

Emancipação em práticas educativas: as concepções dos educadores sociais

Cecília Kerches de Menezes¹, Débora Cristina Fonseca²

Resumo

Este trabalho objetiva discutir como o conceito de emancipação é significado por educadores sociais, quando parece contraditório pensar em trabalhar a emancipação e a autonomia da coletividade em um momento em que o sistema econômico impõe a individualidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, possibilitou identificar se para os profissionais que desenvolvem atividades educativas em práticas sociais suas atividades são emancipatórias. As ações desses profissionais partiam de atividades educativas, desenvolvidas na comunidade com adolescentes, jovens e adultos, usuários da política de assistência social, e tinham como proposta emancipar esses sujeitos para o exercício da cidadania. Porém, na análise, evidenciou-se que os educadores sociais se encontravam alienados ao sistema capitalista, 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

Emancipação. Educação Não Formal. Educadores Sociais.

1. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: ceciliakerches@yahoo.com.br.

2. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; professora na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: deboracf@rc.unesp.br.

Emancipation in educational practices: the conceptions of social educators

Cecília Kerches de Menezes*, Débora Cristina Fonseca**

Abstract

This paper aims to discuss how the concept of emancipation is meant by social educators, when it seems contradictory to think of working the emancipation and autonomy of the community, at a time when the economic system imposes individuality. It is a qualitative research that, through documentary analysis and semi-structured interviews, it has made it possible to identify whether for professionals who carry out educational activities in social practices if their activities are emancipatory. The actions of these professionals were based on educational activities developed in the community with adolescents, youth and adults, users of social assistance policy, and had as their proposal to emancipate these subjects for the exercise of citizenship. However, in the analysis, it was shown that social educators were alienated from the capitalist system, reproducing the formation of submissive and uncritical individuals, considering the logic of the world of capital. In the final considerations the need to create opportunities and possibilities for social educators to revise their conceptions is highlighted.

Keywords

Emancipation. Non-formal Education. Social Educators.

* Master in Education, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", State of São Paulo, Brazil. E-mail: ceciliakerches@yahoo.com.br.

** PhD in Social Psychology, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; professor at the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", State of São Paulo, Brazil. E-mail: deboracf@rc.unesp.br.

Introdução

Um dos grandes desafios dos educadores sociais, especialmente no campo da assistência social, é de promover a emancipação social dos indivíduos que se encontram em vulnerabilidade social. A Proposta da Política Nacional da Assistência Social (BRASIL, 2004) é de rompimento das pedagogias da ajuda para atuar dentro da garantia de direitos. Nesse sentido, é atribuído aos serviços socioassistenciais a formação dos sujeitos para que tomem conhecimento de suas demandas e participem de espaços democráticos destinados a discutir e a propor políticas públicas que atuam sobre tais necessidades.

Gohn (2010) acredita que hoje existe uma abertura maior em espaços educativos fora da escola para aprendizagem sobre aspectos relacionados ao conhecimento de direitos de cidadania, bem como do reconhecimento da realidade em que vive o indivíduo. Talvez, pelo fato de estar fora dos muros escolares, nesses espaços exista um conceito mais amplo ligado à cultura, aproximando os indivíduos da possibilidade de construção do conhecimento coletivo e de alternativas para solucionar problemas plurais a partir de suas próprias experiências.

Santos (2007) reconhece que o olhar crítico sobre a realidade vivida faz parte de um processo de aprendizagem que vai da ignorância ao conhecimento, porém, se esse aprendizado estiver voltado para a regulação, o saber irá se destinar para a ordem e não para a emancipação. O caminhar para a emancipação segue na linha da solidariedade, do reconhecimento do outro como sujeito e como produtor do conhecimento.

Nesse contexto, podemos afirmar que para trabalhar na perspectiva emancipatória é preciso haver a consciência de que todos somos iguais, ou seja, “é a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama

emancipação e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRI, 2002, p. 38). Contudo, segundo Gohn (2010), existem alguns fatores fundamentais no processo de emancipação do indivíduo, além da consciência de igualdade, tais como: o grau de sensibilidade do indivíduo diante dos problemas da sociedade; sua capacidade de acreditar na possibilidade de haver mudanças e o sentido interior que o move para agir.

Além disso, o educador social deve-se atentar ao fato de que a educação não formal se desenvolve em espaços disputados por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, o que exige desses profissionais uma vigilância epistemológica redobrada, de forma que os mesmos sejam capazes de construir, nesses espaços, uma prática emancipatória a ponto de formar indivíduos críticos que possam vir a contribuir para uma sociedade menos desigual.

Outro fator a ser considerado na educação não formal, segundo Cendales (2006), é a dificuldade no desenvolvimento dessa prática pela formação diversificada dos educadores sociais, fator que irá refletir sobre a definição de pedagogias que alcancem os objetivos desejados.

Nesse cenário, encontravam-se os educadores sociais participantes da pesquisa. Eram profissionais, com ensino superior completo ou incompleto, oriundos de diversas áreas como: serviço social, psicologia, pedagogia e nutrição. Contratados em regime CLT por uma Organização da Sociedade Civil (OSC) de um município do interior paulista, tinham como função desenvolver atividades educativas, cujo objetivo era a emancipação social. A situação desses profissionais se destacou em uma pesquisa de mestrado defendida pela primeira autora, em julho de 2015, a qual utilizou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Constatou-se, no final da pesquisa, que a concepção dos educadores sociais sobre emancipação se distanciava do conceito encontrado na literatura. Assim, este artigo tem por objetivo avaliar a concepção dos educadores sociais sobre emancipação social.

Emancipação social

A emancipação plena do homem, para Marx (2011), está diretamente relacionada à conquista de organizar suas próprias forças em forças sociais de modo que nunca separe de si a força social como força política. Seria o mesmo que pensar e agir coletivamente.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o constante excesso de regulação presente na modernidade acabou retirando do sujeito o seu potencial emancipatório, pois, além de determinar o modo de trabalho e produção desse sujeito, define igualmente como deve ser o seu descanso e lazer. Com isso, os anseios de autonomia, criatividade e reflexividade são substituídos pela aspiração de satisfazer os desejos individuais entregues à vida cotidiana e, sobretudo, à compulsão do consumismo.

Partindo dessa premissa, o termo emancipação não pode ser tomado de maneira simplista, apenas como sinônimo de liberdade. Antes de iniciar uma reflexão sobre o assunto, é preciso compreender os processos que limitam e alienam o emancipar-se. Há todo um arcabouço social e político por trás do tomar consciência de sua realidade e, ao mesmo tempo, continuar respondendo aos anseios da sociedade. Para Marx (2011), a plena emancipação só será atingida quando houver o pensamento coletivo do homem, isto é, quando o homem individual se tornar um ser genérico.

No entanto, quando imersos na estrutura dominadora, os indivíduos temem a liberdade não somente por não saber como utilizá-la, mas também, por medo da repressão que poderá incidir sobre si e sobre as pessoas que o

cercam. Na conquista da liberdade, o indivíduo conhecedor de sua realidade sofre com uma dualidade interior em se manter passivo e agir. Entre a alienação ou a desalienação, entre ser espectador ou ator (FREIRE, 1996).

Para Rancière (2012), o espectador é aquele indivíduo que se mantém passivo diante das aparências, sem questionar o que deu origem àquela situação ou à realidade que a esconde:

Ser um espectador significa olhar para um espetáculo. E olhar é uma coisa ruim, por duas razões. Primeiro, o olhar é considerado o oposto de conhecer. Olhar significa estar diante de uma aparência sem conhecer as condições que produzira aquela aparência ou a realidade que está por trás dela. Segundo, olhar é considerado o oposto de agir. Aquele que olha para o espetáculo permanece imóvel na sua cadeira, desprovido de qualquer poder de intervenção. Ser um espectador significa ser passivo. O espectador está separado da capacidade de conhecer, assim como ele está separado da possibilidade de agir. (RANCIÈRE, 2010, p. 108).

O ator, ao contrário do espectador, é aquele que conhece a precisão de fazer alguma coisa para que a “plateia” saia da passividade e caminhe para a ação. A partir do momento em que se questiona a posição entre olhar e agir compreende-se que é nas relações de dominação, presentes no cotidiano das pessoas, que se inicia o processo de emancipação.

Aparentemente, o fato de termos nos acostumados a adquirir o conhecimento sob um regime autoritário e repressor, em que o mestre transmite o saber como se somente ele fosse o detentor do conhecimento e da verdade, cega-nos para possibilidade de outra forma de aprender que não seja para regulação. Nessa esteira, Brandão (2009) propõe uma educação em que a condição de vida dos excluídos dos bens e do conhecimento seja pensada e trabalhada a partir de seus próprios saberes.

Porém, cumpre mencionar que a

possibilidade de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito, procedimento em que é possível estabelecer a emancipação social, é impraticável em um modelo de educação que evidencia a diferença da capacidade para aprender, ou melhor dizendo, quando não se acredita que o outro seja capaz de aprender, ou ainda, quando se estabelece um pré-conceito de que o outro não é inteligente o suficiente para compreender as coisas. Nesse contexto, o ciclo da exclusão se estabelece.

Os excluídos, na maior parte das vezes, também não acreditam que são capazes de aprender, isto é, não se julgam competentes o suficiente de elaborar um pensamento crítico em relação à sua realidade e, diante disso, o educador, ao invés de provocar o pensamento reflexivo e desafiar o aluno a usar sua própria inteligência, limita-se a transmitir o que sabe, talvez por se julgar incapaz de ir além do seu domínio intelectual (RANCIÈRE, 2012).

Em um verdadeiro processo de aprendizagem, apregoa Rancière (2002), a relação com o outro deve ser o foco, ou seja, o mestre precisa ter humildade e superar o egocentrismo, pois “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir o outro” (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

Nas práticas emancipatórias, é essencial ter em mente que os indivíduos são iguais por natureza, de que todos são dotados de inteligência e que, por não haver diferença na inteligência, não existe distância entre as pessoas.

O conhecimento faz parte de um processo que leva o indivíduo a aprender da mesma forma que o outro aprendeu, considerando que

a distância que a pessoa “ignorante” precisa atravessar não é a lacuna entre sua ignorância e o conhecimento do mestre; é a distância entre o que ela já conhece e o que ela ainda não conhece, mas pode aprender pelo mesmo processo. (RANCIÈRE, 2010, p. 114).

Por isso, enquanto tentarmos igualar a inteligência e transmitir o que sabemos sem estimular o pensamento reflexivo, não haverá mudanças, pelo contrário, estaremos mantendo e reafirmando a desigualdade social. Para emancipar, ressalta Freire (1996), o educador precisa orientar e não explicar, apresentar-se comprometido com o processo de libertação do homem, acreditar na capacidade do homem de fazer mudanças e compartilhar do mesmo saber.

Rancière (2002) afirma que aquele que não promove a emancipação embrutece o outro. Nesse processo, o embrutecimento ocorre quando o educador julga que sua inteligência é superior a do educando. E, em uma situação inferior, o educando permite que sua inteligência fique subordinada ao dominante, limitando seu aprendizado em receber informação sem julgar ou questionar o que lhe foi transmitido. Agora, se partirmos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de capacidade para aprender, mesmo que aparentemente esse indivíduo seja um “ignorante”, não haverá limites para emancipar.

Nesse contexto, o ato de instruir pode ter dois significados e, conseqüentemente, levar o educando a dois caminhos distintos: o do embrutecimento ou o da emancipação. O do embrutecimento poderá confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la. Já o da emancipação irá forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento (RANCIÈRE, 2002).

Desse modo, podemos afirmar que para trabalhar na perspectiva emancipatória é preciso ter a consciência de que somos todos iguais, ou seja, “é a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRE, 2002, p. 38).

No entanto, para que a emancipação aconteça é preciso que os indivíduos deixem de

ser meros espectadores e passem a ser sujeitos de sua própria história, precisam interpretar o mundo, com a finalidade de encontrar as causas que desencadeiam a situação atual (RANCIÈRE, 2002). Contudo, é preciso ponderar que não é só o desejo que move o indivíduo a participar, existe também o processo histórico que constantemente o impede de assumir o papel de sujeito ativo.

Em síntese, a emancipação só será possível a partir de uma nova concepção de mundo que “deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros” (GOHN, 2010, p. 57).

Para Rossler (2012), o que impede o caminhar para uma educação emancipatória rumo ao questionamento e à negação é o caráter desumano presente no mundo capitalista,

que iguala o trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação. (MARTINS, 2012, p. 63).

Ao refletir sobre as possibilidades de uma ação emancipatória, Cendales (2006) coloca que a possibilidade de contribuir para a reflexão crítica da realidade somente poderá ocorrer por meio de processos educativos. Nesse universo, Afonso (2001) faz destaque para a educação não formal que, comumente dentre seus objetivos, destaca a promoção do exercício da cidadania, em seu sentido pleno, na garantia do gozo dos direitos políticos, sociais e civis, como Carvalho (2002) sugere que seja vivenciado.

Assim, entende-se que a educação, em qualquer campo de atuação em que esteja inserida, deve abrir possibilidades de formar indivíduos críticos e participativos para que possa ser depositado neles a esperança de um

dia haver um mundo mais humano e menos desigual. Contudo, é necessário considerar que a educação não formal em nenhum momento deve ser vista como substituta da educação formal que, no senso comum, se consagra como a forma mais importante de educar.

A educação não formal

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, a 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:

um tipo de educação que não provém da família, não consiste na influência, tão difusa quanto poderosa, que se dá no relacionamento direto do indivíduo com o “mundo”, nem é aquela que se recebe no sistema escolar propriamente dito. (TRILLA, 2008, p. 16).

A expressão educação não formal, 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 ocorreu no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, quando o termo 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. Com isso, a educação passa a ser compreendida de uma forma mais ampla, podendo ser tipificada em: formal,

não formal e informal (TRILLA, 2008). No entanto, o autor prefere considerar a educação em apenas duas categorias: uma informal e outra que abrangeria a formal e a não formal.

No pensamento de Trilla (2008), a educação informal deve ser reconhecida, porque, mesmo na informalidade, os pais provavelmente agem com alguma intenção de educar. Já no segundo tipo, onde o autor inclui a educação formal ou não formal, o processo não é espontâneo como na família, possui propostas anteriormente definidas e há objetivos explícitos de aprendizagem ou de formação, isto é, consistem em ações intencionais e planejadas.

Tal discussão, sobre haver um novo modelo de ensino que fosse diferente da educação formal tradicional, surge com os questionamentos sobre a falta de respostas às crescentes e heterogêneas demandas sociais que eram impostas à escola, como a inserção de segmentos tradicionalmente excluídos do sistema educacional e da carência de uma formação continuada para recolocação no mercado de trabalho.

O que se colocava na época era a necessidade de 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. Nessa perspectiva, ficava impossível dissociar a atividade educacional do campo político-social (TRILLA, 2008).

Cabe mencionar, que a questão política trabalhada na educação deve ser entendida no sentido de potencializar o indivíduo para o exercício da cidadania, passando o sujeito da figura de singular e egoísta para o significado coletivo de solidariedade.

O papel do educador social 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).

Contudo, o sentimento de solidariedade parece ter ficado distante dos indivíduos com a globalização, que deixou os excluídos entregues a si próprios e acumulando a maior parte das desvantagens sociais, como moradia precária, falta de acesso às políticas públicas, essencialmente de saúde e educação e, conseqüentemente, expostos ao grande risco de vulnerabilidade social (BONETTI, 2008).

O termo globalização, segundo Sousa (2011), recebeu vários significados para anunciar um mundo sem fronteiras, com vistas a aproximar as nações umas das outras em favor a ampliação do capitalismo no mundo. Assim, “sob as suas diversas formas, o capital atravessa territórios e fronteiras, mares e oceanos, englobando nações, tribos, nacionalidades, culturas e civilizações” (IANNI, 1998, p. 28), ao mesmo tempo em que as áreas públicas, especialmente saúde e educação, começam a ser privatizadas.

Nesse passo, as políticas públicas inicialmente planejadas para solucionar problemas, nem sempre atingem o seu propósito de inclusão social e os resultados são de situações degradantes, aparentemente resolvíveis, mas que depois de instaladas, acabam ficando permanentes. Conforme apregoa Gohn (2010, p. 20), “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”.

Com base em tais ponderações, a educação não formal se configura como mais um dos instrumentos de promoção da emancipação social, rumo à conquista de

direitos e de afirmação de uma nova realidade, na medida em que oportuniza a grupos de indivíduos refletir sobre suas necessidades e de toda a comunidade. Gohn (2010) ratifica tal afirmação quando coloca que a educação não formal atua na perspectiva de uma educação promotora da inclusão social, que facilita o acesso aos direitos de cidadania, pois trata-se de uma visão mais ampliada de educação que, ao ultrapassar os muros escolares, resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade.

Apesar dessa ponderação, ocorre que na educação não formal o educador social também enfrenta desafios no seu cotidiano, mesmo sendo esta prática desenvolvida de maneira mais livre que na educação formal.

O educador social

O grande desafio do educador, na visão de Freire (1996), é transformar-se em um educador libertador, que respeita a autonomia e dignidade de cada educando. Isto “é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Nas práticas educativas, o diálogo é o meio de comunicação, pois é por meio deste que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela (GOHN, 2010; FREIRE, 1996). Posturas autoritárias podem inibir o educando, retirando sua liberdade de expressão e o seu desejo de questionar.

Na comunicação dialógica, o educador precisa saber escutar. O escutar requer prestar atenção ao que foi dito a ponto de poder emitir opinião e decidir sobre sua conduta. É preciso também saber silenciar, pois a disciplina do silêncio é imprescindível no processo da fala e da escuta. O educador deve, portanto, motivar e desafiar o educando (FREIRE, 1996). Contudo, devemos lembrar que o diálogo estabelecido em práticas educativas, seja ela formal ou não formal, sempre tem um

objetivo de aprendizagem, isto é, não deve se constituir em uma simples conversa informal ou bate papo. Segundo Gohn (2010, p. 51), “o espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho”.

A primeira fase na construção do trabalho do educador social, seguindo a pedagogia de Paulo Freire, é “a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades” (GOHN, 2010, p. 51). Nessa fase preliminar, a proposta de trabalho é o momento em que se estabelece “um juízo fundamentado sobre um conjunto de circunstâncias” (BRACAGIOLI NETO; GEHLEN; OLIVEIRA, 2010, p. 20). Na esfera da comunidade, o diagnóstico incide no levantamento das necessidades, problemas e possibilidades de um grupo social, por isso,

para ser válido, um diagnóstico deve envolver a participação e a busca de convergência de diversos olhares e saberes, que possibilitem a fundamentação e a aceitação das ações que se pretendem desenvolver. Isso é um processo dinâmico, pois a reflexão e as ações partilhadas de diversos atores podem levar a uma compreensão diferente da que tínhamos inicialmente. (BRACAGIOLI NETO; GEHLEN; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A partir do diagnóstico é elaborada a proposta de trabalho, a qual “supõe ação contínua sobre um conjunto dinâmico de situações em um determinado momento histórico” (BAPTISTA, 2003, p. 13). Deve ser um trabalho participativo que envolva o grupo ou toda a comunidade. Nesse momento, a presença do educador social é essencial, visto que, segundo Gohn (2010, p. 50), o participar trata-se de “um processo, ativo, interativo que se constrói”. Portanto, o educador social deve estimular o educando a reconhecer seu território, suas dificuldades e necessidades, convidá-lo a fazer uma leitura da situação vivida, a reconhecer sua história e também se reconhecer, na história da

humanidade, pois quando se dá o encontro de cada um consigo mesmo e com sua comunidade é que se estabelece a consciência crítica.

A formação da consciência crítica significa que o indivíduo se apropriou da realidade de sua própria vida. No entanto, devemos considerar que no âmago de uma sociedade capitalista em que as relações se dão de forma dual e desigual, a classe subalterna incorpora à sua cultura elementos da classe dominante, distantes de sua realidade.

A alienação no sistema capitalista leva o homem a reproduzir a realidade de opressão em que está inserido, ou seja, ao sentir-se diferente, em posição contrária, busca a igualdade e ser igual não significa sua liberdade, mas sua identificação com o oposto. Por exemplo, o operário almeja ser o patrão para também poder explorar, repetindo a mesma situação em que se submetia no passado (FREIRE, 1987). E, para manter a lógica do capital, a educação se encarrega de formar indivíduos submissos e obedientes, quando deveria formar sujeitos críticos e pensantes.

Segundo Freire (1987), o processo de tomada de consciência é aprendido a partir do exercício de pensar em relação à realidade. A conscientização só existe na práxis, ou seja, com o ato de ação-reflexão. É preciso, portanto, a existência de uma educação crítica que desperte no indivíduo a tomada de consciência para se constituir como sujeito e não objeto de sua história.

Nessa perspectiva, quando a prática educativa é pautada em uma pedagogia “humanizadora” (FREIRE, 1987), o processo de ensinar se torna um aprender recíproco entre o educador e o educando, em uma dinâmica em que o ato de ensinar não consiste em transmitir conhecimentos, mas na possibilidade de construir saberes.

Logo, o trabalho dos educadores sociais depende de um profissional que “pensa certo” (FREIRE, 1996), visto que se trata de uma

ação voltada para o “desenvolvimento de capacidades/potencialidades, de consciência crítica, de reposição de direitos, de construção de projetos de vida, com protagonismo, participação e desenvolvimento da autonomia de sujeitos de direito” (SILVEIRA, 2011, p. 29).

Diante de tal argumentação, a escolha dos temas trabalhados com a comunidade não podem ser impostos, mas propostos pelos educandos e devem ter alguma ligação com a vida cotidiana dos mesmos, de maneira que considerem

a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais, e redes de solidariedade construídas no local. (GOHN, 2010, p. 52).

Importante destacar que o papel do educador social não é a simples transferência de conhecimentos. Se esse profissional pretende construir com seu trabalho espaços de cidadania, ele terá que deter antecipadamente conhecimentos sobre o local e os saberes historicamente acumulados na comunidade onde pretende intervir. Partindo desse ponto, no acervo de instrumentos de formação dos educadores sociais deve constar o domínio de indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, bem como a contextualização do território com o conjunto das redes sociais e temáticas do município (GOHN, 2010).

Nessa perspectiva, o educador social não só deve adquirir e repassar conhecimentos como também estimular a busca de novos saberes, pois a partir de um processo interativo, o grupo pode ser levado a construir um entendimento sobre determinado tema, agregando novos saberes às informações apresentadas anteriormente pelo educador social. Forma-se, a partir daí, um saber construído por meio de uma ação emancipatória.

Enfim, o educador social em uma comunidade deve desenvolver um trabalho socioeducativo, emancipatório, de produção de saberes a partir do conhecimento e do reconhecimento das demandas da comunidade, que são tematizadas e trabalhadas para superação dentro de um contexto de direito de cidadania (GOHN, 2010).

Metodologia

A pesquisa foi realizada em um município do interior paulista com dezenove educadores sociais, mulheres em sua totalidade, na faixa etária entre 22 e 44 anos, que desenvolviam atividades educativas em equipamentos públicos existentes na comunidade. Tais profissionais eram contratados por uma Organização da Sociedade Civil, com atuação na área da assistência social. A formação educacional desses profissionais/educadores sociais era diversificada, ou seja, havia seis psicólogas, oito assistentes sociais, uma pedagoga, uma nutricionista, uma fonoaudióloga e duas estudantes, sendo uma da pedagogia e outra da psicologia.

Para coleta de dados utilizou-se de dois instrumentos: análise documental, por ser uma técnica exploratória muito representativa na abordagem de dados (LÜDKE; 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).

Os documentos utilizados na análise documental (projeto social, relatórios de avaliação das atividades, resoluções, decretos e orientações técnicas dos governos Estadual e Federal) permitiram traçar a trajetória histórica das atividades educativas desenvolvidas nos espaços sociais, no período de 2002 a 2014.

Após aprovação do Comitê de Ética, as entrevistas foram previamente agendadas e realizadas individualmente, de janeiro a março de 2014. A escolha pela entrevista

semiestruturada possibilitou questões abertas, além de abordagens diferenciadas sobre o mesmo assunto. Para manter o sigilo, adotou-se nomes fictícios para os participantes da pesquisa.

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

Análise e discussão

O projeto social estudado teve início em 2002, com duas profissionais (assistente social e psicóloga) que desenvolviam ações socioeducativas para cento e vinte indivíduos, titulares de um programa de transferência de renda do Governo do Estado de São Paulo. As atividades eram realizadas em grupos com cerca de vinte participantes em cada um.

Após quatro anos, houve ampliação do número de profissionais para atender os sujeitos beneficiários de outros programas da assistência social. Com isso, a partir de 2006, dezoito educadores sociais realizavam atividades educativas para cerca de três mil indivíduos, sendo que os grupos de adolescentes e jovens se encontravam semanalmente e o de adultos uma vez por mês.

A Organização da Sociedade Civil, executora do serviço, prestava contas mensalmente das ações desenvolvidas ao órgão financiador, gestor municipal da assistência social. O relatório apresentado ao referido setor precisava contemplar, de maneira sucinta, dados quantitativos e qualitativos das atividades realizadas nos diversos grupos.

Parece que manter um cronograma comum de temas foi a alternativa encontrada para facilitar a junção das informações dos relatórios de cada grupo. No entanto, tal procedimento, em várias ocasiões, impediu os educadores sociais de trabalhar o problema que afligia a comunidade.

A falta de autonomia dos educadores sociais em desenvolver temas diferentes dos

demais grupos parecia se transformar na própria alienação ou reprodução do sistema do qual são vítimas, quando sua ação deveria se configurar como “fontes de liberdade e de desenvolvimento dos indivíduos” (DUARTE, 2012, p. 211), rumo à emancipação.

Durante as entrevistas, quando os educadores sociais foram questionados sobre emancipação, foi possível observar certa confusão na fala dos participantes. Três dos dezenove entrevistados chegaram a responder em tom de pergunta, como Sarah: “é você assumir responsabilidades, você tomar conta da sua vida... não seria isso emancipação?” ou Ismênia que colocou: “Emancipação seria... não sei..., condições de caminhar sozinho, caminhar com as próprias pernas, entre aspas, ter condições de caminhar sem ajuda de ninguém? Não sei”. Já Benedita considerou emancipação e autonomia como sinônimos e buscou ajuda

com o entrevistador para sanar sua dúvida: “eu não acredito que muda muito da autonomia à emancipação [...] não vejo diferença, você quer colocar pra mim o que é diferente?”.

Os educadores sociais, como pode ser visto no Quadro 1, apresentam discursos permeados por uma construção histórica do mundo do trabalho ao discorrer sobre emancipação. Alguns compreendem emancipação como independência financeira, outros como sinônimo de autonomia financeira, ou seja, quando não depende mais de benefícios financeiros do Estado.

O “caminhar sozinho economicamente” também está colocado no sentido de não mais depender dos Programas de Transferência de Renda, o que não deixa de estar vinculado ao econômico. Parece que, na visão dos educadores sociais, a liberdade do indivíduo deve ser conquistada por si mesmo e depende de sua inserção no mundo do trabalho.

Quadro 1 - Categoria emancipação: emancipação³.

Conceito de emancipação	Incidência
Independência financeira	05
O mesmo que autonomia financeira	03
O mesmo que protagonismo	03
Ser responsável pelos seus atos	03
Caminhar sozinho economicamente	02
Não sei	02
Tomar consciência de seus direitos	01
Sentido jurídico	01
Não respondeu	01
Total	21

Fonte: As autoras (2017).

3. O número de respostas é superior ao de participantes por haver mais de um sentido em uma mesma fala, justificativa que se aplica aos demais quadros apresentados.

Para evidenciar a relevância dada ao mundo do trabalho nesta categoria, separamos trechos de falas que ilustram tal situação:

Emancipação... quando aquele jovem não esteja mais dependendo do outro pra sobreviver, ele consegue, ele mesmo consegue manter suas necessidades básicas, essa é a visão que eu tenho. (AUGUSTA).

Emancipação eu acho que seria uma promoção mesmo humana né, a pessoa estar no nível e ela progredir, ela se elevar, se emancipar é ela se tornar senhor, dono da sua realidade naquele momento e eu sempre trabalhei para promoção e para emancipação e continua assim também, com esse mesmo pensamento. (OLGA).

Como é um benefício financeiro então teria que ser desenvolvido autonomia financeira pra elas não dependerem do que é uma ajuda também, é um benefício pequeno né, é 80 reais que elas recebem do Renda e do Bolsa que as vezes é um valor mais alto né. É um auxílio pra ajudar ali no mês, não é uma renda familiar né, então é autonomia mesmo né financeira, protagonismo, você ir em busca. (SARAH).

Interessante destacar que a palavra “protagonismo” foi mencionada por dois profissionais quando abordamos o conceito de emancipação. Parece que a referida palavra carrega uma visão singular para esses profissionais, quando deveria se voltar para a participação coletiva como efeito de enfrentamento às questões sociais (GONZALES; GUARESCHI, 2009).

Ainda em relação ao sentido construído pelos profissionais sobre emancipação,

destacamos apenas uma fala que mais se aproximou da teoria estudada:

Emancipação eu acho que é a pessoa se tornar consciente daquilo que ela tem direito, não só do tem direito, daquilo que ela é, do lugar que ocupa e do que ela quer. É você se tornar consciente mesmo, tomar consciência das coisas (BERTA).

A profissional nos fez recordar o conceito de Rancière (2002), que compreende emancipação como a tomada de consciência de que não existe diferença de inteligência e, portanto, todos são capazes de aprender: “a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRI, 2002, p. 38).

Ao indagarmos o sentido de autonomia para os participantes da entrevista, Adalgisa, por exemplo, colocou que seria o olhar crítico da realidade, e que a mudança dessa realidade se daria por meio da inserção no mercado de trabalho. Parece que o individualismo e a independência financeira predominaram na fala dos participantes como sinônimos de emancipação e autonomia (Quadros 1 e 2).

Trata-se de posturas esperadas em um sistema capitalista que prega a competição, o consumismo e o egocentrismo. Na medida em que o educador social coloca a emancipação no campo da independência financeira, deixando de abrir horizontes para que o indivíduo reflita sobre a situação em que se encontra, este, fragilizado por estar fora do mercado de trabalho, não questiona a estrutura governamental e se sente responsável pela sua própria exclusão social.

Quadro 2 - Categoria emancipação: autonomia.

Conceito de autonomia	Incidência
Ser independente, caminhar sozinho, fazer o que quer, sem depender do benefício do governo	11
Independência financeira	03
Semelhante a emancipação	01
A pessoa questionar sua realidade	03
Ser responsável pelos seus atos	01
Ligado a direitos e deveres	01
Buscar se capacitar	01
É identidade	01
Total	23

Fonte: As autoras (2017).

Nesse sentido, as ações socioeducativas podem se caracterizar como um processo alienatório, próprio de um sistema capitalista que nega a luta de classes e se volta para o interesse do capital.

No capitalismo, as relações do indivíduo estão atreladas à riqueza objetiva e a divisão do trabalho se configura como não social, aparecendo desde o início como elemento fundamental na vida do homem. Logo, o coletivo de uma sociedade parece se resumir ao conjunto de possibilidades do trabalho privado (DUARTE, 2012; FREIRE, 1987; MARX; ENGELS, 2001; MÉSZÁROS, 2008).

Nesse contexto, o indivíduo é treinado para adquirir competências necessárias para solucionar seus problemas imediatos, decorrentes da sua sobrevivência, e, conseqüentemente, para produção de mercadorias. Ele vive o presente, estando o interesse focado no momento atual, ou seja, no modelo imediatista da solução dos problemas atrelados à emancipação financeira. Preocupa-se com sua própria vida (individualismo) e não se reconhece como parte de um coletivo. A diferença se configura pela riqueza e a busca da igualdade entre os

indivíduos se distancia, tornando-se estranhos uns para com outros, o que se pode chamar de processo de desumanização.

No entanto, destacamos o entendimento de que a autonomia ocorre quando se possibilita “A pessoa questionar sua realidade” (Quadro, 2). Isto, embora se volte ao conceito de emancipação, traz a possibilidade de fazer mudanças. Seguem as três falas que apresentaram tal sentido:

Autonomia eu acho que é ela ser dona dessa vontade assim, sabe, emancipação é ela ter consciência e ela dizer pra ela o que ela quer né é autonomia, inclusive de dizer não quero tal coisa, não, eu não quero trabalhar né, é a autonomia que ela tem de dizer que ela não quer. (BERTA).

Autonomia? Quando eu posso fazer as coisas sozinho. No caso deles quando, quando você pode ter um senso crítico, conseguir pensar a respeito das coisas, sem ser influenciado por outras pessoas. Ser autossuficiente. Isso não quer dizer que a gente não possa pedir ajuda né, ser autônomo também é... (ESTHER).

Então, primeiramente autonomia é do seu pensar, porque eu acredito que a maioria das pessoas que eram atendidas ali naquela

realidade, ela já vem com uma ideologia pronta, uma forma de pensar e de perceber a realidade um pouco uniformizada, então você encontrava os mesmos pensamentos em relação do que é a vida, o que é a sua própria realidade, bem uniformizada, portanto uma conformidade da realidade, então pra mim autonomia primeiramente é levar a pessoa a questionar isso, será que realmente essa realidade ela precisa de ser como é, ou eu posso provocar uma mudança nela, então primeiramente uma autonomia, do próprio pensar e das suas atividades. Depois uma autonomia na questão financeira também, é o usuário do CRAS chegar a reflexão do que posso a mais, mesmo sem a minha categoria profissional alcançada, o que eu

posso fazer na minha condição de hoje, pra mim me aprimorar pra que eu possa me capacitar e entrar no mercado de trabalho, seja ele autônomo ou não. (ALDAGISA, grifos nossos).

Destacamos a fala de Aldagisa que, ao considerar a existência de uma ideologia pronta, estigmatiza os indivíduos com a marca de que há um conformismo generalizado sobre a realidade vivida e que depende deles fazer a mudança nessa realidade. A partir disso, procuramos entender quais atividades, na visão das participantes, são realizadas para promover a emancipação e autonomia dos indivíduos, e, na maioria das respostas, havia o estímulo ao indivíduo a estudar ou realizar algum curso profissionalizante (Quadro 3).

Quadro 3 - Categoria emancipação: promoção.

O que faz para promover a emancipação e autonomia	Incidência
Incentivava a estudar e fazer curso profissionalizante	06
Tentava desenvolver a consciência de responsabilidade	05
Passava conhecimento por meio dos temas	04
Deixava falar	04
Falava sobre direitos	02
Procurava dar condições para caminhar sozinhos	01
Tentava fazê-los verem que podem ser melhores	01
Total	23

Fonte: As autoras (2017).

As participantes disseram também que passavam conhecimentos por meio de temas trabalhados em reuniões socioeducativas. Mas chamou a atenção a fala de Cleri ao revelar que “Tentava levar para eles, de acreditar em si mesmo, que eles podem ser bem melhores”. O “ser bem melhor” parece que estava atribuído a ter poder para adquirir bens materiais, e esse “ter” parece que se relacionava a possibilidades financeiras. Parecia ainda que o poder aquisitivo representava conquista pessoal, como se

dependesse somente do esforço do indivíduo estar em melhor condição de vida.

A transferência de um problema social para o âmbito individual foi abordada por Boarini e Yamamoto (2004, p. 60), “como uma forma de descolar o eixo da preocupação do social para o individual”, uma visão que, segundo os autores, não se sustenta em uma análise mais profunda, pois em um sistema capitalista, os fatores que impedem o sujeito de obter sucesso financeiro são mais exógenos.

Frente ao exposto, podemos considerar que a formação humana a serviço do capital não é uma característica exclusiva da educação formal (FREITAS, 2003; MÉZÁROS, 2008), uma vez que pode ser encontrada também na educação não formal. Assim, podemos assegurar que não é a modalidade de ensino que possibilita o desenvolvimento da autonomia, o que carrega o potencial transformador está na relação do educador com o educando.

Contudo, deve-se considerar que o termo emancipação é complexo e envolve outros fatores dominantes que vão além da consciência de igualdade, como hábitos e costumes do educador social. Um profissional que não esteja preocupado com o processo de aprendizagem, com a formação de uma consciência crítica, não estará trabalhando para a emancipação social. Quando ele está somente fornecendo informação, sem se preocupar com o que está acontecendo ao seu redor, seguramente não se trata de um educador social.

Nesse contexto, se pensarmos que os participantes da pesquisa fazem parte de um processo contraditório que, de um lado, coloca-lhe o desafio de promover a emancipação dos indivíduos e, do outro, tolhe sua autonomia no desenvolvimento do trabalho socioeducativo, podemos chegar ao suposto e pressuposto de que a formação dos educadores sociais deve anteceder a qualquer ação educativa desenvolvida com a comunidade.

O processo alienante em que os profissionais entrevistados estão submetidos pode ser constatado na fala de Berta que, mediante pressão, não conseguiu dar continuidade em um trabalho de fortalecimento da comunidade:

Daí eu comecei a trabalhar a formação de uma associação de moradores no bairro assim, despertar o interesse das pessoas, tinha uma pessoa lá que tava lutando pra melhorias no bairro e, mesmo sem ser da associação de moradores, comecei a trabalhar com ela pra vê se juntava outras pessoas, levei material

de associação de moradores pra ela entender como funcionava. Daí quando eu levei, trouxe isso na reunião do projeto, daí foi falado assim né, “mas você sabe que nenhuma dessas associações de moradores funcionam na verdade, então não fique instigando as pessoas a formarem associação de moradores porque depois elas vão se frustrar”. Aí... falei, “bom então”... Então acho que o fato de tá vinculado ao poder público às vezes também dificulta, engessa um pouquinho assim o trabalho da gente. (BERTA).

Portanto, pode-se observar que um processo educativo voltado para a tomada de consciência da realidade vivida e suas causas ainda está para ser construído. Ele deve partir de atividades direcionadas para um pensamento em “nós” e um caminhar junto na busca de um mundo melhor, mais humano e menos desigual. Portanto, a educação para emancipação seria a formação para a própria humanização do homem e para a tomada de consciência de suas múltiplas determinações.

Considerações finais

A análise dos dados nos permite inferir que o sistema capitalista é tão perverso que impede a emancipação do sujeito. Sua influência é tão grande na formação dos indivíduos que os educadores sociais acreditam estar desenvolvendo práticas educativas emancipatórias quando, na realidade, estão trabalhando para manter a lógica do capital.

A interferência exterior na atuação dos educadores sociais não implica necessariamente uma ruptura em processos educativos voltados para participação social, mas na possibilidade de construção de novos mecanismos capazes de alterar as decisões em favor da coletividade. De qualquer forma, a alienação presente no sistema capitalista ainda se configura como empecilho para construção da autonomia voltada para transformação da realidade.

No entanto, ideologicamente acreditamos que somente por meio da educação é possível a superação das contradições desse mundo em alcançar uma futura transformação social e, nesse sentido, ressaltamos a importância da potencialização dos educadores sociais para que possam atuar como pessoas capazes de amplificar as vozes dos segmentos alijados do poder de decisão, promovendo sua inserção social e conseqüentemente a superação das amarras da alienação.

Deve-se, portanto, oportunizar espaços de formação/reflexão aos profissionais educadores sociais, a fim de construir/reconstruir qualificar e requalificar a concepção de emancipação psicossocial, para que os mesmos possam entender que a consciência do sujeito é ativa e que ele sabe, ou pode vir a saber que é explorado e, portanto, precisa ser inserido em um contexto em que apresente uma alternativa para que não somente diga o que deve fazer para ser incluído, mas que acredite que a lógica do capitalismo faz parte de um processo histórico e, portanto, pode ser modificada.

Cumpra mencionar, ainda, que a preocupação para inserção no mundo do

trabalho parece ser uma das características do processo educativo na modalidade não formal, fundamentada na ideia de que o indivíduo somente conseguirá sair da condição de vulnerabilidade e exclusão social por meio do trabalho. Parece que a atual estrutura contribui para o controle e manutenção da ordem social, situação conveniente para perpetuar um sistema capitalista ancorado na desigualdade social.

Finalmente, é possível concluir que o processo educativo, explicitado neste artigo, está direcionado para a manutenção da realidade atual. Consideramos ainda, que tal direcionamento caminha na contramão de uma prática emancipatória, o que nos leva a compreender que, somente por meio de processos educativos mais autônomos, poderia haver contribuição para a elaboração e a execução de políticas públicas mais equânimes. Porém, deixamos aqui o questionamento que, embora evidenciado durante este estudo, não foi possível responder no decorrer do trabalho de pesquisa se os profissionais teriam possibilidade de fazer diferente, considerando os mecanismos perversos do capitalismo no qual eles se encontram inseridos.

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: Editora da Unicamp, 2001. p. 29-38.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 280 p.
- BAPTISTA, M. V. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. 2. ed. São Paulo: Veras, 2003. 145 p.
- BOARINI, M. L.; YAMAMOTO, O. H. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. In: **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 59-72, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- 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.

BRACAGIOLI NETO, A.; GEHLEN, I.; OLIVEIRA, V. L. **Planejamento e gestão de projetos para o desenvolvimento rural**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. 82 p.

BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004. 175 p.

CENDALES, L.; MARIÑO G. **Educação não formal e educação popular**: para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Loyola, 2006. 136 p.

DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 240 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógica. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

GONZALES, Z. K.; GUARESCHI, N. M. F. O protagonismo social e o governo de jovens. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud**, v. 7, n.1, p. 37-57, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n1/v7n1a02.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

IANNI, O. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

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

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

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

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2011. 175 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 153 p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 77 p.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Bonetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 125 p.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 192 p.

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

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 415 p.

SILVEIRA, J. I. Gestão do trabalho: concepção e significado para o SUAS. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho no âmbito do SUAS**: uma contribuição necessária para ressignificar as ofertas e consolidar o direito socioassistencial. Brasília, DF: MDS, 2011. p. 9-38.

SOUSA A. N. L. Globalização: origem e evolução. **Caderno de Estudos Ciência e Empresa**, Teresina, Ano 8, n. 1, jul. 2011.

TRILLA, J. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. 168 p.

Submetido em 4 de agosto de 2017.

Aprovado em 3 de dezembro de 2017.