricas e práticas dentro das equipes de trabalho visando a melhoria do atendimento à(aos) suas(seus) educandas(os) está em concordância com as premissas clássicas do profissionalismo (SOBOTTKA, 2013) e questionam justificadamente o critério do êxito das relações de reconhecimento recíproco da contribuição social.

A terceira e última demanda que destacamos é a falta de apropriação das(os) Educadoras Sociais de Porto Alegre sobre o conteúdo dos PLs que buscam a regulamentação de sua atividade ocupacional no país e seu engajamento efetivo na discussão nacional sobre o tema. É urgente e imprescindível essa apropriação e esse engajamento para que elas(eles) participem de forma consciente e politizada da formulação de um conjunto mínimo e consensuado das expectativas das(os) Educadoras(es) Sociais do Brasil quanto ao reconhecimento e estima de seu trabalho como contribuição social.

Encerramos este trabalho esperançosos de que as informações e as reflexões aqui sistematizadas – a abordagem sociológica das profissões e suas implicações na sociedade; a defesa do âmbito do trabalho como espaço social de lutas por reconhecimento; e o destaque das falas das(os) próprias(os) Educadoras(es) Sociais – colaborem para o debate nacional sobre a regulamentação da atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil, de tal forma que elas(eles) alcancem o justo reconhecimento da contribuição social do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew Delano. **The system of professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ABRAPSOCIAL. Associação Brasileira de Pedagogia Social. **ABRAPSocial**. 2012. Disponível em: <<https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/2012/03/06/112/>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

ABRAPSOCIAL. Associação Brasileira de Pedagogia Social. **CIPS**. Disponível em: <<https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/cips/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

AEESSP (São Paulo). Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo. **Comentário sobre o relatório do Deputado Assis Melo**. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/assismelo.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2018a.

AEESSP (São Paulo). Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo. **Histórico**. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2018b.

AEESSP (São Paulo). Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo. **Home**. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2018c.

AEESSP (São Paulo). Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo. **Posição oficial da AEESSP sobre o PL 5346/09**. 2016. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/aeessp-pl.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2018d.

AESC. Associação de Educadores Sociais do Ceará. **Audiência pública sobre a situação do educador social 19.09.2008**: Audiência pede regulamentação da profissão do educador social no CE. 2008a. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2008/09/audincia-pblica-em-19-de-setembro-de.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

AESC. Associação de Educadores Sociais do Ceará. **Relatório da reunião ampliada de 28 de abril de 2008**: desenvolvimento (conforme pauta). 2008b. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2008/05/relatrio-da-reunio-ampliada-de-28-de.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

AESC. Associação dos Educadores Sociais do Ceará. **Carta-Circular - AESC - 01/08**. 2008c. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2008/02/carta-cicurla.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

AESC. Associação de Educadores Sociais do Ceará. **Instituto de Pedagogia Social**. 2008d. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2008/11/instituto-de-pedagogia-social.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

AESC. Associação de Educadores Sociais do Ceará. **Curso de Educador Social no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2009/05/curso-de-educador-social-no-brasil.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

AESCRM, Associação dos Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana. **Histórico AESCRM**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <santiagopdias@hotmail.com>. em: 06 mar. 2018.

AESMAR. Associação de Educadores Sociais de Maringá - PR. **Sobre nós**. Disponível em: <<https://www.aesmar.org.br/sobre-nos>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

AESMAR. Associação dos Educadores Sociais de Maringá - PR. **Quem somos**. Disponível em: <<http://aesmarmaringa.wixsite.com/aesmar/about1>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

AIEJI. Associação Internacional de Educadoras e Educadores Sociais. **About AIEJI**. Disponível em: <<http://aieji.net/about/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, vulnerabilidade, reconhecimento e justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n.17, p. 81-112, 2011.

ANEES. Associação Nacional de Educadores e Educadoras Sociais. **Carta de fundação**. 2017. Postado na página da ANEES do Facebook no dia 18 de dez. 2017. (<https://www.facebook.com/Associação-Nacional-de-Educadores-e-Educadoras-Sociais-354693768308488/>). Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=376851152759416&id=354693768308488>. Acesso em: 19 dez. 2017.

ASSUMPÇÃO, Leilah Landim. **A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome**. Rio de Janeiro. Museu Nacional/UFRJ. Tese de doutoramento. 1993.

BARBOSA, Maria L. Oliveira. Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política. **RBCS**, v. 14, n. 39, 1999.

BAULI, Régis Alan. **Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização**. 2018. 315 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BEDÊ, Ana Carolina. **Projeto que institui dia do Educador e da Educadora Social vira Lei**. 2008. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/39132-61>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BONELLI, Maria da Gloria. Estudos sobre profissões no Brasil. In: Sergio Miceli (org.). **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)**, v. 2, SP, Anpocs/Sumaré, 1999, p. 287-330. Disponível em: <encurtador.com.br/uX469>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BONELLI, Maria da Gloria; NUNES, Jordão Horta; MICK, Jacques. Ocupações e Profissões na Sociedade Brasileira de Sociologia: balanço da produção (2003-2017). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [s.l.], v. 5, n. 11, p.18-28, 20 jul. 2017. Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20336/rbs.219>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In.: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. Cap. 5. p. 203-229.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. (Org.). **A Miséria do Mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 127-144. (Ciências Sociais da Educação).

BRAGA, Caroliny. **Eliana Gomes quer instituir o Dia do Educador e da Educadora Social**. 2007. Disponível em: <<http://vermelho.org.br/ap/noticia/23764-3>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 4830, de 15 de outubro de 1942. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. **Decreto-lei Nº 4.830, de 15 de Outubro de 1942**. Rio de Janeiro, RJ, 17 out. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Constituição (1943). Decreto-lei nº 5452, de 01 de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Rio de Janeiro, 1943.

BRASIL. MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/20014 e Norma Operacional Básica NOB/Suas**. Brasília: Brasília, 2005.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1890, de 2007**. Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. 2007. Brasília.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº5346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5F9F43A821CA15093163812F26F29B60.proposicoesWebExterno1?codteor=661788&filename=PL+5346/2009>. Acesso em: 20 maio 2013. Texto original.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Substitutivo do CTPAS para o PL nº 5.346/2009**. 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/rRUV1>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. José Ferreira da Crus [et Al] (Org.). **20 anos da Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília: MDS, 2013. 248 p. (Coletânea de artigos). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/20anosLOAS.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado Nº328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. 2015. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=166960&c=PDF&tp=1>>. Acesso em: 09 set. 2015. Texto inicial.

BRASIL. MDS - Ministério do Desenvolvimento Social. **Ação Estratégica do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/servicos-e-programas/peti/peti>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. **Deputado defende contratação de educadores sociais por estados e municípios**. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ASSISTENCIA-SOCIAL/521168-DEPUTADO-DEFENDE-CONTRATAÇÃO-DE-EDUCADORES-SOCIAIS-POR-ESTADOS-E-MUNICIPIOS.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CANOFRE, Fernanda. **Mulheres ocupam prédio no centro de Porto Alegre por mais vagas em abrigo e assistência**. 2016. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/cidades/2016/11/mulheres-ocupam-predio-no-centro-de-porto-alegre-por-mais-vagas-em-abrigo-e-assistencia/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CARR-SAUNDERS, Alexander Morris; WILSON, Paul Alexander. **The professions**. Oxford: Clarendon Press, 1933.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASATE, Juliana Cristina; CORRÊA, Adriana Katia. Humanização do atendimento em saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.105-111, jan./fev. 2005. Bimestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2814/281421842017.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CEPOPES (Porto Alegre). Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social. **Sobre**. 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cepopes/sobre.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CERDÀ, Martí X. March. La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. **Pedagogia Social Revista Interuniversitaria**, [s.l.], n. 14, p.33-52, 1 jan. 2007. Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS). Disponível em: <https://doi.org/10.7179/PSRI_2007.14.03>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHAGAS, Cristiane Vieira. **Formação, vivências e desempenhos do educador social: percepções e expectativas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CNPQ. Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3039395173934102>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

COLLINS, Randall. **La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y la estratificación**. Madrid: Akal, 1988.

CTPAS. Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público. **Parecer da relatora ao PL nº 2686, de 2007**. Dispõe sobre a regulamentação de novas profissões. Brasília, DF, 2007.

DERBER, Charles; SCHWARTZ, William. ¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: Poder profesional en el trabajo. **Reis** 59, 1992. p. 57-87.

DERBER, Charles; SCHWARTZ, William A.; MAGRASS, Yale. **Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

DHNET. Direitos Humanos na Internet. **Controle Social e Conselhos de Direitos no Brasil: Módulo II – Conselhos dos Direitos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/2/control.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia Social - Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 7, p.91-104, jan./dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801/644>>. Acesso em: 26 out. 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 331 p.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

E.M. PROF. THIAGO WÜRTH (Canoas/RS). **Quem foi Thiago Würth**. [2010]. Disponível em: <<http://thiagowurth.blogspot.com.br/p/quem-foi-thiago-wurth.html>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

EDUSOBRASIL. Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social. **Sobre a Eduso**. 2017. Disponível em: <<http://edusobrasil.com.br/phone/sobre-a-eduso.html>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ELIAS, Norbert. Professions. In: GOULD, Julius; KOLB, William. **A dictionary of the social sciences**. Nova York: Free Press, 1964. p. 542.

ELIAS, Norbert. Estudos sobre a gênese da profissão naval. In: _____. **Escritos & Ensaio 1: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. Cap. 3. p. 69-111.

ESPINDOLA, Glauco Anderson; BATISTA, Vanderléia. Abuso sexual infanto-juvenil: a atuação do programa sentinela na cidade de Blumenau/SC. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 33, n. 3, p.596-611, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932013000300007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300007>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ESPÍRITO SANTO. MP-ES - Ministério Público do Estado do Espírito Santo. **Histórico da Política de Assistência Social**. 2000. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/4a46f022-05a3-4410-9627-6c9151ca6621.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FASE (Brasil). Federação dos Órgãos Para Assistência Social e Educacional. **Histórico**. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FÁVERO, Osmar. **MEB - Movimento de Educação de Base**: primeiros tempos: 1961-1966. In: Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, 5., 2004, Évora - Portugal. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FREIDSON, Eliot. **La profesión médica**: un estudio de sociología del conocimiento aplicado. Barcelona: Península, 1978. 375 p.

GOODE, William J.. Community Within a Community: The Professions. **American Sociological Review**, Columbia, v. 22, n. 2, p.194-200, abr. 1957. Columbia University. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2088857>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

HALL, Richard H. Professionalization and Bureaucratization. **American Sociological Review**, Vol 33, Fev, 1968. p. 92-104.

HALLIDAY, Terence. Lawyers as institutional contractors: constructing markets, states, civil society and community. Chicago. **American Bar Foudation Working Paper Series**, n. 9519, p. 1-53. 1995.

HEGEL, Georg W. Friedrich. System der Sittlichkeit (Sistema da eticidade, 1802-1803). Nachdruck der Lasson-Ausgabe. Hamburgo, 1967.

_____. Jenaer Realphilosophie (1805-1806). Hamburgo, 1969.

_____. System der spekulativen Philosophie (Sistema da filosofia especulativa 1803-1804, denominado anteriormente de “Realphilosophie de Jena I”). Hamburgo, 1986.

_____. Jenaer Schriften 1801-1807. In.: Werk in 20 Bänden, Org. MICHEL, Karl Markus; MOLDENHAUER, Eva. Vol. 2. Frankfurt, 1971.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

_____. Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid: Ediciones Morata, S. L, 2006. Cap. 2. p. 89-148. (Educación crítica).

_____. **Trabalho e reconhecimento**: tentativa de uma redefinição. Civitas. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan.-abr, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/4321/6867>>.

HUGHES, Everett C.. **Men and their Work**. Glencoe: The Free Press, 1958.

_____. The Study of Occupations. In: MERTON, Robert K.; BROOM, Leonard; COTRELL JUNIOR, Leonard S.. **Sociology Today: problems and prospects**. Nova York: Basic Books, 1959. p. 442-458.

INSTITUTO PESTALOZZI (Canoas - RR). **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.pestalozzi-canoas.org.br/instituto-pestalozzi.php>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

JOHNSON, Terence. **Professions and Power**. Londres: Mcmillan, 1972.

LA ROCCA, Cesare de Florio. **Projeto Axé: dez anos de história**. [2000?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000088.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Cesare de Florio La Rocca: com um pé no chão e o outro... nas nuvens**. 2015. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/cesare-de-florio-la-rocca-com-um-pe-no-chao-e-o-outro-nas-nuvens/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

LARSON, Magali Sarfatti. **The Rise of Professionalism**. A Sociological Analysis. Berkeley: University of California Press, 1977.

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua: A infância excluída no Brasil**. São Paulo: Atual, 2001. (Espaço & Debate). Coordenação Wanderley Loconte.

MACHADO, Érico Ribas. **A Constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: MNMMR como origem dos(as) Educadores – Educadoras Sociais Brasileiros(as)**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p.21-38, jan./abr. 2017. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/500>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MARSHALL, T. H.. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Cap. 3. p. 57-114.

MARTÍNEZ, Xavier Úcar; HÄMÄLÄINEN, Juha. Presentación. **Pedagogia Social Revista Interuniversitaria**, [s.l.], n. 27, p.13-18, 22 dez. 2015. Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS). Disponível em: <https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.02>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARTINS, Ana Paula. **A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não formal: a percepção de dois profissionais**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Censo Suas 2016**. 2016. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/Censo_SUAS_2016/Censo_SUA>. Acesso em: 06 mar. 2018.

MEB (Brasil). Movimento de Educação de Base. **Início**. Disponível em: <<http://www.meb.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MENEZES, Maria Cecília Kerches. **Processos educativos e emancipação**: a visão dos educadores sociais sobre suas práticas. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

MIRA, Levi Nauter de; LEMES, Marilene Alves; SEIXAS, Alex. **A constituição de uma identidade coletiva**. In: XVIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: fronteiras freireanas, diálogos e trajetórias, 2016, Jaguarão. Anais. Claec, 2016. Disponível em: <<http://eventos.claec.org/index.php/lpf/LPF/paper/view/37>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MOHUN, Simon. **Processo de trabalho**. In: BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p.441-445.

MOORE, Wilbert E; ROSENBLUM, Gerald W.. **The Professions: roles and rules**. Russell Sage Foundation, 1970.

MTE. Ministério do Trabalho e do Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações. **Informações Gerais**. Brasília, [2002]. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

MTE. Ministério do Trabalho e do Emprego. CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. **Listagem das profissões regulamentadas: normas regulamentadoras**. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MÜLLER, Verônica Regina. **A participação social e a formação política**: territórios a desbravar. Lisboa-Bruxelas: Asociación Navarra Nuevo Futuro, 2012. Dynamo International - Street Work Network and Training Institute.

MULLER, Veronica Regina; BAULI, Regis Alan. Normatização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. **Ensino & Pesquisa**: Revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória - PR, v. 15, n. 2, p.30-45, maio 2017. Suplemento Educação e Pedagogia Social. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1768>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

NATALI, Paula Marçal. **Formação profissional na educação social**: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NOBRE, Marcos. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In.: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 7-19.

OLIVEIRA, Veronica Guilherme Ancelmo de; GARCIA, Eduardo Garcia. O trabalho penoso sob a ótica do judiciário trabalhista de São Paulo. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 4, p.1064-1074, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902016157993>.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAGNONCELLI, Dernizo. **Terceirização e parceirização: estratégias para o sucesso empresarial**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1993.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua**. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 192 p.

PARSONS, Talcott. The Professions and Social Structure. **Social Forces**, Oxford, v. 17, n. 4, p.457-467, 1939. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2570695>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação das/os Educadoras/es Populares de Porto Alegre formadas/os em pedagogia: identidade, trajetória e desafios**. 2010. 79 f. Trabalho de conclusão (Especialização em Educação Popular: Gestão em Movimentos Sociais) - Instituto Superior de Educação Ivoti e Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente, Porto Alegre, 2010.

_____. **A formação dos(as) Educadores(as) Populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Ed, 2002.

SAKS, Mike. **Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise**. Professions & Professionalism. Volume 2, Nº 1, 2012, p. 1-10. Disponível em: <<https://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/151>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos. **Principais abordagens sociológicas para análise das profissões**. BIB, São Paulo, nº 71, 1º semestre, 2011. p. 25-43. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-71/8357-principais-abordagens-sociologicas-para-analises-das-profissoes/file>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SANTOS, Karine dos; PAULO, Fernanda dos Santos. **(Des)encontros entre a Educação Popular e Pedagogia Social**. Ensino & Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente, União da Vitória, v. 15, n. 2, p.117-140, maio/ago. 2017. Quadrimestral. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1779/pdf_19>.

Acesso em: 29 out. 2017.

SANTOS, Pedro Pereira dos. **Educador Social de Rua: trajetória e formação**. 2007.

Disponível em: <<http://aesc.blogspot.com.br/2007/07/educador-social-de-rua-trajetria-e.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

SANTOS, Vanessa Ribeiro. **O lugar da Pedagogia Social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Roberto da; MACHADO, Érico Ribas. Uma mesma teoria geral para a Educação Popular e a Educação Social?: Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 128-142.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. Notas teóricas e metodológicas dos organizadores. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social**. 3. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2014. p. 17-21. Vol. 1.

SOBOTTKA, Emil Albert. **Colaboração multiprofissional ou prerrogativas exclusivas?**

Tensões entre ideais e cotidiano profissional. Civitas – Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 512-535, set.-dez., 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16528/10882>>. Acesso em: [2015].

_____. **Reconhecimento: novas abordagens em teoria crítica**. São Paulo: Annablume, 2015. 144 p.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3634963>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SOUZA, Giovane. **Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo: configurações da educação salesiana**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, Luciana Carolina Cleto de. **Formação e trabalho do Educador Social**: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

STARR, Paul. **The social transformation of american medicine**. Nova York: Basic Books, 1982.

VILLARREAL, Mariano Ángel Real. **Sociología de la profesión de Graduado Social**. Universidade de Alicante. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales – Departamento de Sociología y Teoría de la Educación, Universidade de Alicante, San Vicente del Raspeig, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 1. Brasília: EdUnB, 1999.

WILENSKY, Harold L. The Professionalization of Everyone? **American Journal of Sociology**, v. 70, n. 2, p. 137-158, set. 1964. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2775206>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

WÜRTH, Thiago M.. **Conferências de Pedagogia Social**. Porto Alegre: Impr. Of., 1947. 137 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista de Educadoras(es) Sociais entrevistadas(os)

	Sexo	Idade	Ocupação	Local de atuação	Escolaridade	Tempo de experiência (meses)
Educadora Social 01	M	24	Educadora Assistente e Educadora Social	Creche e SCFV	Ens. Médio incompleto	24
Educador Social 02	H	26	Educador Social de Rua	Ação Rua	Superior completo	34
Educador Social 03	H	34	Agente Educador	FPE	Ens. Médio completo	180
Educadora Social 04	M	42	Monitora - Educadora Social	Serviço Especializado de Abordagem Social - Fasc	Superior completo	180
Educadora Social 05	M	36	Educadora Social	Projeto Escola e SCFV	Superior completo	15
Educadora Social 06	M	36	Educadora Social	SCFV	Superior incompleto	36
Educadora Social 07	M	31	Educadora Social	SCFV	Superior completo	168
Educadora Social 08	M	28	Educadora Social	SCFV	Superior completo	20
Educadora Social 09	M	40	Educadora Social	SCFV	Superior completo	156
Educador Social 10	H	32	Educador Social	POD Socioeducativo	Superior completo	22
Educadora Social 11	H	27	Educador Social	POD Socioeducativo	Superior completo	36

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

1. Apresente-se.
2. Conte-me da sua aproximação e inserção na Educação Social.
3. Conte-me sobre o cotidiano do seu trabalho como Educadora(or) Social (o que você faz, condições de trabalho, relacionamento com as pessoas atendidas e com outras[os] trabalhadoras[es]).
4. O que você sabe sobre os PLs que buscam regulamentar a atividade ocupacional de Educadoras(es) Sociais no Brasil?

APÊNDICE C – Referências das entrevistas

EDUCADORA SOCIAL 01. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [10 set. 2015]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADOR SOCIAL 02. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [16 jun. 2016]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADOR SOCIAL 03. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [13 jul. 2016]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 04. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [13 jul. 2016]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 05. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [28 jul. 2016]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 06. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [16 jan. 2017]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 07. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [03 fev. 2017]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 08. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [03 fev. 2017]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADORA SOCIAL 09. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [06 fev. 2017]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADOR SOCIAL 10. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [08 fev. 2017]. Santiago Pavani Dias.

EDUCADOR SOCIAL 11. **Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre**: em busca de reconhecimento [09 fev. 2017]. Santiago Pavani Dias.

GT. Transcrição da discussão no Grupo de Trabalho **Reconhecimento e identidade profissional** do I Encontro Estadual de Educação Social do Rio Grande do Sul.

(Des)Amarrando os nós da Educação Social: quem é o Educador Social? [05 nov. 2016]. Santiago Pavani Dias.

ANEXOS

ANEXO A – Texto original que acompanhava o abaixo assinado da AESC em favor da regulamentação da profissão de Educadoras e Educadores Sociais no Brasil

VIVA O DIA DO TRABALHADOR

Está acontecendo, a partir de Fortaleza, para todo nosso Estado um movimento que faz parte do esforço nacional pelo reconhecimento legal da profissão dos EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS, que sem dúvida, prestam serviços relevantes à população em geral.

Ultimamente são encontrados educadores e educadoras sociais trabalhando com os mais diversos nomes, como: instrutores(as), orientadores(as) educacionais, multiplicadores(as), facilitadores(as), monitores(as), assessores(as) comunitários(as), educadores(as) populares, pais e mães sociais, agentes comunitários, arte-educadores(as), oficinairos(as), agentes de pastorais, agentes rurais e etc... Por vezes acreditamos que esta multiplicação de nomes tanto no Poder Público, quanto nas ONGs, é proposital, justamente para não permitir que nos juntemos e nos fortaleçamos, para reivindicar salários e condições de trabalho mais dignos, ou simplesmente ter a proteção mínima do Estado para determinadas ocupações desenvolvidas em situação de risco, de penosidade etc.

São educadores e educadoras sociais no exercício de tarefas que vão desde o cuidados com recém-nascidos e crianças de tenra idade nas creches, até o cuidado com os idosos em Asilos, passando pela população de rua, aos jovens em conflito com a Lei, nos Centros Educacionais, ou negligenciados pelos pais e pela Sociedade, nos Abrigos, ou ainda a população excluída das periferias das cidades e principalmente com jovens que estão encontrando nas Artes em geral, na Cultura, no Esporte e no Lazer sadio, alternativas saudáveis de crescimento com Cidadania. Enfim, estes profissionais efetivamente atuantes na Educação extraformal, trabalham com:

- Intervenção sócio-educativa com pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) em situação de risco social, econômica, racial, sexual, física e mental;
- Educação ambiental;
- Arte-educação;
- Educação para a saúde;
- Educação sócio-cultural;
- Educação para a Cidadania;
- Educação e animação para a 3ª idade;
- Reeducação psico-social;
- ou seja: todas as demais formas de Educação não-formal. Eles estão lutando por uma causa muito simples, e mais do que justa: O RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO.

Sabemos que o reconhecimento e a dignidade de um trabalho não são conquistados somente pela via legal, mas decorrem de seu exercício consciente, eficiente e produtivo. E isso os educadores sociais têm demonstrado efetivamente saberem fazer.

Graças ao apoio de parlamentares conscientes do interesse social da profissão, foram promulgadas as Leis que reconhecem o dia 19 de setembro, como sendo o "Dia do Educador e da Educadora Social" no Município de Fortaleza, e no Estado do Ceará, numa forma de reconhecimento ao trabalho que essa categoria oferece à sociedade.

Há um movimento internacional, buscando essa unidade conceitual, como um mecanismo de reconhecimento. Temos exemplos de vários Estados brasileiros que não só reconhecem, mas já realizaram concursos públicos e possuem a ocupação em seus Planos de Cargos e Salários.

Efetivamente não há nada que impeça a Regulamentação, tendo em vista que a profissão é considerada como de interesse social; a atividade é embasada por conhecimentos teóricos e técnicos reconhecidos, e o reconhecimento da nova profissão respeitará a existência prévia e legal de atividades congêneres - como educadores formais, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros ou outras profissões, com formação semelhante ou equivalente, visto que cada um tem atribuições específicas, e não se propõe a criar sua reserva de mercado pelos mesmo motivos, e tendo em vista os múltiplos campos de sua atuação.

Somente a falta de interesse político poderá impedir esta Regulamentação. E para isto os Educadores e Educadoras Sociais do Ceará e do Brasil, pedem o apoio de todas as categorias de trabalhadores, que são sensíveis às causas populares, para subscreverem o abaixo-assinado que será encaminhado à Câmara dos Deputados, visando a Regulamentação da Profissão de Educador Social.

Fortaleza, 01 de maio de 2008.

Postado por AESC às 02:54

Disponível em: < <http://aesc.blogspot.com.br/2008/05/viva-o-dia-do-trabalhadorest.html#links>>. Acesso em: 07 out. 2016.

ANEXO B – Descrição completa da família OCUPACIONAL 5153 segundo a CBO

CBO 5153 - Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei

5 - TRABALHADORES DOS SERVIÇOS, VENDEDORES DO COMÉRCIO EM LOJAS E MERCADOS

51 - TRABALHADORES DOS SERVIÇOS

515 - TRABALHADORES DOS SERVIÇOS DE SAÚDE

5153 - Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei

5153-05 - Educador social

Arte educador

Educador de rua

Educador social de rua

Instrutor educacional

Orientador sócio educativo

5153-10 - Agente de ação social

Agente de proteção social

Agente de proteção social de rua

Agente social

5153-15 - Monitor de dependente químico

Conselheiro de dependente químico

Consultor em dependência química

5153-20 - Conselheiro tutelar

5153-25 - Socioeducador

Agente de apoio socioeducativo

Agente de segurança socioeducativa

Agente educacional

Atendente de reintegração social

Ocupações Relacionadas

5151 - Trabalhadores em serviços de promoção e apoio à saúde

5152 - Auxiliares de laboratório da saúde

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.

Formação e Experiência

O acesso às ocupações da família é livre sem requisitos de escolaridade. Para a ocupação de conselheiro tutelar observa-se uma diversidade bastante acentuada no que diz respeito à escolaridade, que pode variar de ensino fundamental incompleto a superior completo. A(s) ocupação(ões) elencada(s) nesta família ocupacional demanda formação profissional para efeitos do cálculo do número de aprendizes a serem contratados pelos estabelecimentos, nos termos do artigo 429 da consolidação das leis do trabalho - CLT, exceto os casos previstos no art. 10 do decreto 5.598/2005.

Condições Gerais de Exercício

O trabalho é exercido em instituições ou nas ruas. As atividades são exercidas com alguma forma de supervisão, geralmente em equipes multidisciplinares. Os horários de trabalho são variados: tempo integral, revezamento de turno ou períodos determinados. Os trabalhadores desta família ocupacional lidam diariamente com situações de risco, assistindo indivíduos com alteração de comportamento, agressividade e em vulnerabilidade.

Fonte:<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/5153-trabalhadores-de-atencao-defesa-e-protecao-a-pessoas-em-situacao-de-risco-e-adolescentes-em-conflito-com-a-lei>.

ANEXO C – Lista de presenças do 1º encontro do Fórum Municipal de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre

Nome completo	Telefone	e-mail	Instituição que representa	Região que mora
Nara Nachtigall			MEP/PCC	Leste
Juliana dos Santos Rocha			PUCRS	Leste
Ignácia Maria			Quimem	Leste
Mig. Edi Monteiro Paronel			ABPPA	Sul
ANDRÉIA SOARES LIMA			MEP	Leste
Carisse S. Jorge			reg. pública com crianças e adolescentes	Sul
Gabriel Corbelli			L. Itê Mulher	Leste
Cristiane Pires			Itê Mulher	Leste
Maiana Xantos			acompanha	Norte/Nordeste
Kezine Santos			UFRRGS	—
Santiago Pavani Dos			com PPGCS - PUCRS	Norte
Fernanda Paula			MEP-AEPPA	Leste

ANEXO D – Carta aberta dos educadores e educadoras sociais do Programa Ação Rua de Porto Alegre sobre os projetos de lei da Regulamentação da profissão de educador social

Carta aberta dos educadores e educadoras sociais do Programa Ação Rua de Porto Alegre sobre os projetos de lei da Regulamentação da profissão de educador social.

Os educadores e educadoras do Fórum Ação Rua se encontraram em reunião extraordinária, dia 13 de outubro, para debaterem sobre o PL 5346/2009, do Deputado Federal Chico Lopes e a PLS 328/2015, do Senador Telmário Motta, os quais tratam do assunto regulamentação da profissão do educador social. Esta pauta vem fazendo parte das reuniões desse Fórum pelo fato do conhecimento que os trabalhadores tomaram da tramitação destes projetos de lei nas Câmaras Federais brasileiras. Diante disso, sentimos a necessidade de, coletivamente, debater essa questão, afim de construir nossas visões acerca do conteúdo delas e dos impactos que acarretarão na profissão do educador social.

Nesse dia realizamos a leitura dos projetos e deles produzimos nosso ponto de vista sobre a regulamentação do educador social. Um dos pontos consensuados entre os educadores e educadoras do Ação Rua é de que a proposta para elaboração de um projeto de lei precisa ser amplamente debatido com a sociedade, haja vista que regulamentada a profissão cria-se uma categoria de trabalho, surgindo assim a necessidade de apontar carga horária, formação educacional, salários e demais direitos trabalhistas destes profissionais. Entendemos também que para a regulamentação da profissão é necessário tratar nos projetos de lei as condições para realização do trabalho desde assuntos como benefícios salariais através da insalubridade, periculosidade, uma vez que esses dois aspectos são realidade cotidiana dos educadores e educadoras sociais e não estão previstos nos PL e PLS. Vimos que não é suficiente o que diz nos projetos de lei sobre a transição dos já educadores sociais, acaso seja regulamentada a profissão nos termos que estão postos.

Apontam nos PLS o ensino superior como elemento possibilitador para o desempenho das funções de educador social. Fato é que nem todos educadores e educadoras tem cursos de graduação acadêmica. Por isso, se aponta para a necessidade de ser pensada a transição nos termos da formação educacional dos que já atuam na área da educação social. Outro aspecto a ser considerado é o caráter pedagógico da educação social. Vimos neste dia que os PLS não abordam conceitualmente o significado, o processo histórico nem a atualidade da educação social no Brasil. Por último, a maior parte dos e das trabalhadoras se posicionou contra a obrigatoriedade do ensino superior como fator para contratação do profissional que atuará como educador ou educadora social.

Diante desses aspectos levantados encaminhamos que seguiremos por dentro do Fórum Ação Rua debatendo esses projetos de lei e buscando ampliar, a partir de nossas posições o diálogo com outros Fóruns que acolham essa pauta como assunto para debate.

Porto Alegre, novembro de 2016.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br