

A condicionalidade na garantia dos direitos humanos básicos e as concepções dos educadores sociais

Conditionality in ensuring the basic human rights and conceptions of social educators

Maria Cecília Kerches de Menezes
UNESP Rio Claro
ckerches@gmail.com

Débora Cristina Fonseca
UNESP Rio Claro
deboracf@rc.unesp.br

Resumo

Este trabalho objetiva discutir como os direitos fundamentais são significados por educadores sociais, quando a efetivação desses direitos está atrelada à participação compulsória dos sujeitos em atividades educativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, possibilitou investigar as intenções do governo em condicionar a transferência de renda à participação em atividades educativas, uma atitude contraditória a garantia dos direitos básicos constitucionais. Descritivamente, esses documentos traziam a formação para o mundo do trabalho como algo vital na vida dos sujeitos e como única forma de superar a vulnerabilidade social. Porém, na análise evidenciou-se que os educadores sociais também se encontravam alienados a esse sistema, reproduzindo a formação de indivíduos submissos e acríticos, considerando a lógica do mundo do capital. Nas considerações finais destaca-se a necessidade de se criar oportunidades e possibilidades para que os educadores sociais possam rever suas concepções.

Palavras-chave: Educação não-formal. Educadores sociais. Formação humana.

Abstract

This paper aims to discuss how fundamental rights are meant for social educators, when the realization of these rights is linked to compulsory participation of the subjects in educational activities. This is a qualitative research that, through document analysis and semi-structured interviews, made it possible to investigate the government's intentions to condition the transfer of income to participate in educational activities, a contradictory attitude to guarantee the constitutional basic rights. Descriptively, these documents brought to training for the world of work as something vital in the lives of individuals and the only way to overcome social vulnerability. However, the analysis showed that the social educators also were sold to this system, reproducing the formation of submissive and uncritical individuals considering the capital world of logic. The conclusion shows the need to create opportunities and possibilities for social educators can review their conceptions.

Keywords: Non formal education. Educators. Human formation.

I ntrodução

O regime democrático brasileiro, ou de forma mais ampla, a democracia brasileira parece estar relativamente consolidada, e a maior parte dos especialistas reconhece isso. Mas ela parece enfrentar uma situação paradoxal: uma série de direitos garantidos constitucionalmente, mas sem a devida efetividade. Quando são garantidos para uma parte da população, se estabelecem na perspectiva da contrapartida ou da condicionalidade.

Considerando que existe todo um arcabouço jurídico previsto para a garantia dos direitos fundamentais e outros previstos na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), podemos afirmar que muitos desses direitos ainda não se evidenciaram no cotidiano das pessoas.

Pelo regime democrático e a previsão constitucional, a efetividade de muitos desses direitos far-se-á através do estabelecimento de Políticas Públicas, sob a responsabilidade dos governos nas três esferas previstas.

De forma geral, podemos entender “Políticas Públicas” como diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. Geralmente devem estar explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Muitas vezes, as não-ações constituem-se também em políticas públicas não explicitadas em documentos, mas bastante efetivas na prática.

Nos vinte e cinco anos pós a aprovação da Constituição (BRASIL, 1988), parece que de fato, ainda não ocorreram mudanças substanciais na política anterior cujo princípio assistencialista perpassa as ações e práticas dos governos na perspectiva do Estado Mínimo.

A Constituição de 1988 trouxe como princípio fundamental para as Políticas Públicas a noção de direito, entendendo os sujeitos como cidadãos, ou seja, portadores de direitos fundamentais, tais como os previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948).

Mesmo assim, a forma de se fazer política pública no Brasil, parece ainda continuar na lógica anterior. Coimbra (2000) nos alerta para o fato de que:

O medo e a insegurança produzidos por estes projetos neoliberais, sem dúvida, têm gerado mais violência. O colapso dos serviços públicos em geral com a implantação do chamado 'Estado Mínimo' produz cada vez mais insegurança e desassistidos (COIMBRA, 2000, p.146, grifos do autor).

Podemos pensar, então, que só haverá mudanças no conteúdo e na metodologia das políticas públicas quando ocorrerem mudanças nos processos educativos e nas formas de governo, principalmente na composição do poder político e no processo educativo dos cidadãos brasileiros não acostumados/educados/aculturados para fazer política e participar de decisões importantes.

Entretanto, é possível falar em conquistas sociais decorrentes de mobilizações de alguns grupos de ações coletivas, com um conteúdo propositivo, com debate público de alternativas, sendo estas legitimadas por um amplo consenso e de abrangência maior que os interesses corporativos ou setoriais. Estas ações geralmente são decorrentes de processos formativos, que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia de pensamentos dos sujeitos participantes, o que tem se tornado cada vez menos evidente no cenário nacional.

Com base em tais ponderações, o que se propõe é analisar as concepções dos educadores sociais sobre a participação compulsória dos sujeitos, que recebem benefícios sociais (transferência de renda) em atividades educativas. Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em um município paulista, que desenvolve um projeto social, com caráter educativo, junto a jovens e adultos de baixa renda.

A Educação e os direitos sociais

A educação não-formal, dentre suas possibilidades de efetivação, contempla o exercício de práticas que pode ter significado de aprendizado para a capacidade reflexiva do indivíduo (AFONSO, 2001). Nessa perspectiva, a literatura que versa sobre educação popular destaca a importância do papel do educador social, em práticas reflexivas, no contexto da educação não-formal que, pelo fato de ser um espaço disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exige desses educadores uma vigilância epistemológica redobrada, de forma que esses profissionais consigam construir uma prática emancipatória na formação de indivíduos críticos que contribuam para uma sociedade menos desigual.

Ocorre que, embora a educação não-formal seja mais livre e menos burocrática que a educação formal, os educadores sociais enfrentam, no desenvolvimento de suas práticas, diversos desafios. Primeiro por não ter a educação como objeto de estudo em sua formação educacional (GARCIA, 2008) e segundo pela carência de reflexão sobre pedagogias que consigam alcançar as finalidades propostas (CENDALES, 2006).

Cabe mencionar que no campo da assistência social, os desafios dos educadores sociais parecem ser redobrados, pois as atividades educativas nem sempre possuem objetivos claramente definidos.

Ao selecionar sua demanda, a assistência social adota critérios de renda e, quando se trata da concessão de um auxílio financeiro, a transferência deste benefício pode também estar associada à participação do indivíduo em atividades educativas. Segundo Paiva (2006) a seletividade por renda têm fundamento econômico e ideológico. Nesse passo, pode-se inferir que os objetivos finalísticos dos programas sociais estão distantes da formação para cidadania, conforme apregoa Carvalho (2002), ou seja, em seu sentido pleno, o qual lhe garante o gozo dos direitos políticos, sociais e civis.

De forma geral, as políticas públicas desenvolvidas pelos governos se amparam no discurso emancipatório, porém, na prática, procuram atenuar a situação de empobrecimento da população e, assim, se estruturam em programas que reforçam ações assistencialistas que, segundo Schons (2003), são o avesso aos direitos constitucionais básicos e estão voltadas para o fortalecimento do capital.

Esta contradição parece mais evidente nas políticas públicas brasileiras direcionadas para juventude, que abarca a faixa etária de 15 a 24 anos, e de baixo poder aquisitivo. O fator econômico na seleção dos jovens pode estar vinculado ao exercício de controle do Estado sobre um segmento da população considerado uma ameaça para a sociedade. Assim, no combate ao tempo livre desses jovens são oferecidos programas com atividades esportivas, culturais e de trabalho (SPOSITO/ CARRANO, 2003).

Para Diógenes (2009), quando voltadas ao mundo do trabalho, as políticas não conseguem evoluir para o resgate da autoestima e promoção de participação e cidadania. Nesse contexto, é fundamental pensar em mudanças a partir de processos educativos, no entanto, a crítica intelectual não é suficiente para a superação das ideologias comprometidas com a sociedade capitalista que perpassam a educação. Assim, a alternativa emancipadora

não pode ser esperada unicamente da educação formal, ela deve fazer parte de uma totalidade de práticas educativas para haver uma mudança no modo de internalização.

A educação não-formal no universo educacional

Hoje a educação é chamada para enfrentar novos desafios gerados pela globalização, sobretudo o da exclusão social que surge no momento em que o sistema econômico impõe a individualidade a ponto de se pensar que não há mais o que fazer a não ser aceitar o sistema em que se vive (GHON, 2010). No entanto, a simples insatisfação não deve ser vista como utopia, mas como a possibilidade de contribuir para a reflexão crítica da realidade o que somente poderá ocorrer por meio da educação (CENDALES, 2006).

A existência de uma variedade de processos educacionais pode ser evidenciada desde o século XVIII, quando o Barão Charles Montesquieu apresentou três tipos de educação: a educação de nossos pais, dos mestres e a do mundo. Se Montesquieu estivesse presente nos dias de hoje, com certeza ele acrescentaria mais um tipo de educação que difere das anteriores, a educação não-formal que, segundo Trilla (2008), surge em decorrência de uma série de fatores, entre os quais estão os sociais, econômicos e tecnológicos que, por gerarem novas demandas, vão despertar a possibilidade de existir pedagogias em situações diversas a da escola.

O marco histórico da educação não-formal aconteceu no final dos anos 60 e início dos 70, quando o termo educação não-formal se popularizou no contexto educacional, por meio da publicação da obra de P. H. Coombs, “A crise mundial da educação” em 1967 (data da edição em português), cujo conteúdo destacava a necessidade de desenvolver meios educativos diferentes dos escolares, além de apresentar três tipos de educação: formal, não-formal e informal (TRILLA, 2008).

Na visão de Trilla (2008) dois tipos de educação seriam suficientes para definir o universo de aprendizagem: a educação informal, pois mesmo na informalidade os pais provavelmente agem com alguma intenção de educar; e outra que seria composta por duas subclasses, chamadas de educação formal e não-formal. No segundo tipo, assevera Ghon (2010) o processo não é espontâneo como na família, visto que a educação formal e não-formal possuem propostas anteriormente definidas e há objetivos explícitos de aprendizagem ou de formação, portanto, consistem em processos intencionais, planejados.

A crise da educação formal, para Trilla (2008), é decorrente da falta de respostas às crescentes e heterogêneas demandas sociais que eram impostas à escola, tais como: inserção de segmentos tradicionalmente excluídos do sistema educacional, formação continuada para recolocação profissional, necessidade de implantar ações educativas que minimizassem os conflitos sociais, entre outros.

A perda de crédito na educação escolar levou alguns pensadores a acreditar que a ação educativa afastada do aparelho institucional seria a solução para a aprendizagem. O lema era reformar, modernizar, readaptar os sistemas educacionais vigentes, diagnosticados como obsoletos, para poder atender melhor às expectativas que a sociedade depositava neles. Era necessário atribuir um sentido político à escolarização, que integrasse os agentes educacionais escolares e não escolares. Demandava pensar em um sistema amplo de maneira que não idealizasse o que o indivíduo precisava, mas que ouvisse o que ele necessitava, que lhe permitisse falar, que buscasse identificar coletivamente as suas reais necessidades e que trabalhasse para esse propósito. Tornava-se então, impossível dissociar a atividade educacional do campo político-social (TRILLA, 2008).

Ressaltamos que a questão política trabalhada na educação deve ser entendida no sentido de sua função de socialização do conhecimento (SAVIANI, 2008). No campo da educação não-formal seu sentido é de potencializar o indivíduo para o exercício da cidadania, passando o sujeito da figura de singular e egoísta para o significado coletivo de solidariedade.

Seu papel no horizonte político é apoiar processos e propostas que contribuam para a formação de sujeitos sociais capazes de formular suas próprias demandas ao sistema político e de participar efetivamente nas atividades no plano local e da sociedade, construindo um novo tipo de democracia e denunciando as limitações da democracia em que vivemos (CENDALES, 2006, p.15).

Com a globalização, os excluídos passaram a ser, mais precisamente, uma coleção de indivíduos entregues a si próprios e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais como moradia precária, falta de acesso a políticas públicas como saúde, educação e trabalho e, conseqüentemente, expostos ao grande risco de vulnerabilidade social (BONETI, 2008).

Inicialmente planejadas para solucionar problemas e dentro de determinado espaço de tempo, as políticas públicas nem sempre atingem o propósito de inclusão social, e os resultados são de situações degradantes aparentemente resolvíveis, mas que depois de instaladas, acabam ficando permanentes. “O que foi instituído no passado objetivando justiça

social, como o sistema de saúde e a escola pública, hoje é fonte de injustiça social, devido aos péssimos serviços prestados à população.” (GHON, 2010, p.20).

Com base em tais ponderações, a educação não-formal pode ser considerada como um instrumento favorável aos excluídos na busca de conquista de direitos e de afirmação de uma nova realidade, à medida que promove a reunião de indivíduos para refletirem sobre suas necessidades e de sua comunidade.

Nesse ponto, pode-se afirmar que, a exemplo de outras práticas educativas, a educação não-formal possibilita que os indivíduos aprendam a fazer uma leitura do mundo de maneira a compreender o que se passa em sua volta (GHON, 2006). A educação não-formal não deve ser vista como substituta da educação formal que, no senso comum, se consagra como a forma mais importante de educar, mas deve ser compreendida em sua especificidade, tendo em vista a grandeza em que está inserido o processo educacional.

Importa compreender que a educação não-formal pode se constituir numa possibilidade de formar indivíduos críticos e participativos e neles ser depositado a esperança de um mundo mais humano e menos desigual.

O papel da educação na formação humana

Tendo em vista que o modelo político, atualmente vigente, se encontra baseado no neoliberalismo cujo propósito é o de preparar o indivíduo para realizar as tarefas determinadas pelo mercado, adaptando-o ao mundo do capital, o sistema educacional não está imune a este processo.

A aprendizagem, consolidada no capitalismo, na análise de Freitas (2003) prioriza preparar a mão-de-obra com eficiência, para atender as exigências da racionalidade maquinista requerida pelo mercado. Nessa perspectiva, os alunos das escolas da atualidade aprendem a ideologia das relações sociais hegemônicas, a submissão, a competição e a obediência às regras já estabelecidas, o que acaba por afastar excessivamente os indivíduos de lutar por melhores condições de vida.

Ao contrário de se pensar em formar sujeitos que exerçam papel crítico e reflexivo na sociedade, a educação atual tem se encarregado de formar indivíduos submissos e obedientes às normas e necessidades do capital. O sistema educacional faz uso de pedagogias que buscam a formação de indivíduos capazes de se adaptarem àquilo a que lhe é imposto e que

não tenham um conhecimento objetivo da realidade, mas que vivam em função da garantia da sobrevivência por meio da venda da força de trabalho, mesmo que este trabalho não agregue nenhum valor positivo à pessoa de quem o realiza. Essa forma alienada de viver impede que os indivíduos se realizem enquanto seres humanos, pois “[...] decorre do submetimento dos seres humanos a relações de dominação, isto é, do submetimento dos homens a um produto da própria atividade humana” (DUARTE, 1999, p. 61).

A alienação, na concepção marxista, é fruto da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada. Marx (2011), considera que, a partir do momento em que o produto do trabalho é alienante, a produção desse produto também é a própria alienação. Quando o trabalho é algo externo ao trabalhador, este se torna infeliz e, ao se tornar insatisfeito, esgota suas energias físicas e mentais.

Essa demarcação para uma atividade exclusiva e rotineira, que impede o indivíduo de realizar tarefas no seu tempo e que lhe dá prazer, remete o sujeito a uma vivência voltada para o interesse particular e para o interesse econômico, em que o homem só pensa em ter e não em ser. Enquanto indivíduo singular e egoísta, sua emancipação política se reduz a fazer parte da sociedade civil, sem usufruir dos direitos que o constitui cidadão pleno, possibilitados no contexto dos direitos civis, políticos e sociais conforme preconiza Carvalho (2002). A plena emancipação, segundo Marx (2011, p. 37, grifos do autor), só será conquistada quando o homem individual se tornar um “[...] *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais”. Nessa ótica, a educação que visa adaptar o indivíduo a uma sociedade desigual econômica e socialmente está atuando de forma contrária à emancipação humana.

Nos tempos atuais, o aluno vive a prática da submissão, tendo em vista que as tarefas que lhe são conferidas são definidas previamente para que ele as execute. Em raras oportunidades, quando é chamado a participar, tal participação se dá de forma representativa, não lhe permitindo vivenciar plenamente essa experiência.

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem (FREITAS, 2003, p.38-39).

Diante da compreensão de Freitas (2003) e Mészáros (2008), pode-se inferir que a formação de indivíduos críticos, com autonomia para participação social a partir de processos

educativos, não pode ser esperada única e exclusivamente da educação formal. Ela deve fazer parte de uma totalidade de práticas educativas, que se apresentem com uma proposta de mudança no modo de internalização, como aponta Mészáros (2008, p. 44), quando diz que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte”.

Uma prática crítica, inovadora e que contribua com a transformação da realidade social vigente está constantemente presente nos discursos educacionais, porém o sistema educacional contemporâneo apresenta-se voltado para a reprodução e a manutenção de processos alienatórios, em que se impõem as relações sociais de dominação. Para Rossler (2012), esses discursos procuram esconder o caráter desumano presentes nas relações capitalistas de produção.

Logo, ao se pensar em processo de desenvolvimento do conhecimento e da formação da consciência crítica, torna-se necessário refletir sobre a abrangência do processo educativo, que se inicia com o nascimento e se estende por toda vida, e em diferentes modalidades de aprendizagem. É por meio da educação, como alerta Martins (2012, p. 49), que “o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”.

Essa discussão se remete à necessidade da existência de uma cultura participativa nova que altere as mentalidades, os valores e a forma de governo, tendo em vista que as concepções de capitalismo, Estado, poder e direitos, tornam-se cada dia mais confusas e contraditórias. Isto implica na criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos, mas que orientem as práticas educativas para construção de novos valores, como reconhecimento da condição humana.

Compreendendo que a participação do indivíduo na educação não-formal se diferencia da formal por ser espontânea e que sua prática se constrói coletivamente, procurou-se analisar na concepção dos educadores sociais, a participação dos indivíduos nas atividades que desenvolviam, visto que, caracterizava-se como uma condição para o recebimento do auxílio financeiro. Buscou-se, então, informações junto aos profissionais que realizavam atividades educativas complementares aos programas de transferência de renda, na perspectiva de se apreender como os profissionais significam os benefícios, ou seja, concebem como um direito básico humano e, portanto, necessário e fundamental para a existência.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em um município do interior paulista que desenvolve um projeto social com caráter educacional. As atividades educativas são realizadas por profissionais de nível médio e de nível superior, com formação em psicologia e serviço social. Ressaltamos que, neste estudo, estes profissionais, independentes de suas formações educacionais, serão tratados como educadores sociais.

Para coleta de dados, utilizou-se de dois instrumentos de informação: **análise documental**, por ser uma técnica exploratória muito representativa na abordagem de dados, seja por complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja porque possibilita fundamentar afirmações declaradas pelo próprio pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e **entrevistas semiestruturadas**, com o objetivo de buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas e percepções a respeito de objetos ou fatos (MANZINI, 2004).

Após a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética e concedida autorização pelos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizou-se as entrevistas com dezenove educadores sociais, dezesseis em pleno exercício de suas atividades e três que já haviam se desligados do projeto social, mas o tempo de permanência no mesmo justificou sua participação na pesquisa. Todos participantes eram mulheres entre 22 e 44 anos. Com vistas a manter o sigilo da pesquisa, os nomes citados neste trabalho são fictícios.

A análise dos dados foi amparada em Bardin (2004), que se caracteriza por uma vigilância crítica e procura compreender para além dos significados imediatos.

Na organização dos dados coletados, optou-se pela categorização, e “podemos chamar este momento de explicitação de significados.” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p. 75). Neste artigo, trataremos da análise de apenas uma categoria da dissertação de mestrado defendida em 14 de julho de 2015: **condicionalidade**.

Análise e discussão

A categoria condicionalidade se propõe a analisar as concepções dos educadores sociais sobre a participação compulsória dos sujeitos em atividades educativas.

A análise documental se favoreceu de documentos oficiais, oriundos das três esferas de governo, que amparam a realização das atividades educativas desenvolvidas pelos educadores sociais como leis, decretos, portarias e manuais técnicos. Para a esfera Estadual a participação dos sujeitos nas ações complementares aos programas de transferência de Renda, dentre as quais estão as socioeducativas, é definida como condição para o recebimento do benefício financeiro (RESOL. SEDS 10/2010 e 9/2011). Assim, as famílias beneficiárias do Programa Renda Cidadã, para fazer jus ao benefício, devem, dentre suas obrigações, participar de ações complementares oferecidas pelo município.

Da mesma forma, os jovens de 15 a 24 anos, a partir de sua inclusão no Programa Ação Jovem, devem se comprometer com a “Participação nas atividades complementares oferecidas pelo município.” (RESOL. SEDS 9/2011, artigo 4o, inciso IV).

Observou-se que igual determinação não ocorre no programa de transferência de renda do Governo Federal - Bolsa Família, o que não significa que este benefício monetário esteja constituído como direito. Por estar constituído como um programa e não uma política pública se sujeita a mudanças de governos.

Na concepção dos educadores sociais é importante que a participação dos indivíduos nas atividades educativas faça parte da condicionalidade dos programas de transferência de renda, seja para garantir quórum nas reuniões socioeducativas, seja para justificar o recebimento de um valor monetário do governo.

Acho que a condicionalidade é o que realmente faz com que a reunião continue cheia, que eles frequentem, senão ia ser um número assim, vamos supor de três por grupo, de quatro por grupo. [...] eles precisavam vir nas reuniões socioeducativas, senão ia ficar muito fácil né, receber o dinheiro e só (BENEDITA).

Eu acho que tudo na vida você tem que dar alguma coisa em troca. Eu não vejo como obrigação. Nada cai do céu né. Então eu acho que tem que ta participando mesmo, tem que ter o movimento delas, porque que o dinheiro no final do mês está lá na conta, né (HELENA).

[...] eu acredito que seja bom, porque ele já aprende a ter uma responsabilidade, a gente não tem que trabalhar o mês inteiro para poder receber? Ele também. Eu acho que nesse caso é uma parte boa, ele vai aprender desde cedo, desde essa idade que, pra ele ter ele tem também que ter seus direitos e seus deveres. Então qual que é o direito dele é receber? É ser matriculado no curso e qual é o dever dele? (EVA).

Diante das falas dos entrevistados, pode-se verificar uma incompreensão por parte desses educadores com relação ao que são direitos sociais, se observarmos como foram pensados em sua origem, na Inglaterra nos anos 40 (BOBBIO, 1998), quando todos eram

considerados iguais perante a lei e, portanto, tinham direito à proteção social independente da renda familiar.

Na fala de alguns profissionais, ficou evidente que a obrigatoriedade de participação não se justifica pela possibilidade de compreensão e desenvolvimento da autonomia dos beneficiários, mas sim, para que as reuniões não fiquem esvaziadas, ou ainda, para dar algo em troca, mesmo que seja apenas a presença nas reuniões. Não parece haver qualquer preocupação em compreender a existência desses sujeitos e como se constituiu a necessidade desse benefício.

Para o Estado de São Paulo, a participação compulsória nas ações socioeducativas é uma forma de direcionar os indivíduos à conquista de sua autonomia financeira e, assim, deixar de depender do auxílio do governo. Uma medida contraditória aos direitos sociais se partilharmos da concepção de Carvalho (2002), que compreende direito como o reconhecimento do Estado às necessidades do indivíduo.

A formação para o mercado de trabalho é explícita nos documentos da Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo – SEDS, quando se trata de jovens, pois determina que, no desenvolvimento das atividades educativas, seja destinado maior tempo em horas de atividades, para o eixo: Trabalho e Empreendedorismo. (RESOLUÇÃO SEDS n. 9/2011).

No que tange a estimular a formação do jovem para o mundo do trabalho o Governo Federal compartilha com as diretrizes do Estado de São Paulo, “[...] apostando no desvelar de interesses e talentos pulsantes na vida adolescente e juvenil e numa formação técnica geral que os prepare para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2009, p. 24). Assim, entendendo que o trabalho é o único caminho que possibilita ao jovem conquistar a cidadania, atribui a condicionalidade de participação em ações complementares para o repasse e manutenção do benefício vinculado ao Programa Ação Jovem. Salientamos que, na esfera Federal, a participação em ações complementares aos programas de transferência de renda encontra-se presente somente nas políticas para jovens.

A prioridade para inserção dos jovens no mercado de trabalho revela a intenção do governo na manutenção de um sistema capitalista, que requer um contingente de mão-de-obra qualificada e disponível no mercado, como apregoa Freitas (2003) e Mészáros (2008). Tal constatação também confirma as afirmações de Sposito e Carrano (2003), que chamam a atenção para a intenção das políticas voltadas para juventude usadas como espaços de

controle e preparo de jovens de baixa renda para inserção no mundo do trabalho. Esta configuração, segundo Diógenes (2009), é contrária a uma prática educativa emancipatória.

Deste modo, sob o discurso de garantia de direitos sociais, manipula-se, através da condicionalidade, a formação dos jovens para o mercado de trabalho e para manutenção do capital. Mais uma vez, a propensa autonomia se constitui em independência financeira dos jovens e não mais necessidade de subsídio do Estado.

Parece que isto também faz parte da concepção dos educadores sociais, pois quando questionados sobre quais seriam os objetivos do projeto social, várias falas indicaram a autonomia financeira com vistas a superar a condição de “dependentes” do auxílio financeiro do governo.

[...] é...o incentivo a informação, abrir a mente deles, sair do pré-conceito que eles tem, porque eles moram aqui e eles não podem entregar um currículo porque “você mora no [...]” ou “nem vou entregar porque não vão me pegar”, então ir mudando todos esses conceitos que ele tem e ir expandindo o conhecimento deles, é isso (CAMILA).

Então o objetivo é dar uma direção na vida para esses jovens, é abordar os temas e através desses temas ensiná-los que eles são capazes de melhorar de vida. [...] Também resgatar os valores deles e tentar dar uma qualidade de vida melhor para eles, levando informações, levando os cursos que nós temos (EVA).

Então o objetivo do projeto é pra tá desenvolvendo né a autonomia, o protagonismo dessas famílias que a gente trabalha né [...] E, elas na verdade como é um benefício financeiro então teria que ser desenvolvido autonomia financeira pra elas não dependerem do que é uma ajuda também [...] (SARAH).

O objetivo é proporcionar aos jovens uma visão maior, melhor do que eles possam vir a ser. Então eu acredito assim, o Ação Jovem é um incentivo pra eles procurarem profissão, um curso, algo que dê, traga retorno pra eles futuramente, não é só receber, é receber e se preparar para não receber mais (TÂNIA).

Parece, ainda, que tanto para o governo como para os educadores sociais, o sujeito precisa dar algo em troca do recurso financeiro que lhe é oferecido. O benefício é visto como uma forma de ajudar aquele que, por algum motivo, não consegue se inserir no mundo do trabalho. As ações do governo precisam se mostrar eficazes, e isto significa fazer com que aquele indivíduo supere a situação de vulnerabilidade social, o que só será possível a partir de sua inserção no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, esses profissionais figuram-se como instrumento de manobra que visa à manutenção das relações sociais de produção vigentes, em detrimento a formar homens livres capazes de instituir relações sociais humanizadoras, ou seja, homens melhores do ponto

de vista intelectual, afetivo e social. Sob esse aspecto, a educação não-formal acaba reproduzindo as relações sociais de dominação e, nesse ponto, volta-se ao conceito de alienação no qual não há uma transformação da sociedade ou da realidade social.

Com base nos dados coletados, pode-se indagar sobre o discernimento desses profissionais com relação ao papel que desempenham. Os manuais do Governo Federal e a legislação Estadual que deveriam servir para nortear a ação educativa emancipatória, acabam contribuindo para uma prática alienante. Possivelmente, os modelos pré-concebidos para execução das atividades educativas engessem a prática desses profissionais, impossibilitando sua autonomia na construção de espaços democráticos que dialoguem com a necessidade do território.

Considerações Finais

Mesmo cientes de que as políticas públicas, em um contexto amplo, com foco na garantia dos direitos fundamentais e na formação humana ainda não se configuram como tal, é possível ter certeza de que para muitos brasileiros se constituem na única alternativa de acesso aos serviços que possibilitam às condições mínimas de sobrevivência. A perspectiva dos direitos humanos garantem a sobrevivência, mas, em muitos casos, não garantem a dignidade humana.

Em um contexto ambíguo, o papel do Estado na formação humana parece de um lado voltado para a oferta de condições de acesso aos mínimos necessários como forma de possibilitar a sobrevivência dos homens e mulheres que vivem em uma situação de vulnerabilidade e exclusão social, mesmo de forma atrelada ao controle para manter a ordem social. E, por outro lado, destina-se a atender a manutenção do *status quo* da classe dominante, uma vez que se propõe a formar cada vez mais contingentes de trabalhadores para atender a demanda do mundo e do mercado de trabalho na perspectiva do capitalismo.

Nesse passo, o Estado se coloca na posição de perseguir o desafio de assegurar o controle sobre todas as ações que envolvem o homem em sociedade, no sentido de continuar a legitimar os valores impostos pelo capital de forma sutil, sem dar a entender aos trabalhadores e não trabalhadores em desvantagem social, que os mesmos consistem em massa de manobra para a garantia dos interesses apenas econômicos dominantes.

Diante desse cenário, pode-se acrescentar que as decisões políticas se configuram de forma contraditórias, uma vez que a educação, seja formal ou não-formal, deveria promover a participação social e o pensamento crítico ao invés de se constituir como instrumentos para propagação da alienação.

Ao condicionar a participação do indivíduo ao recebimento de um auxílio financeiro, este benefício deixa de ser um direito e passa a ser uma ajuda que deve ser retribuída com obediência, o que se dá por meio da participação nas ações complementares aos programas de transferência de renda, as quais estão comprometidas com a inclusão no mundo do trabalho. A esse respeito, entende-se que os programas sociais incluem para excluir ao selecionar sua demanda, mas é uma inclusão ilusória se pensar que os indivíduos são “intimidados” a participar de atividades educativas voltadas para inclusão no mundo do trabalho que também seleciona e exclui novamente. Portanto, não recebem um benefício como um direito, como forma de garantir sua dignidade humana.

Desta forma, ainda que ideologicamente, acreditamos que somente por meio da educação, pode-se aventar a superação das contradições desse mundo e alcançar uma futura transformação social. Nessa direção, faz-se importante potencializar os educadores sociais, para que possam atuar como pessoas capazes de amplificar as vozes dos segmentos aliados do poder de decisão, promovendo sua inserção social e conseqüentemente a libertação das amarras da alienação.

Referências

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O.R. M; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Ed Unicamp, 2001. p. 29-38.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.pgcsiamspe.org/Mario_Porto/02-DicionarioDePolitica.pdf.pdf> Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20 de 15-12-1998, 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Traçado metodológico*. Brasília, 2009.

BONETI, L. W. Exclusão, inclusão e cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, M.L.P.; BONETI, L.W. (Org.). *Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 19-34.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENDALES, L.; MARIÑO G. *Educação não-formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural*. São Paulo: Loyola, 2006.

COIMBRA, C. M. B.(2000). *Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo*. Revista Psicologia Política, p. 139-148. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/pdfv1r1/Cecilia.pdf>>. Acesso em 24 de out. 2012.

DIÓGENES, G. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. In: FILHO, M.; NOBRE, T. (Org.) *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa*. Salvador : EDUFBA / EDUFS, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3w52w/pdf/mendonca-9788523208974-12.pdf>. > Acesso em: 05 out. 2014.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: construção a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. rev. Autores Associados, Campinas, 1999.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógica*. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, V. A. O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. *Revista de Ciências da Educação*, ano X, n. 18, 2008. p. 65-97. Disponível em: <http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_valeria.pdf>. Acesso em 17 jul. 2013.

GOHN, M. G. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 14, n.50. Rio de Janeiro, 2006. p. 11-25.

GHON, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MARTINS, M. S. C. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: Duarte, N (Org.). 2. ed. *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 2.ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ONU. *Declaração Universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

PAIVA, B. A. *O SUAS e os direitos socioassistenciais: universalização da seguridade social em debate*. p. 5-24. In: *Revista serviço social e sociedade*. Ano XXVII, n. 87. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSLER, J. H. *A educação aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada*. In: Duarte, N (coord.). *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SEDS n. 10 de 20 junho 2010. Dispõe sobre a norma operacional básica para o programa renda cidadã e dá outras providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Legislativo*, São Paulo, v. 120 , n. 129, 9 julho de 2010. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/204>> Acesso em: 06.dez.2013.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SEDS n. 09 de 17 jun. 2011. Dispõe sobre a norma operacional básica para o programa ação jovem e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Legislativo*, São Paulo, v. 121 , n. 120, 29 junho de 2011. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox>> Acesso em: 06 dez. 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHONS, S. M. *Assistência social entre a ordem e a "des-ordem": mistificação dos direitos sociais de da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*. nº. 24, Dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>> Acesso em: 09 set. 2014.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, A. R. (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber, 2008.

TRILLA, J. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

Submetido em 03/04/2016, aprovado em 31/01/2017.