



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

MONICK PAULA FREITAS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)**

JOÃO PESSOA- PB
2020

MONICK PAULA FREITAS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para Conclusão do Curso de
Bacharelado em Serviço Social da
Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Dr^a. Aline Maria Batista
Machado.

JOÃO PESSOA- PB
Agosto/2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

586e SILVA, Monick Paula Freitas da.
A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019) / Monick
Paula Freitas da Silva. - João Pessoa, 2020.
76 f. : il.

Orientação: Aline Maria Batista MACHADO.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Educação Popular. Pós-Graduação. Serviço Social. I.
MACHADO, Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/CCHLA

MONICK PAULA FREITAS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, apreciado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovado em: 14/08/2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr.^a Aline Maria Batista Machado (DSS/UFPB)

Dr.^a Maria de Fátima Leite Gomes (DSS/UFPB)

Ms. Thelia Priscilla Paiva de Azevedo (PMJP)

*Às pessoas que me acompanharam na aventura que é
viver a universidade pública brasileira*

AGRADECIMENTOS

Um sonho no qual sua realização não ocorreu como o sonhado. Sozinha por algumas vezes, tomada por um sentimento de incapacidade e de não pertencimento, pensei em desistir. No entanto, sempre tive a sorte de ter pessoas que me ajudam e me inspiram por perto, dedico neste momento algumas palavras de agradecimento a todas e todos que passaram por minha vida e de alguma forma me acolheram.

À minha família que sempre garantiu as condições objetivas para a minha sobrevivência e fez de Tibau do Sul esse lugar de conforto e descanso para o meu coração desde a infância, aqui cabe um agradecimento especial aos meus avós, tia e mãe pois, mesmo sem entender ou não concordar com os meus processos, não medem esforços para assegurar o meu bem-estar.

Aos amigos e amigas que fiz em João Pessoa e me ajudaram na caminhada, cada um/a à sua maneira: desde o empréstimo da matrícula para que eu fizesse as refeições no restaurante universitário, durante o período em que não fui assistida pela assistência estudantil da UFPB, até a indicação de uma excelente psicóloga, quando entendi que me seria necessária uma orientação profissional.

No ciclo de amizades que fiz, eu não poderia deixar de mencionar as pessoas com quem morei neste período e que considero como a minha família pessoense, obrigada pela leveza nas vivências, nos domingos ensolarados de praia, nas viagens curtas e até mesmo nas piadas cochichadas durante as aulas cansativas de uma tarde ou noite inteira.

Agradeço às docentes que me marcaram durante a graduação por me apresentarem um mundo diferente do que eu estava acostumada a acessar, é muito interessante perceber quão inspirador é o feminino nos espaços de sociabilidade, sobretudo na academia que sem dúvidas foi transformadora em minha vida.

Às profissionais e professoras com quem dividi minha experiência de estágio supervisionado obrigatório, me sinto grata pelo aprendizado que tive com a prática profissional na educação básica, através do estágio em uma escola pública. Isso se deve às minhas supervisoras acadêmicas e de campo por todo o comprometimento com o processo formativo e com a profissão.

Sou grata ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS, que participei durante quase três anos e tive a oportunidade de ser bolsista em seu projeto de iniciação científica, me sinto honrada pela confiança que me foi

atribuída de contribuir com a produção científica do ensino superior em nível de graduação, a experiência foi muito importante inclusive para a realização desta pesquisa.

Agradeço também a minha orientadora que exerceu um papel fundamental na orientação deste trabalho de conclusão de curso, com certeza ela está incluída no agradecimento que fiz anteriormente, às professoras que me marcaram durante a graduação, por todo o seu conhecimento e amizade.

Por fim, agradeço a vida. Certa vez Gabriel García Márquez me falou que a vida nos obriga outra vez e muitas vezes a parir a nós mesmas. Sou grata pela capacidade de transformação que, por meio de processos únicos, me trouxe até aqui. Espero ansiosa para conhecer os lugares nos quais ela ainda me levará.

RESUMO

O interesse em realizar um estudo a respeito da relação entre Educação Popular e Serviço Social advém da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS, o qual desenvolve um estudo sobre essa temática em todo território brasileiro, o que incentivou a produção deste trabalho, que teve como objetivo realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1980 e 2019. Para tanto, realizamos um estudo do tipo “estado da arte”, que consistiu no levantamento das dissertações e teses do estado do Rio Grande do Norte nas áreas de Serviço Social e Educação entre o período de 1980 e 2019. Em termos de metodologia a pesquisa realizada foi de tipo exploratório e bibliográfico com uma abordagem quali-quantitativa, ancorada no referencial teórico-crítico do materialismo histórico-dialético, por entendermos que este referencial viabiliza a compreensão dos processos sociais numa perspectiva crítica e de totalidade, indo além do seu aspecto imediato. Para a coleta dos dados referentes aos anos de 1980 foi necessária a pesquisa *in loco* na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde consultamos o acervo físico da Biblioteca Setorial Moacyr de Goés – BS-CE e da Biblioteca Central Zila Mamede – BCZM; no que se refere às décadas de 1990 e 2000 utilizamos como fonte de pesquisa o Trabalho de Conclusão de Curso de Kiss (2013) e para o período que compete aos anos entre 2011 e 2019 utilizamos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, o banco de teses do portal da CAPES, bem como, pesquisas em bibliotecas virtuais e sites das pós-graduações em questão. Como resultado, o estudo possibilitou a localização de 27 produções na área da Educação e nenhuma da área de Serviço Social. Das 27 produções, a maioria foi publicada a partir de 2010, com o predomínio de autoras do gênero feminino e em nível de mestrado. Destacamos, também, o caráter crítico no referencial teórico-metodológico das produções, visto que a Educação Popular se constitui em um paradigma crítico que estimula a luta pela emancipação humana por meio da desmistificação dos aparelhos reprodutores do capital.

Palavras-chave. Educação popular. Pós-Graduação. Serviço Social.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

EP	Educação Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
UEE	União Estadual dos Estudantes
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
RN	Rio Grande do Norte
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
ONG	Organização não-governamental
CEB	Comunidade Eclesial de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PT	Partido dos Trabalhadores
FMI	Fundo Monetário Internacional
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
AP	Ação Popular
JUC	Juventude Universitária Católica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
SIREPA	Sistema de Rádio-educativo da Paraíba
SEC	Serviço de Extensão Cultural
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercambio de Serviços Sociais
BH	Belo Horizonte
AI-5	Ato Institucional Número Cinco
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
SESI	Serviço Social da Indústria

PE	Pernambuco
ESS	Escola de Serviço Social
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UA	Unidade de Ensino e Aprendizagem
BA	Bahia
ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
PPG/UFRN	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
DPG	Departamento de Pós-Graduação
BS/CE	Biblioteca Setorial Moacyr de Goés, no Centro de Educação
BCZM	Biblioteca Central Zila Mamede
POSEDUC	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPGSSDS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
GEPEDUPSS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento geral das dissertações e teses acerca da Educação Popular no estado do Rio Grande do Norte nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2019)	54
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do número de publicações das universidades pesquisadas	58
Tabela 2 - Distribuição das produções pesquisadas conforme nível (mestrado ou doutorado) ...	59
Tabela 3 - Distribuição das produções pesquisadas conforme as décadas.....	60
Tabela 4 - Gênero dos/as pesquisadores/as das produções investigadas	62
Tabela 5 - Distribuição das produções pesquisadas conforme área das Pós-graduações	63
Tabela 6 - Cruzamento dos dados: sexo, nível e área	64
Tabela 7 - Distribuição das produções pesquisadas no que se refere ao tema da Educação Popular	65
Tabela 8 - Temáticas articuladas a educação popular nas produções pesquisadas.....	66
Tabela 9 - Categorização das produções quanto ao seu referencial teórico-metodológico	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	17
1.1 Aspectos históricos no contexto brasileiro	17
1.2 Debate conceitual acerca da Educação Popular	26
1.3 Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais.....	33
CAPÍTULO 2: A APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL	37
2.1 Serviço Social brasileiro e o Movimento de Renovação	37
2.2 Influência do pensamento freireano no “Método BH”	43
2.3 Contribuições da Educação Popular para o fazer profissional do/a Assistente Social	49
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)	53
3.1 Pós-Graduação no Rio Grande do Norte	53
3.2 Estado da arte sobre Educação Popular	54
3.3 Aspectos teóricos dos conteúdos das produções.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO

A Educação Popular constitui-se um campo de conhecimento diversificado que une em sua concepção de educação aspectos políticos, éticos, epistemológicos e metodológicos sistematizados pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). A projeção nacional da EP enquanto prática pedagógica e teoria educacional remonta à década de 1960, quando ganhou visibilidade o movimento de Cultura Popular, que tinha como objetivo lutar pelo acesso das camadas populares à educação através de práticas dialógicas que estimulavam a conscientização e a participação política dos/as educandos/as.

Ao longo de sua trajetória histórica a Educação Popular vem sendo difundida no debate formal em educação através de programas de educação de jovens e adultos e de educação do campo. Porém, devido a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), sua prática se refugiou principalmente na atuação de movimentos sociais e das organizações não-governamentais - ONGs engajadas na luta da classe trabalhadora por ser um paradigma educativo que objetiva “contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social” (MACHADO, 2012, p. 152). Conforme a autora, nessa trajetória a educação popular também contribuiu com a área de formação do Serviço Social brasileiro.

O Serviço Social é reconhecido enquanto uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, com um significado social inscrito na dinâmica da sociedade capitalista, que tem a questão social e suas expressões como objeto de intervenção e investigação na realidade social. A profissão firmou em seu Projeto Ético-Político conforme prevê os princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) o compromisso com os interesses da classe trabalhadora, bem como sua fundamentação na teoria social crítica com vistas a um projeto de classe revolucionário.

O pensamento freireano foi incorporado ao Serviço Social brasileiro iniciando um processo de Intenção de Ruptura através do “Método BH” (1972-1975). Neste momento, ocorreu o questionamento da profissão em seus fundamentos ideopolíticos, suas matrizes sociopolíticas da direção social e seu exercício profissional.

A experiência não foi isenta de equívocos pois seus/as idealizadores/as acabaram por cair em ecletismos teóricos, porém ela possibilitou uma abertura da dimensão política no processo de renovação do Serviço Social no Brasil. De acordo com Netto (2015, p. 195) “a partir de então, criaram-se as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas; a partir daí, a interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista inscreveu-se como um dado da modernidade profissional”.

Na atualidade, face a conjuntura neoliberal do sistema capitalista, a classe dominante exerce sua dominação nos espaços da vida social e compromete a perspectiva de luta por direitos estimulada pelo Serviço Social. A correlação de forças inscritas nos espaços sócio-ocupacionais de assistentes sociais, tanto no âmbito privado como nas instituições públicas, configura o conflito entre práticas profissionais de cunho conservadoras e democráticas. A Educação Popular pode contribuir como um instrumento de estímulo ao pensar crítico, de consciência política, de luta coletiva pela emancipação humana e da práxis social.

Dentre suas metodologias, elementos e categorias de fortalecimento aos processos de humanização, Machado (2012) elenca a práxis, a conscientização, o diálogo, o conhecimento popular, a hegemonia e a participação como essenciais para a condução de profissionais que pretendem fazer a articulação EP e Serviço Social. De acordo com a autora, a soma desses elementos, entre muitos outros presentes no pensamento de Paulo Freire, tem muito a nos ensinar, principalmente pela perspectiva de comprometimento com a libertação da classe trabalhadora, consoante ao Projeto Ético Político do Serviço Social, que tem a liberdade enquanto um valor ético central.

Partindo dessa relação de diálogo entre Serviço Social e Educação Popular, o presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)”, tem por objetivo central realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1980 e 2019.

O interesse por desenvolver esta pesquisa e investigar a temática no presente trabalho, se deu inicialmente através da aproximação com a educação popular a partir da participação, ao longo de mais de dois anos, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS e, ainda, por cursar a disciplina “Educação Popular e Serviço

Social”, ministrada pela professora Dr.^a Aline Maria Batista Machado, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. O GEPEDUPSS desenvolve uma pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: Serviço Social e Educação (1980-2010), daí escolhermos um dos estados do nosso país (Rio Grande do Norte), a fim de contribuir e complementar com esse estudo mais amplo do grupo, porém nossa investigação vai além de 2010, vai até 2019.

Ademais, a escolha do Rio Grande do Norte se deu por entendermos como um estado importante nas atividades desenvolvidas pela EP em seu período de efervescência, uma vez que nossos estudos constatarem experiências como a da cidade de Angicos - RN em 1963 e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” que perdurou de 1961 até 1964. De acordo com Bezerra (1984, p. 24) “o Nordeste teve um papel preponderante enquanto nascedouro de muitas das experiências que depois vieram a tomar vulto e repercussão em plano nacional”.

Por fazer parte de um levantamento mais amplo já realizado pelo mencionado grupo de estudos e pesquisas, acreditamos na relevância desta pesquisa, sobretudo porque esta não contribui apenas com os estudos e pesquisas do GEPEDUPSS e, conseqüentemente com o avanço do tema nos cursos de Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação da UFPB, mas também com os debates, as pesquisas e os estudos que vêm sendo desenvolvidos no país como um todo, como uma forma de preencher as lacunas que existem no debate em Educação Popular.

Para tanto, realizamos um estudo do tipo “estado da arte” que, de acordo com Haddad (2000, p. 4), permite, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Portanto, constam como objetivos específicos da pesquisa: conhecer as temáticas e abordagens dominantes e emergentes na área da educação popular; identificar e analisar os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e conclusões dessas pesquisas; bem como o perfil dos discentes que assumem tal temática; analisar se nesses estudos a educação popular é o objeto de estudo ou temática secundária; e, identificar se a produção nessa área vem se reduzindo na pós-graduação potiguar.

A metodologia abordada em nosso trabalho é exploratória e bibliográfica, através da qual foi feito o levantamento bibliográfico acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado das

Pós-Graduações *Stricto Sensu* e públicas em Educação e Serviço Social do Rio Grande do Norte que abordam a educação popular. As fontes principais de coleta de dados advém do acervo físico da Biblioteca Setorial Moacyr de Goés – BS-CE, na UFRN, do trabalho de conclusão de curso de Kiss (2013), do portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, bem como, das bibliotecas virtuais e sites das pós-graduações em questão acerca das produções nas pós-graduações em Serviço Social e Educação.

Este trabalho possui abordagem quali-quantitativa, pautada na perspectiva crítico dialética. Aqui nos respaldamos em Kosik (2002, p. 18) quando afirma que “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial”, nesse sentido se faz necessária a investigação dos fenômenos sociais em sua estrutura, para que se atinja a percepção de sua essência, ou seja, da realidade concreta.

Para fazermos a análise dos dados tomamos por base a técnica análise de conteúdo que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42). Para a autora, ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados.

Iniciamos o primeiro capítulo com um resgate histórico da Educação Popular brasileira a partir das formulações de Bezerra (1984), Gohn (2002), Vasconcelos e Oliveira (2009), entre outros/as estudiosos/as. Então partimos para o debate conceitual onde utilizamos principalmente Manfredi (1984), Freire (1994; 1996; 1997) e Mello (2013). E concluímos com a discussão acerca da aproximação da EP e os movimentos sociais, onde tivemos por base Freire e Nogueira (2009).

No segundo capítulo partimos para uma contextualização do Serviço Social em seus processos de desenvolvimento crítico, onde nos baseamos em Netto (2015) e Iamamoto (2017); perpassamos a sua história no início da articulação entre Serviço Social e Educação popular, através de Iamamoto e Santos (2007) e Batistoni (2017) e finalizamos a discussão com as elaborações de Machado (2012) e Scheffer (2013), para tratar das contribuições do pensamento freireano para a atuação profissional de assistentes sociais.

Para finalizar, no terceiro capítulo apresentamos os resultados da pesquisa realizada de modo que foi dividido em três tópicos que trataram de desdobrar acerca da produção acadêmica no

estado do Rio Grande do Norte em nível de mestrado e de doutorado no que compete ao tema da Educação Popular, no recorte temporal de quatro décadas entre os anos de 1980 e 2019.

CAPÍTULO 1:

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

1.1 Aspectos históricos no contexto brasileiro

Pensar a trajetória histórica da Educação Popular – EP, na América Latina e, mais especificamente, no Brasil significa fazer um retorno a década de 1960, sobretudo entre 1959 e 1964 uma vez que o período consta no mais expressivo para as experiências em Educação Popular segundo estudiosos/as da área. Conforme Vasconcelos e Oliveira (2009), na América Latina, do início do século XX, se apresentavam tendências de aproximação com uma prática pedagógica contrária ao discurso pedagógico liberal e positivista que visava meramente a capacitação de mão de obra para reprodução do capital, a exemplo da pedagogia socialista cubana. No entanto nesse trabalho nos ateremos a contar a história da Educação Popular por ser a experiência brasileira mais crítica e humanizadora.

O período histórico do nacional desenvolvimentismo, marcado pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek caracterizou-se pelas mudanças na dinâmica da economia. Enquanto no governo Vargas (1930-1945) o apelo ao nacionalismo se dava de modo que o capital nacional tinha posição central no processo de industrialização, com a produção focada nos ramos tradicionais dos bens de consumo, a exemplo de alimentação e vestuário. Ao capital estrangeiro era designado a responsabilidade dos bens de consumo duráveis através da importação de mercadorias como automóveis, eletrodomésticos, etc. (BEZERRA, 1984).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) houve um reordenamento dessa dinâmica econômica sob o viés do desenvolvimentismo populista onde se passou a substituir importações e produção industrial dentro do país. Se tratava de investir duramente na industrialização do Brasil com vistas a um progresso pela lógica mercadológica, com o advento do capital estrangeiro.

Na fase “desenvolvimentista” cuidava-se prioritariamente de acelerar a ocupação do espaço produtivo nacional pelo recurso ao capital estrangeiro sem a preocupação com o aspecto do fortalecimento do empresariado nacional. A rápida industrialização do país era vista como a condição ao desenvolvimento; [...] E o preço desse progresso foi o reforço à entrada dos capitais estrangeiros [...] e a aceitação dos termos de sua alocação e benefícios (BEZERRA, 1984, p. 18).

Conforme elucida a autora, enquanto o Brasil, país latino-americano localizado na periferia do capitalismo, buscava reificar estratégias para inserir-se na dinâmica política e econômica mundial do capital, desdobramentos conjunturais do sistema em sua fase monopolista não permitiram consolidar bases para a real implantação de tais empreendimentos. Esse movimento culminou para a entrada do país em uma profunda crise na economia que se desdobrou pelos anos seguintes sob o governo de João Goulart (1962-1964), através da perda de controle dos mecanismos inflacionários e o aumento da inflação. De acordo com Vasconcelos e Oliveira (2009), a taxa de inflação à época subiu de 30% durante o governo de Jânio Quadros para 80% durante o governo de João Goulart.

Nesse período a correlação de forças característica da disputa política presente na sociedade de classes tomou diferentes configurações, uma vez que o sistema deu margem para o fortalecimento da presença popular no cenário político, o intuito era a consolidação de um movimento popular e a concentração de apoio do povo. Formaram-se duas principais linhas de movimentação política no país: a primeira constituída pelo governo, que defendia a ordem vigente e em contrapartida formou-se uma resistência que era composta por “setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeira e tecnologicamente mais poderoso” (BEZERRA, 1984, p. 19).

Instalou-se no país um clima de tensão por parte da população em face da crise que se alastrou, reformas de base de cunho democrático foram incorporadas ao discurso do governo de João Goulart em resposta às reivindicações postas, enquanto a classe média buscava a mudança das estruturas empregando conteúdo revolucionário à luta.

O movimento popular, por sua vez, não chegava a delinear uma proposta alternativa à crise. Era ao mesmo tempo palco e audiência daqueles setores que nele buscavam força e justificativa para as suas respectivas propostas (IBIDEM, p. 20).

Do solo conjuntural de efervescência política germinou um movimento de expressão popular com inúmeras experiências educativas conduzidas por camadas da classe média, pelas universidades, pela Igreja Católica e pelo governo. De caráter urgente e mobilizatório as atividades eram divididas em três grupos principais: alfabetização, educação de base e cultura popular

desenvolvidas nos Centros Populares de Cultura – CPCs da UNE e UEE, no Movimento de Educação de Base – MEB,¹ nos Movimentos de Cultura Popular – MCPs, entre outros.

Foi a partir desse cenário educativo que surgiu a Educação Popular em seu momento mais denso,

Oscilando entre a vocação populista e um compromisso de classe, a Educação Popular pretende significar não apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico (BRANDÃO, 1984, p. 34).

O método de alfabetização estabelecido pela Educação Popular caiu no conhecimento nacional como o “Método Paulo Freire” a partir da experiência na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte – RN, em 1963, quando trezentos trabalhadores/as rurais foram alfabetizados/as em 40 horas divididas ao longo de 45 dias. Os resultados impressionaram o então presidente João Goulart, que convidou Paulo Freire² para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização com o intuito de repercutir a experiência em todo o país.

O interesse pelo advento da Educação Popular por parte do governo se dava sob uma perspectiva populista sobretudo com vistas à profissionalização de mão de obra para as novas configurações econômicas já mencionadas neste trabalho. Conforme Beisiegel (1974) a expansão dos serviços educacionais foi significativa para a atuação do Estado enquanto mantenedor da coesão e equilíbrio do sistema, no sentido de que

[...] o poder público não atua de modo a atender as reivindicações educacionais das comunidades, mas, pelo contrário, antecipa-se à emergência dessas reivindicações e busca mesmo despertar nas ‘massas’ a consciência da necessidade de instrução, a captação teórica daquelas funções exige, efetivamente, que as ideias, as leis e as iniciativas referidas à implantação dos

¹ O MEB foi formado nos primeiros anos da década de 1960 por militantes católicos, e se consistiu na primeira tentativa católica de criar uma prática pastoral radical entre as classes populares, o objetivo do movimento não era só o de alfabetizar os pobres, mas conscientizá-los e ajudá-los a tornarem-se agentes de sua própria história. (SCHEFFER, 2013).

² Paulo Freire nascido em 1921, em Pernambuco, foi o educador responsável por sistematizar a Educação Popular em seus estudos. Considerado subversivo para o período ditatorial brasileiro sofreu dura perseguição. Se identificava como “cidadão do mundo” pois em sua época de exílio político obteve rica experiência no Chile, onde escreveu “Pedagogia do Oprimido” (1970); nos Estados Unidos como professor visitante na Universidade Harvard; na Suíça, convidado a participar do Conselho Mundial de Igrejas (CMI); além de assessorar experiências de países africanos recém-saídos da colonização portuguesa. Voltou ao Brasil em 1980 e trabalhou como professor, escritor, conferencista, secretário municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), etc. Freire faleceu em 1997 e deixou o legado de seu pensamento sendo reconhecido como patrono da educação brasileira em 2012. (MELLO, 2013).

serviços sejam investigadas em sua articulação no âmbito das ideologias, dos sistemas jurídicos e da prática político-administrativa em que se exprimem as orientações globais do Estado.

Assim, a concepção de educação que se firmou à época no debate oficial era da educação enquanto uma “alavanca social com capacidade de tirar populações inteiras do estado de pobreza e atraso cultural” (BEZERRA, 1984, p. 28). O que era um equívoco, visto, de acordo com a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a pobreza e a desigualdade social são intrínsecas ao modo de produção capitalista.

Nesse ponto, percebemos uma relação entre a ação pedagógica e a produção teórica de Paulo Freire com as ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas, de cariz populista, sobretudo a partir dos anos de 1950, quando suas ideias “expressavam uma interpretação da sociedade brasileira vista como arcaica que precisava mudar para uma sociedade moderna e democrática” (PAIVA, 2000, *apud* SCHEFFER, 2013, p. 295), até 1965, período em que as atividades em Educação Popular se distanciaram das diretrizes do Estado e, através da criação de uma dinâmica própria de atuação, se aproximaram mais dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido entre 1963 e 1964 com Freire à frente do Ministério da Educação e do Plano Nacional de Alfabetização, era prevista a instalação de mais de vinte mil círculos de cultura, metodologia em que educadores/as coordenam debates de maneira horizontalizada e dialógica com os/as educandos/as. Cerca de dois milhões de homens e mulheres em processo de alfabetização no Brasil seriam contemplados/as.

Porém, em abril de 1964 a articulação entre setores reacionários da sociedade brasileira e as forças do capitalismo internacional interessadas no fim da democracia, constituiu um Golpe de Estado no Brasil. A ditadura militar brasileira é oriunda de um contexto internacional empenhado na repressão de países considerados de Terceiro Mundo, em um movimento denominado por Netto (2015, p. 30) como uma “contrarrevolução preventiva” em resposta às mobilizações, de tom progressista em que experienciavam tais países. Conforme o autor,

A finalidade da contra-revolução preventiva era tríplice, com seus objetivos particulares íntima e necessariamente vinculados: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais

subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (IBIDEM, p. 31).

No que se refere à dinâmica econômica da época, houve o apelo a adequação, de modo subalterno, ao capital estrangeiro que não significou a superação do contexto de crise. Isso porque “no Brasil, o desenvolvimento capitalista não se operou contra o “atraso”, mas mediante a sua contínua reposição em patamares mais complexos, funcionais e integrados” (IBIDEM, p. 33). Ou seja, os problemas aos quais passava o país não foram superados, mas reafirmados e complexificados.

O autor trata da contrarrevolução, pois, a ameaça de uma revolução socialista para os países imperialistas – sobretudo os Estados Unidos, que financiou a ditadura no Brasil – precisava ser contida a todo custo. Para tanto se investiu no regime ditatorial-terrorista que perseguiu através do aparato militar as diversas iniciativas democráticas que se mobilizaram contra o sistema.

Em matéria de Educação Popular, a repressão pesou sobre as atividades que se inscreveram no país no contexto dos anos 1960 o que causou a prisão e exílio de diversos/as intelectuais, inclusive de Paulo Freire que depois de ser preso durante 70 dias em junho de 1964, se viu obrigado a passar mais de 15 anos fora do Brasil mediante exílio político (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2009). Dos vinte mil círculos de cultura que seriam implantados nenhum chegou a se concretizar, a EP foi totalmente extinta do debate oficial em educação no regime ditatorial e passou a atuar na clandestinidade através de ONGs e das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs.

A respeito do papel desempenhado pelas CEBs em articulação com a Educação Popular à época, estas

atingiram uma esfera de atuação mais comprometida por consequência de uma tomada de consciência mais crítica, passam das lutas reivindicativas em função de interesses locais [...] para reivindicações mais estruturais em função do trabalho, da política econômica, do movimento operário. O que as conduz a uma procura das forças sociais protagonistas do processo de mudança social e a um compromisso político efetivo. Em todas essas atividades, elas exercem, consciente ou inconscientemente, uma dimensão educativa no âmbito interno e com desdobramentos externos (WANDERLEY, 1984, p. 76).

Grupos religiosos foram responsáveis pela articulação de diversas experiências educativas da época, baseadas na Teoria da Libertação e na linha renovadora que surgiu na II Conferência

Geral do Episcopado Latino-americano ocorrida em Medellín, na Colômbia em 1968 onde se discutiu que a igreja deve estar atenta à realidade de modo a ser militante nas questões da organização da sociedade. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009).

Como alternativa à Educação Popular foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no qual vigorou de 1967 a 1985. O MOBRAL incorporava métodos e técnicas pedagógicas de organizações e movimentos da sociedade civil, porém com um caráter despolitizado e desvinculado da estrutura social atuando meramente como um instrumento conservador de legitimação da ordem social vigente. (WANDERLEY, 1994).

A década de 1980 foi marcada pela crise do governo militar, pelo aprofundamento da crise econômica e pela retomada democrática resultante das manifestações dos movimentos sociais, tratou-se de um momento de ascensão das organizações populares na história do Brasil.

A discussão na América Latina sobre a democracia passa do nível ideológico para o nível das ciências sociais, ou seja, ela se dá ao nível das necessidades fundamentais de sobrevivência e de reprodução da população, quer no plano econômico, quer nos planos político e social. Retoma-se o tema das liberdades democráticas não como mera condição abstrata, mas como condição concreta. Redefine-se o conteúdo do seu significado a partir das práticas das classes populares. Isto é, certas conquistas da democracia liberal são patrimônio de toda a humanidade que necessitam ser garantidas e ampliadas para todos os setores da população (IBIDEM, p. 67).

Iniciou-se nesse período, de acordo com Dagnino (2004) um processo de construção democrática no Brasil e demais países da América Latina³ cunhado nas noções de sociedade civil, participação e cidadania. Processo este que, conduzido por movimentos sociais em solo nacional, teve como ponto de partida a reivindicação pela queda da ditadura militar. Dado isso e como fruto do movimento de Diretas já (1983-1984), houve o restabelecimento da democracia formal através das eleições livres e da reorganização partidária, que permitiu a entrada de diferentes setores da sociedade no âmbito do Estado.

Como marco formal o projeto democratizante dispôs da Constituição Federal de 1988, forjada mediante a luta pela Assembleia Nacional Constituinte e significativa para as conquistas da classe trabalhadora em matéria de direitos e garantias sociais, como a criação do tripé da

³ Cabe salientar que o processo não foi homogêneo em toda América Latina e as especificidades de cada país influíram em uma diferenciação das experiências, a afirmação consiste no apontamento da tendência existente no contexto do continente latino-americano.

Seguridade Social com as políticas de Saúde, Previdência e Assistência Social; a Educação enquanto uma Política pública que deve ser assegurada com qualidade, entre outros importantes ganhos. A participação da sociedade tomou uma posição central, houve a aposta na ação conjunta entre Estado e sociedade civil em que verificou-se o esforço de criação de espaços públicos onde os poderes puderam ser compartilhados.

Entre os espaços implementados durante esse período, destacam-se os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, instituídos por lei, e os Orçamentos Participativos, que, a partir da experiência pioneira de Porto Alegre, foram implementados em cerca de 140 cidades brasileiras, a maioria governada por partidos de esquerda, principalmente o Partido dos Trabalhadores (PT) (DAGNINO, 2004, p. 142).

Em 1989 a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992) significou a adesão ao projeto neoliberal no país. Dagnino (2004, p. 142) destaca uma “confluência perversa” ao se referir ao conflito travado neste momento entre o projeto e subprojetos democratizantes e neoliberais, no sentido de que se tratou de “um fenômeno cujas conseqüências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar”. Isso pois

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados (IBIDEM, p. 143).

Concepções neoliberais essas que preconizam em suas políticas o fim da atuação direta do Estado em várias áreas sociais, levando a gestão dos serviços ao âmbito da iniciativa privada, através de entidades do chamado “terceiro setor”, sob o discurso de Estado mínimo como uma resposta à crise estrutural vivenciada pelo sistema capitalista. Trata-se, no entanto, do Estado mínimo apenas para o social e máximo para o capital, uma vez que impõe uma série de contrarreformas para as garantias anteriormente mencionadas de modo a privilegiar setores da classe dominante. (GOHN, 2002; DAGNINO, 2004; NETTO, 2009; BEHRING, 2008).

Iniciou-se um novo processo educacional face as mudanças conjunturais, à educação foi empregado o papel de oferecer as oportunidades para a ascensão dos indivíduos, no sentido de que a escola apareceu como um espaço para o exercício da democracia, resultado tanto das lutas da classe trabalhadora como também da estratégia do capital, que demanda trabalhadores/as cada vez mais polivalentes.

O campo da Educação Popular voltou a ganhar notoriedade no âmbito das políticas sociais em tempos de neoliberalismo sobretudo através de sua atuação em ONGs, submetida a alterações em sua natureza que a difere da EP dos anos de 1960, em seu período de efervescência. De acordo com Gohn (2002, p. 54), “antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações”. Conforme a autora:

Não se trata mais da EP conscientizadora do passado; suas práticas alteraram seu perfil político: de contestação à ordem, busca da igualdade via pressões e movimentos para obterem direitos sociais, passou-se a ter práticas mais legalistas, mais voltadas para incluir, ainda que precária e marginalmente, os excluídos pelo sistema econômico mais geral (GOHN, 2002, p. 60).

A autora explica o modo como as modificações na relação entre Estado e ONGs na nova conjuntura afetou também a prática em Educação Popular. Em momentos anteriores da história, a atuação de ONGs era pautada na crítica e enfrentamento das ações do Estado, mas com as políticas de enxugamento neoliberais essas organizações ganharam notoriedade e passaram a ser vistas como aliadas do Estado, recebendo financiamento dos governos através de transferências do fundo público.

Face ao novo cenário de contradições a EP passa por uma revisão paradigmática, no sentido das suas estratégias de ação, metodologias, teorias, etc. Nessa discussão concordamos com Machado (2012) quando a autora coloca que a Educação Popular se dispersou em milhares de pequenas experiências – através também da atuação dos movimentos sociais – fato que a fez perder em unidade teórica, mas que trouxe ganhos em diversidade, no entanto:

O problema é que o foco na prática cotidiana desconectada do todo social oculta a realidade, uma vez que esta não se manifesta de maneira imediata, por meio da aparência. Ao se apegar à micronarrativa em detrimento da explicação globalizante, muitos educadores passam a considerar apenas a questão da cotidianidade e excluir a historicidade, a enfatizar a individualidade, a

alteridade, a diferença regional, local, rejeitando as concepções pedagógicas direcionadas às mudanças estruturais (MACHADO, 2012, p. 160).

O debate internacional se tornou fecundo com a realização de diversos momentos de discussão: o Congresso Internacional de Americanistas, realizado em 1988 na Holanda; o Seminário Taller ocorrido na Bolívia, em 1990, que discutiu a EP na América Latina e Caribe; o IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular realizado no Brasil em 1994; O Seminário acerca do Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina, em 1995, no Chile; entre muitos outros que discutiram acerca dos novos desafios em Educação Popular onde se constatou que esta enfrenta uma crise de paradigmas de ordem epistemológica e político-pedagógica na entrada para o terceiro milênio. (SOUZA, 1998; GOHN, 2002; MACHADO, 2012).

A IV Assembleia Geral do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, ocorrida na Colômbia em maio de 1997, foi um desses momentos em que se discutiu o processo de refundamentação da EP e ilustra o que existe de perspectiva na América Latina no sentido de resgate em conteúdo crítico das ações e estratégias para a entrada ao Século XXI. A missão do conselho baseou-se em discussões já realizadas em eventos anteriores e teve como princípios:

Fortalecer as capacidades e a formação integral dos educadores e educadoras populares, para que possam incidir na ação de pessoas, grupos e movimentos sociais, nos diversos âmbitos de suas atividades educativas, na promoção de processos sócio-culturais libertadores e na elaboração de agendas e políticas públicas em favor da transformação democrática de nossas sociedades e conquista da paz e dos direitos humanos (CEAAL, 1997 *apud* SOUZA, 1998, p. 18).

Notamos a importância que é atribuída ao papel do/a educador/a nas atividades em Educação Popular, ao fortalecimento da sistematização e reflexão no campo político, ético e pedagógico de suas práticas para que as produções contribuam tanto com processos formativos e produção de conhecimento quanto para que se recrie a unidade teórica. Além de manter a EP na ocupação de espaços estratégicos nas políticas públicas e a articulação com outros sujeitos políticos visando que sistemas escolares, movimentos sociais e universidades estabeleçam aproximação.

Para concluir a trajetória histórica da Educação Popular no Brasil, na atualidade as políticas neoliberais em curso somadas ao projeto de governo de Jair Messias Bolsonaro, revela o

surgimento de uma forte onda conservadora simpatizante do fascismo.⁴ Conservadorismo este que compromete e deslegitima direitos conquistados pela classe trabalhadora e experiências de governos de centro-esquerda, nega-se auteridade e diversidade humana e práticas democráticas como um todo.

Nesse sentido, a Educação Popular enquanto uma prática que se constitui como um nadar contra a correnteza que é produzida em função dos interesses da classe trabalhadora, vivencia atualmente um momento de constantes ataques, uma vez que as contrarreformas as quais a política de educação vem sofrendo a afasta dos princípios preconizados pela Educação Popular. O nome do educador Paulo Freire aparece no discurso oficial como um inimigo e chegou a perder recentemente a homenagem que havia em uma plataforma da Capes dedicada para a formação de professores/as.⁵

No entanto, estudos recentes sobre as pesquisas científicas que tratam do tema da Educação Popular no Brasil demonstram que o debate tem crescido com o passar dos anos. De acordo com Machado, Silva e Tolentino (2019), 48% das produções levantadas foram publicadas na década de 2000, 42% na década de 1980 e apenas 10% na década de 1990, demonstrando que pesquisadores/as vem se utilizando da vitalidade do pensamento de Paulo Freire, como uma forma de auxiliar a compreensão da conjuntura neoliberal que permeia a sociedade.

1.2 Debate conceitual acerca da Educação Popular

A concepção de Educação Popular a qual tratamos neste trabalho vem associada diretamente ao educador Paulo Freire, por ser seu principal sistematizador.⁶ A EP consiste em um paradigma educativo que estabeleceu ao longo de sua história uma concepção popular emancipadora da educação, logrando grupos em práticas que unem conscientização, politização, diálogo, organização popular e educação. “Numa palavra, trata-se da educação como um “ato

⁴ Com direito a citação de discurso do Ministro de Propaganda nazista Joseph Goebbels (1897-1945), em fala do secretário especial da Cultura Roberto Alvim, que foi exonerado após o episódio.

⁵ Antes denominada “Plataforma Freire” seu nome foi alterado para “Plataforma da Educação Básica” sob o argumento de ampliação de abrangência da plataforma.

⁶ Por ser conhecida como “Pedagogia Freireana” e afins, às vezes se pode criar a ideia de que Paulo Freire foi o criador da Educação Popular, porém Freire juntamente com outros educadores foram exercitando experiências em EP antes mesmo da primeira publicação de “Pedagogia do Oprimido”. Não se pode negar que sua contribuição foi fundamental para o maior avanço e amplitude da EP.

amoroso” enfatizando-se igualmente os dois termos: “ato” como ação, prática, libertação, e “amoroso” como bem-querer, confiança e reciprocidade” (BOFF, 1988 *in* FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 4).

A tradição pedagógica de Freire nasceu tanto dos ideais de Sócrates, como dos ideais cristãos e humanísticos, mas é marcada por uma ruptura histórica às tradições e volta a sua atenção para a classe trabalhadora e sua libertação. De acordo com Wanderley (1984, p. 63) a Educação popular é “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe” em um movimento que rompe com uma educação puramente reprodutora do *status quo*, com a recusa ao individualismo promovido pelo sistema que exclui parcelas da população, deixando-as à margem do fazer político.

Paulo Freire conceitua a Educação Popular como

O esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. [...] Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 19).

A Educação Popular carrega um caráter eminentemente histórico visto que suas atribuições são estabelecidas sempre em função das características histórico-concretas de uma dada formação social face as exigências específicas do período histórico em que estão inseridas. Seu ponto de partida trata da educação enquanto uma prática política que se desenvolve através de uma teoria referenciada na realidade e nos processos históricos visando a ampliação do conhecimento da realidade por todos/as com ela envolvidos/as.

Inicialmente, o pensamento de Freire na conjuntura das décadas de 1950 e 1960, foi concebido em conformidade com os preceitos do nacional-desenvolvimentismo, ao qual visava “adequar” o homem à mudança por meio da formação de um sujeito democrático. Neste sentido, “o conceito de conscientização do autor [...] não era uma forma de “consciência de classe”, mas um tipo de consciência que permitisse a compreensão global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia” (SCHEFFER, 2013, p. 295). Porém, houve um processo de maturação gradual em sua trajetória teórica e política que foi responsável por adicionar conteúdo revolucionário a sua teoria.

Além de sua aproximação com teorias críticas, somam-se a isso suas experiências com o

seu exílio político, no período da ditadura militar, na Organização das Nações Unidas – ONU e junto aos movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã, no Chile. Tanto é que nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade* “podemos identificar um novo ângulo de análise representado na ruptura com a lógica de conciliação de classes, ou seja, assumiu a radicalidade voltada ao fortalecimento da classe trabalhadora” (IBIDEM, p. 299).

Concordamos com Manfredi (1984, p. 40) quando a autora coloca a EP enquanto um processo que permite

[...] às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organizamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia.

Neste sentido, a conscientização dos sujeitos aparece como uma questão ética e um compromisso histórico. Para a EP na perspectiva freireana, é preciso que a população entenda sua condição social e econômica, de modo a reconhecer as “situações-limites” presentes na sociedade de classes e superar a apreensão espontânea dos fatos para que se alcance o desvelamento da realidade de modo crítico. Conscientização e desvelamento da realidade devem andar em conjunto com a transformação da realidade desvelada, através da *práxis* que transforma palavra em ação.

As “situações-limites” em Freire (1994, p. 60) significam os obstáculos que travam a libertação dos homens e das mulheres de modo a coisifica-los/as, afirmando suas condições de opressão. Para o autor, as “situações-limites” devem ser superadas através dos “atos-limites” para atingir o “inédito-viável”, categoria que define o sonho possível de transformação, onde sujeitos têm autonomia para construir suas próprias histórias.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. [...] A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (IDEM, 1992, p. 53).

Essa projeção, para além do discurso da relação entre teoria e prática, revela a Educação

Popular como um movimento de busca pela transformação social, que promove o estímulo à luta coletiva emancipatória, com a perspectiva de fortalecer o processo de libertação da classe popular. Não se trata de uma concepção em que a educação tenha a capacidade por ela mesma de transformar a realidade social posta, mas de que a educação possibilita a formação de indivíduos conscientes do porquê de lutar e resistir à estrutura opressora.

Toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora. Um ser humano que se conhece mais, que se reconhece histórico e social e que percebe as condições opressoras do contexto em que está inserido tem maiores possibilidades de libertar-se dessa opressão (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 139-140).

Este movimento se firma através de uma epistemologia de respeito aos conhecimentos do/a educando/a onde a transmissão de conteúdos não se dá pela via da imposição, mas de construção conjunta de conhecimento pela dialogicidade entre as visões de mundo. A Educação Popular em seus processos formativos age de modo a reconhecer a cultura dos/as educandos/as e de uma forma respeitosa e crítica problematiza o senso comum, tomando-o como ponto de partida.

Nesse sentido, o/a educador/a investiga o universo vocabular dos sujeitos, as condições estruturais em que o pensar e a linguagem destes indivíduos, dialeticamente, se constituem formando seus saberes populares e dispõe de temas geradores que proporcionam a leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo em que se apropriam da leitura e da escrita das palavras. Ao explicitar acerca da busca por conteúdo programático do/a educador/a popular, Freire (1994, p. 56) elucida:

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Assim sendo, o processo pedagógico em EP acontece, a partir dos “temas geradores” – que dão lugar para as “palavras geradoras” – e da discussão a nível de senso comum, educadores/as e educandos/as em uma relação horizontal dialogam para atingirem o discurso teórico mais denso, de modo a elaborar o conhecimento.

Outro ponto importante a se destacar é que eminentemente político, o processo educativo nunca será neutro. Todo e qualquer estudo é embebido por uma ideologia, que pode, por sua vez, ser autoritária ou democrática, mas nunca será inexistente. O/A educador/a que se fundamenta simplesmente na transmissão de conteúdos, ou que afirma (ingenuamente ou não) a sua prática enquanto neutra, essa prática é, pelo contrário, dotada da ideologia dominante. Uma vez que o conhecimento, bem como a “educação bancária”, pode e é utilizado para manter a injusta dominação da sociedade de classes, onde sujeitos são vistos como meros agentes de produção de riqueza.

Freire (1994) caracteriza a educação bancária como aquela em que os conteúdos são vistos como depósitos a serem inseridos nos indivíduos, onde educadores/as doam seus conhecimentos acabados e educandos/as são tábulas rasas a serem preenchidas. Em contrapartida, explica que o/a educador/a que atua conforme a perspectiva da educação libertadora, entende o caráter político do processo de ensino/aprendizagem, desenvolve sua prática pautada no respeito à vivência dos sujeitos, suas condições objetivas e subjetivas, de modo a estimular a capacidade de indagar, criar e formular os conhecimentos dos educandos, a considerar sobretudo que não somente estes mas os próprios educadores e educadoras estão em constante processo de aprendizagem. A diferenciação entre educadores e educandos está puramente no papel em que desempenham no plano pedagógico.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar [...] inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 12).

Gomes (2011), ao socializar seus estudos acerca do método freireano no que consiste à investigação temática conscientizadora e dialógica no texto *“Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil – elementos do pensamento freireano para superação do conservadorismo na profissão”* demonstra sua preocupação com práticas pedagógicas que valorizam o saber popular:

Pensamos, no entanto, que se trata de uma interpretação idealista, pois não considera que o saber popular está profundamente marcado pela alienação, pela exclusão histórica daqueles que foram marginalizados pelas elites, ainda que esse saber popular tenha uma razão de ser, tenha um elemento que o legitima historicamente, mas que deve ser transcendido (GOMES, 2011, p. 65).

A autora baseia seu argumento no que Freire (1994) já havia elaborado como a consciência do oprimido⁷ enquanto “hospedeira” da consciência opressora, onde “o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 1994, p. 22). Todavia, aqui entemos que a autora confunde a questão do saber popular com o senso comum, uma vez que o saber popular é marcado pela vivência dos sujeitos, pelos seus conhecimentos baseados em suas experiências, este defendemos que de fato deve ser valorizado. Já o senso comum é o tipo de saber alienado, acrítico.

A educação popular, como já ressaltamos, acolhe o senso comum justamente com o intuito de problematiza-lo e fazer com que educandos/as se percebam em suas situações de opressões. Mas no debate entre saberes populares e saberes científicos, Paulo Freire reconhecia a necessidade de superação da consciência ingênua a consciência crítica, visto que ambos os saberes avançam quando dialogam entre si.

A concepção de educador/a popular em Paulo Freire a qual discutimos tem aproximações com a noção de intelectual orgânico em Antonio Gramsci (1987). Ao respaldar a luta pela construção de uma nova cultura, Gramsci explanou em sua teoria que na produção econômica, política e social, cada grupo social produz organicamente grupos de intelectuais que oferecem homogeneidade e consciência para o fazer político, esse intelectual orgânico surge com a função de

[...] homogeneizar a concepção de mundo da classe a que estão vinculados, tentando fazer com que haja uma correspondência entre esta concepção e a função objetiva que esta classe desempenha em uma situação histórica, depurar tal concepção de mundo das influências da ideologia dominante e provocar o aparecimento, no seio da classe operária, de uma outra concepção de mundo homogênea e autônoma (PIOTTE, 1972 *apud* MANFREDI, 1984, p. 53).

Assim, bem como a classe dominante cria seus intelectuais orgânicos, a classe trabalhadora

⁷ Aqui utilizamos a expressão “oprimido” com conhecimento das limitações que carrega a polarização da sociedade de classes em “classe oprimida” e “classe opressora”. Abordaremos melhor sobre esse assunto no subtópico “2.2 Influência do pensamento freireano no “Método BH”.

também tem a possibilidade de produzir seus próprios intelectuais, uma vez que “também é uma das classes essenciais, numa formação capitalista, pois, além de ocupar uma posição importante no processo de produção, também tem virtualmente condições de poder assumir a direção das outras classes, na luta pela tomada de poder” (MANFREDI, 1984, p. 53).

Conforme a autora, Gramsci ressalta a importância do fenômeno educativo para a construção de uma nova cultura e de uma nova concepção de mundo, gestada pelas classes subalternas. Nesse sentido a Educação Popular trabalha por uma prática educativa que sirva para que a população perceba seus interesses gerais e históricos, de modo a criar sua própria ideologia, sem hospedar as concepções da classe dominante. Ela explica que a elaboração de conhecimento em EP parte de uma educação que contribui para a construção de um saber-instrumento no qual

os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe. O novo conhecimento seria também elaborado através de um processo mútuo de troca entre intelectuais orgânicos e grupos populares (IBIDEM, p. 56-57).

Entendemos que essas elaborações em muito dialoga com as ideias de Paulo Freire quando o autor chama a atenção para o ensinar-aprender que oferece as bases para a prática em educação popular em que abordamos, comprometida com as transformações necessárias para a superação das expressões das desigualdades produzidas dentro do sistema capitalista.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 13).

Demonstra-se nesse momento a EP como um processo de autoformação permanente que significa que homens e mulheres, suas verdades e suas histórias sempre se transformam. A questão do conhecimento em Educação Popular está presente como parte constituinte da dimensão histórico-cultural, visto que os seres humanos são entendidos como diversos e inconclusos, cujo inacabamento determina-os enquanto sujeitos históricos, suscetíveis ao desenvolvimento. Conforme Freire (1996, p. 55), “onde há vida há inacabamento”, nessa perspectiva a história é entendida como uma possibilidade e seres humanos como agentes possuidores de uma vocação para o ser-mais, capazes de transformar suas vidas e a história (MELLO, 2013, p. 78).

A partir das investigações feitas para elaborar o presente trabalho compreendemos que a pedagogia de Freire como uma referência ética, epistemológica, metodológica e política que auxiliou e auxilia até os dias atuais diversos movimentos sociais, partidos políticos e instituições comprometidas com a luta da classe trabalhadora. O autor concebe a utopia enquanto algo realizável.

A prática em Educação Popular, seu caráter de denúncia às injustiças e opressões construídas historicamente demonstra que a superação se dará também historicamente, portanto sua prática política é cunhada na esperança de uma transformação possível. A utopia é entendida na EP como um sonho coletivizado que precede a ação organizada – que também é utópica, sob a noção de que o mundo é inacabado e se constrói a partir da ação.

Para Freire e Nogueira (2009, p. 43) as utopias “permitem aquela certeza de que há um espaço muito grande entre o ontem e o amanhã. Nosso desafio é organizar o procedimento utópico sem sufocar a capacidade utópica”, ou seja, a realidade não está dada, ela pode ser construída – ou reconstruída – baseada na esperança, através da ação transformadora.

1.3 Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais

Sabemos que a Educação Popular conseguiu adentrar aos espaços de educação formal ao longo de sua trajetória histórica, apesar das discussões mostrarem que a ela passou por diversas mudanças epistemológico-educacionais e organizativas, conforme as mudanças conjunturais dos períodos históricos aos quais passaram o continente latino-americano e o Brasil. Tais períodos trouxeram à tona momentos de uma Educação Popular efervescente, política, perseguida, porém, atuante, conscientizadora e rica em experiências que divergem, convergem, dialogam e revelam uma prática pedagógica viva, que se transforma e que também é transformadora. O debate que se inicia neste tópico traz a EP em suas raízes junto aos movimentos sociais e populares, que apesar de todas as transformações, sempre foram espaços de atuação que precederam o debate em EP intramuros escolares.

Os movimentos educativos que conduziram o debate em educação nos anos de 1960 no Brasil, surgiram a partir de estudiosos/as engajados/as no trabalho da educação de grupos populares a partir do final da década de 1940. Por meio de suas investigações no campo educacional percebeu-

se que uma parte esmagadora da população era excluída da escola, fenômeno que era conhecido como “evasão escolar”. A educação formal excluía a população na qual batizava como “menor carente” ou “criança problema” e se desobrigava de acabar com o problema da denominada “evasão escolar”.

Houve um tempo em que o trabalho educativo com os grupos populares inventou alguns conceitos, como, por exemplo: *educação bancária*. Houve trabalhos que necessitavam desse conceito. [...] Havia nesses trabalhos uma crítica contra a função domesticadora da educação; havia críticas que encorpavam a resistência da cultura popular contra a educação institucional (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 59).

Os autores consultados – através de expressões como “criança problema”, “educação bancária” e “evasão escolar”, muito utilizadas em um momento histórico em que não havia o ideal de educação que caiu no entendimento nacional a partir dos recentes movimentos de democratização aos quais passou o país – elaboram que o povo, aqui entendido enquanto a junção dos/as estudiosos/as militantes e os grupos populares excluídos, sempre reagiu em detrimento da naturalização das injustiças sociais a partir de gestos de resistência cultural.

Houve, então, crítica contra um tipo de escola (particular ou do estado). Essa escola que excluía ou xingava de carente e assim condenava muitos e muitos e muitos ao analfabetismo, ela era uma escola contrária aos gestos dos excluídos e dos evadidos (IBIDEM, p. 60).

Nessa perspectiva nasceu o movimento de Cultura Popular nos anos de 1960, muitos/as dos/as profissionais engajados/as já atuavam dentro de programas de instituições do estado ou das igrejas e tiveram como objetivo reinventar o espaço escolar, de modo que não houvesse mais exclusão e nem a já citada domesticação da educação, se tratava de um movimento para a transformação para que a educação não mais fosse bancária. Ou seja, se procurava maneiras de não submeter educandos/as a um depósito sem fim de conhecimentos acabados. Em muito se falava em autonomia, uma vez que essa educação seria também sobre transformar a participação das pessoas “educadas”:

Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo lugar onde estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora, é uma visão ativa e criativa do conhecimento.

Supera a tradicional visão segundo a qual “alguns” sabem e os demais aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. Não se compreende, então, Educação como um banco de dados, mas sim como uma série de envolvimento (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 62).

De acordo com os autores, este movimento de transformação da educação foi responsável por afirmar a importante concepção de cultura popular, de modo que cunhou suas práticas na ação cultural para o acesso da população ao conhecimento. Através do entendimento de que a cultura é o que dá sentido às relações humanas e está presente na vida dos indivíduos, para além do que descreve os livros e museus que muitas vezes contam as histórias de cima, de forma alheia à vida dos homens e das mulheres.

Denominada também “educação conscientizadora”, os autores explicam que se entendia consciência como intimamente relacionada com os gestos educativos de tais grupos e movimentos sociais, pois ao mesmo tempo em que educava, a EP também buscava politizar. Assim nasceu a Educação Popular, com raízes brasileiras e concebida na ação dos movimentos sociais.

Neste sentido é importante ressaltar a influência de Paulo Freire nas atividades em EP uma vez que o próprio se engajou fortemente com tais movimentos em sua trajetória de vida e neles se instalaram as experiências em Educação Popular, a saber dos movimentos sociais e culturais através das Ligas Camponesas no Nordeste; do Movimento Estudantil e Sindical com a Central Geral dos Trabalhadores – CGT; dos Centros Populares de Cultura – CPCs, ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE; do Movimento de Cultura Popular – MCP; do Movimento de Educação de Base – MEB, das atividades extensionistas das universidades, das reformas de base do governo João Goulart, etc. (MELLO, 2013).

Criado no Recife, o Movimento de Cultura Popular surgiu em 1960, através de estudantes, universitários, artistas e intelectuais aliados com a Prefeitura Municipal do Recife para traçar estratégias de combate ao analfabetismo e para a elevação do nível cultural da população. Seus objetivos constavam em:

aproximar a juventude e a intelectualidade ao povo, sob as influências de ideias socialistas e cristãs. [...] encontrar uma prática educacional brasileira, ligada às artes e à cultura popular, que enfatizasse a conscientização das massas, por meio de programas de alfabetização de adultos e educação de base (GOMES, 2011, p. 58).

A adoção da Educação Popular por integrantes ligados a Igreja Católica, se deu através

dos movimentos “orientados pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja” (IBIDEM, p. 58). Foi por meio da Ação Popular – AP que a esquerda católica englobou a teoria marxista em algumas das propostas de seus movimentos com vistas à transformação política, social e econômica do país onde se objetivava a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Se destacaram nesse período a Ação Católica e a Juventude Universitária Católica – JUC. Para além dessa perspectiva de esquerda há também a concepção de que esses movimentos formaram a ação da igreja como uma forma de alargar seu campo de evangelização das massas.

Em 1961 foi criado o Movimento de Educação de Base, ligado ao Governo Federal e à Igreja Católica, pela Conferência Nacional dos Bispos – CNBB, através da Ação Popular começou a atuar como uma organização que levava rádio-escolas por todos os estados do Nordeste, e foi se estendendo a todo o Brasil, tornando-se um movimento que tinha como intuito a mudança social engajada com as comunidades rurais.

Se destacaram também em termos de Educação Popular os Centros Populares de Cultura, que surgiram nos estados do Sul e Sudeste, através principalmente de artistas que procuravam adicionar conteúdo político as suas práticas, em articulação com a União Nacional de Estudantes – UNE e com a União Estadual de Estudantes – UEE dos diferentes estados brasileiros. Somente em 1963 foi realizado no Recife o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, onde se deu o ponto de partida para se iniciarem as atividades dos CPCs no Nordeste. Assim como os demais movimentos já mencionados o seu objetivo principal era “o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente por meio de uma arte didática de conteúdo político” (GOMES, 2011, p. 59).

Estes foram os movimentos que se destacaram por abrigar as primeiras práticas em Educação Popular no seu período de efervescência, que, conforme nossos estudos tiveram ricas experiências nos estados do Nordeste brasileiro. Por isso, outros movimentos que também merecem menção foram: a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, no Rio Grande do Norte; a Campanha de Educação Popular – CEPLAR e o Sistema de Radio-educativo da Paraíba – SIREPA, na Paraíba; e, o Serviço de Extensão Cultural – SEC da Universidade Federal do Pernambuco.

Durante toda a história da Educação Popular brasileira, os movimentos sociais tiveram um papel importante de abrigar tais práticas mesmo nos períodos de perseguição para com a EP, a saber do período ditatorial militar brasileiro. Atualmente a Educação Popular continua tendo um

papel importante na atuação desses movimentos, daí não podemos deixar de mencionar a aplicação ou readaptação do método pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra – MST, que de acordo com Gohn (2002, p. 58-59) se utiliza do método de Paulo Freire

tanto em trabalhos da educação escolar principalmente na alfabetização e outros níveis da educação fundamental, em escolas do próprio MST, como nos cursos e demais atividades de formação de lideranças e de organização do trabalho nas cooperativas dos assentamentos; assim como na organização geral dos acampamentos - fase árdua de ‘espera’ na luta, até a obtenção do assentamento definitivo.

Portanto, concluímos este capítulo com a noção de que a Educação Popular, apesar de todas as suas transformações dadas ao longo da história e de hoje ser mantida numa condição de ataque pelo governo e pelas camadas mais conservadoras da sociedade, continua viva e atuante, se caracteriza especialmente por suas vinculações com grupos populares e segmentos populacionais marcados por discriminações e por diferentes formas de exclusão e marginalidade social através dos Movimentos Sociais que, desde o surgimento da EP, têm papel importante no desenvolvimento de suas práticas. No próximo capítulo será abordada a aproximação entre a Educação Popular e o Serviço Social enquanto uma profissão que recebeu influência da teoria freireana em seus processos de formação de um fazer profissional crítico.

CAPÍTULO 2:

A APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL

2.1 Serviço Social brasileiro e o Movimento de Renovação

O Serviço Social se constitui, de acordo com seu o Projeto Ético-Político, como uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, com uma relevância social inscrita na dinâmica da sociedade capitalista, que tem como objeto de intervenção e investigação as expressões da questão social, respaldada na teoria social crítica que intenciona um projeto de classe revolucionário a partir de uma perspectiva em que “afirmam-se afinidades eletivas entre o Serviço

Social e as necessidades, interesses e iniciativas políticas de distintos segmentos das classes subalternas e, em especial, os trabalhadores” (IAMAMOTO, 2017, p. 15).

No entanto, ao analisar sua história de formação percebemos que a profissão passou por um complexo processo de desenvolvimento até chegar a estes princípios norteadores. No Brasil, o Serviço Social surgiu na década de 1930 a partir de iniciativas da Igreja Católica, com o intuito de apostolado para com as famílias dos operários. Em vista disso, nos seus anos iniciais, a profissão recebeu influência do pensamento Cristão, oriundo das escolas de Serviço Social da França e da Bélgica.

O período de 1936 a 1945 marca o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social e sua expansão no país, com prevalência da influência católica. Em 1936 é criado o primeiro curso na Escola de Serviço Social de São Paulo (que se incorpora à PUC-SP em 1972). [...] De menor investimento na pesquisa são as iniciativas do Estado na formação profissional, seja em aliança com a Igreja, seja sob influência do movimento sanitarista. E ainda as iniciativas partícipes do movimento da Escola Nova, marco inaugural do projeto de renovação educacional do país (IBIDEM, p. 23).

Com o passar dos anos e com as mudanças no sistema capitalista o Serviço Social passou a receber influência da perspectiva norte-americana através da dinâmica de caso, grupo e comunidade, no período que conforma os anos pós Segunda Guerra Mundial. Consideramos como o Serviço Social Tradicional esse momento em que a profissão passava por processos de institucionalização e sua prática era baseada principalmente pelo funcionalismo, com a importação de teorias e métodos alheios à realidade brasileira e latino-americana.

No entanto, o resgate histórico que trazemos neste trabalho remonta a experiência brasileira face a conjuntura da década de 1960, em matéria de Serviço Social este foi o período no qual a profissão passou por uma série de mudanças que remetem ao início de seu período de renovação. Dentro do Serviço Social este processo é conhecido como o seu Movimento de Renovação que se deu através de duas principais vertentes: a perspectiva modernizadora e a intenção de ruptura. (NETTO, 2015).

O movimento se estabeleceu a partir das condições históricas, econômicas e culturais do período que compreende os anos entre 1965 e 1985, momento que correspondeu ao ápice e à decadência da autocracia burguesa no território nacional. Se trata de uma conjuntura que requer do Serviço Social mudanças teóricas e formativas dentro da profissão, desse modo, devemos

considerar a relação direta entre o Movimento de Renovação e o desenvolvimento capitalista.

O Movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro tem início a partir do Movimento de Reconceituação, este último de caráter internacional, questionava a ordem estabelecida e por isso as ditaduras militares na América Latina reprimiram tal movimento, que, no Brasil, acabou dando início ao Movimento de Renovação da profissão. Neste período houve a ascensão de movimentos e lutas sociais de questionamento aos países imperialistas, com a necessidade de analisar nações superdesenvolvidas e os processos de desigualdade social, de pensar a realidade brasileira a partir dela mesma, de suas referências sociais, históricas e teóricas. O Movimento de Reconceituação do Serviço Social, nessa perspectiva

[...] foi impulsionado pela intensificação das lutas sociais no continente – a partir da experiência cubana de 1959 –, que pôs na agenda a perspectiva da revolução socialista e, no contexto geopolítico da Guerra Fria, ampliou o financiamento da contrarrevolução pelo imperialismo. Esses processos foram tensionados por lutas e movimentos sociais com refrações diretas nos Estados nacionais, nas Ciências Sociais, na Igreja Católica, nos movimentos sociais (em especial o estudantil), na política e na cultura. Esta conjuntura de efervescência social inscreve-se num período histórico de grande destaque mundial, demarcando a expansão e a crise estrutural do capital, com consequências e medidas de ajustes econômicos e sociais para a América Latina (BATISTONI, 2017, p. 138-139).

Este foi um movimento que abrangeu a profissão em todo o continente Latinoamericano, no entanto ele teve suas particularidades conforme a necessidade de cada país. No Brasil a reconceituação começou com a decadência do “Serviço Social tradicional”, de acordo com Netto (2015) a partir da década de 1950 e tomou força nos anos de 1960. Com o golpe militar de 1964 o movimento de reconceituação, que caminhava para a criticidade da profissão, foi ressignificado sob uma perspectiva conservadora, e é aí que tem início o que Netto (2015) define de Movimento de Renovação e não mais de Reconceituação no Brasil.

Até o final da década de sessenta, e entrando pelos anos setenta inclusive, no discurso e na ação governamentais há um claro componente de validação e reforço do que, noutro lugar, caracterizamos como Serviço Social "tradicional". Tudo indica que este componente atendia a duas necessidades distintas: a de preservar os traços subalternos do exercício profissional, de forma a continuar contando com um firme estrato de executores de políticas sociais localizadas bastante dócil e, ao mesmo tempo, de contrarrestar projeções profissionais potencialmente conflituosas com os meios e os objetivos que estavam alocados as estruturas organizacional-institucionais em que se inseriram tradicionalmente os assistentes sociais (NETTO, 2015, p. 156).

Historicamente o Serviço Social brasileiro (bem como em toda a América Latina) está relacionado com o Estado, muito por este se constituir o principal empregador de assistentes sociais na execução de políticas sociais setoriais, por isso o autor no qual nos referenciamos destaca que a profissão passou por mudanças sensíveis em seu interior no período aqui exposto. Conforme o Estado passou por mudanças, novas requisições e demandas chegaram à profissão, demandas essas que foram implicadas tanto no âmbito técnico como no formativo.

Do ponto de vista técnico o que ocorreu foi um dimensionamento técnico-racional uma vez que, com os processos de industrialização, houve o crescimento do Serviço Social de empresa. Desses/as profissionais requisitou-se um perfil profissional de vigilância e controle de trabalhadores com vistas ao crescimento industrial, atuação determinada pelo pano de fundo sociopolítico. O autor explica que essas questões alteraram a relação dos/as assistentes sociais com as “instâncias hierárquicas a que se prendiam, com as fontes de seus recursos, com os outros profissionais com que concorriam e com os seus utentes (“clientela”)” (IBIDEM, p. 162).

No âmbito formativo as alterações se deram por consequência também do dimensionamento técnico-racional pois foi preciso qualificar os profissionais para as novas requisições. Houve então a necessidade de uma formação profissional que fosse além do confessionalismo pertencente ao ensino do Serviço Social no Brasil àquela época, que trazia para a formação e atuação profissional uma postura de base intuitiva, era preciso uma formação mais próxima da racionalidade moderna e técnica. Além de que nesta época ocorreu uma expansão na oferta de cursos em todo o território brasileiro.

Tais refuncionalização e expansão (na verdade, os dois processos são indissociáveis, no caso do Serviço Social) foram alcançadas praticamente no mesmo lapso em que se consolidou o mercado nacional de trabalho. Em pouco mais de uma dezena de anos, o sistema de ensino superior (público e privado) passou a oferecer, em todo o país, cursos de Serviço Social numa escala impensável uma década antes (IBIDEM, p. 164).

A entrada do Serviço Social no circuito universitário permitiu a abertura de um diálogo com as Ciências Sociais, com a Antropologia e com a Psicologia Social. Foi colocada uma válida interlocução entre o Serviço Social e a ciência e isso permitiu um alargamento da base teórico-metodológica em vários aspectos que não era possível no período anterior, quando sua formação se dava de forma isolada, em escolas de base confessionais, com a presença da igreja e do

humanismo abstrato. Verificou-se também um importante ganho em questão política, sobretudo pela inserção das estudantes no Movimento Estudantil em resistência ao regime ditatorial.

Assim iniciou-se o processo de renovação do Serviço Social brasileiro, movimento de base teórico-metodológica eclética (inaugurando a pluralidade na profissão), que saiu do debate monolítico e diversas perspectivas teóricas, muitas vezes contraditórias, entraram em evidência. Houve três principais tendências que marcaram o Movimento de Renovação no Brasil, conforme Netto (2015), a primeira que se trata da *Modernização Conservadora*, a segunda com a *Reatualização do Conservadorismo* e a terceira tendência se constituiu na *Intenção de Ruptura*.

Entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais (NETTO, 2015, p. 172).

Segundo o autor, as determinações à profissão até aqui expressas corresponderam a uma *Modernização Conservadora*, uma vez que ao mesmo tempo que modernizou manteve também um aspecto conservador, questão que revela o caráter contraditório dos fenômenos aqui discutidos.⁸ Foi uma perspectiva que dialogou de modo acrítico com a demanda do Estado teocrático, com o papel de um Serviço Social operacionalizador de políticas sociais, no qual buscava-se o enquadramento dos usuários à lógica do Estado.

Todas essas questões foram expressadas principalmente nos seminários promovidos pelo CBCISS⁹ ocorridos na cidade de Araxá, em 1967, e Teresópolis, em 1970, no qual “distintas influências, especialmente do vetor modernizador e tecnocrático, combinado com extratos da filosofia aristotélico-tomista no âmbito dos valores e princípios éticos” (IAMAMOTO, 2017, p. 25) foram afirmadas.

A segunda tendência pertencente ao Movimento de Renovação brasileiro foi a que

⁸ O autor ao qual nos referenciamos aponta que a autocracia burguesa instaurou condições para o Serviço Social de acordo com suas próprias necessidades e interesses ao mesmo tempo que criou também um espaço onde se gestaram alternativas às práticas e às concepções profissionais que ela demandava, espaço este que abriu a possibilidade de se pensar justamente os primeiros passos da renovação crítica na profissão (NETTO, 2015).

⁹ O autor explica que o processo de renovação emergiu em 1965, em um encontro em Porto Alegre e se desdobrou através nos dois primeiros eventos denominados “Seminário de Teorização do Serviço Social” promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercambio de Serviços Sociais – CBCISS.

correspondeu à *Reatualização do Conservadorismo*. Neste segundo momento, o que houve foi uma crítica pasteurizada ao período anterior, que não chegou à essência das problemáticas que permeavam a profissão. Assim sendo, alguns elementos da modernização conservadora permaneceram. Afirmada nos Seminários de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) e com teorização a cargo da fenomenologia, a perspectiva fez crítica ao positivismo, mas notou-se “um regresso ao que há de tradicional e consagrado na herança conservadora da profissão: a recuperação de seus “valores universais” e a centralização nas dinâmicas individuais” (NETTO, 2015, p. 277), ao qual a prática profissional teria as características subjetivista e psicossocial a partir da noção de que a transformação dos indivíduos seria responsável pela mudança do todo social.

Em meados dos anos de 1970, mais especificamente entre 1972 e 1975 a profissão experienciou os primeiros passos de sua renovação crítica, por meio do “Método BH” que foi responsável por abrir as portas para a *Intenção de Ruptura* no Serviço Social brasileiro. Este método, apesar de ter surgido durante um período opressor da ditadura militar,¹⁰ se constituiu como a primeira interlocução do Serviço Social com uma perspectiva crítica, ao entendê-lo dentro do processo de produção e reprodução das relações sociais no país. As principais propostas para a profissão à época, eram as de:

romper com o esquema “tradicional” do Serviço Social, mudar os elementos teóricos da formação profissional, enriquecê-los com as Ciências Sociais e dar muita ênfase na busca de novos campos de trabalho e práticas profissionais que ampliassem os horizontes até então demarcados pela visão e prática tradicionais e assistencialistas da profissão. [...] O Método BH se referia à relação intrínseca entre conhecimento, processo de pesquisa e intervenção direta com instituições ou grupos de população (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 166).

De acordo com Netto (2015), duas questões foram fundamentais em oferecer o ponto de partida necessário para a perspectiva de *Intenção de Ruptura*: o Método BH¹¹ e a publicação do livro *Relações sociais e serviço social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (1982), de autoria de Marilda Villela Iamamoto. Este foi um marco dentro da perspectiva teórica da profissão, que se deslocou da perspectiva conservadora presente nas duas

¹⁰ Entre 1968 e 1969, iniciou-se o que conhecemos pelos anos de chumbo da ditadura militar, com a instituição de um Ato Institucional – AI-5, que golpeou o conjunto das instituições do sistema educacional, donde instaurou medidas de forte repressão.

¹¹ Nos aprofundaremos melhor acerca do “Método BH”, apresentando suas principais características no próximo tópico que abordará a influência do pensamento freireano neste método.

outras tendências e de fato pensou em uma ruptura através da adesão ao pensamento marxista. “[...] Dessa maneira, no universo do Serviço Social realizou-se um esforço de articulação entre a história do país, a crítica do conhecimento e a profissão, que passa a presidir o debate brasileiro no âmbito da tradição marxista” (IAMAMOTO, 2017, p. 27).

Na década de 1980 houve importantes marcos que seguiram a linha crítica que se gestou na perspectiva da Intenção de Ruptura, a exemplo dos CBAS, do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – o Congresso da Virada em 1979 e do Código de Ética de 1986. A expressão “intenção de ruptura” é usada por Netto (2015, p. 314-315) porque não houve uma ruptura propriamente dita entre Serviço Social e conservadorismo, pois até os dias atuais ainda são observadas posturas dentro da profissão que refletem a “conjuntura de hegemonia conservadora e de fragilização das esquerdas” (IAMAMOTO, 2017, p. 32). A exemplo do surgimento do ensino em Serviço Social a distância e do movimento de Serviço Social Libertário, este último, de liberal só tem o nome, pois, embora seja um grupo pequeno, tem tentado se inserir nos debates da área com um viés extremamente retrógrado.

2.2 Influência do pensamento freireano no “Método BH”

Após essa breve contextualização dos processos de desenvolvimento crítico do Serviço Social brasileiro, retornamos a nossa reflexão acerca de sua articulação com a Educação Popular. O primeiro contato de Paulo Freire com o Serviço Social ocorreu em 1946 quando assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social do SESI – Serviço Social da Indústria – em Pernambuco – PE.

Em 1964, Paulo Freire participou na condição de convidado principal da mesa de abertura do II Encontro das Escolas do Nordeste de Serviço Social, em 1964, fato “que significou uma “aliança simbólica” da categoria profissional com o pensamento freiriano” (SCHEFFER, 2013, p. 297). Dois foram os aspectos decisivos para as primeiras aproximações do Serviço Social com as ideias de Paulo Freire: sua vinculação com o movimento católico e suas propostas e ações de desenvolvimento de comunidades ligadas à educação de base de adultos.

Em meados da década de 1970, quando a profissão passava por seu movimento de renovação, no período referente à perspectiva de Intenção de Ruptura com o conservadorismo,

afirmada primeiramente através do “Método BH”, o qual sofre influência do pensamento freireano. Nesse momento, ocorreu um questionamento da profissão em seus fundamentos ideopolíticos, suas matrizes sociopolíticas da direção social e seu exercício profissional.

Cabe observar a abrangente e profunda influência do pensamento do [...] brasileiro sobre as vanguardas profissionais neste período; salvo erro nosso, boa parcela da produção latino-americana do Serviço Social, nestes anos, no que tem de proposta interventiva, depende inteiramente das formulações contidas em Freire (1986) (NETTO, 2015, p. 194-195).

As mudanças profissionais experienciadas no período ditatorial militar somadas à dinâmica sociopolítica do estado de Minas Gerais, o tornou “um topus adequado à expressão inicial do projeto profissional da ruptura” (IBIDEM, p. 335). Assim sendo, o “Método Belo Horizonte” nasceu na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais – ESS/ UCMG – hoje PUC/MG – através de lideranças jovens que compunham o seu corpo docente e alcançaram a hegemonia dentro da escola a partir de 1969, a exemplo de Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga.

É importante salientar que o desenvolvimento do “Método BH” se fez possível por ocorrer dentro da universidade que, para além de ser um campo privilegiado de resistência intelectual e política, se tratava de uma instituição de ensino pertencente à hierarquia católica, fato que contribuiu para que as forças progressistas das diversas áreas de conhecimento responsáveis pela formulação do documento recebessem relativa autonomia no regime ditatorial militar.

Conforme Batistoni (2017), a estratégia Belo Horizontina se realizou nos âmbitos da elaboração teórica, de formação, através da reestruturação curricular, e da prática profissional, com projetos de extensão e campos de estágio. As ações tinham como base uma concepção globalizadora de ensino, revelando preocupações teórico-práticas por parte de suas idealizadoras. Nesse sentido a articulação entre pesquisa, docência e prática era necessária e sua operacionalização se dava através das UAs – unidades de ensino e aprendizagem e dos projetos de extensão em organismos do poder público.

No que se refere ao documento que norteou o “Método Belo Horizonte”, ele significou a contraposição ao conservadorismo expresso desde o passado tradicional da profissão e se desdobrou sob as tendências iniciais do Movimento de Reconceituação da América Latina no Brasil. Através de críticas à atuação em Serviço Social, este documento evidenciou a recusa às práticas meramente tecnicistas, a suposta neutralidade afirmada pela profissão exercia “um papel

conservador no desempenho de funções voltadas para a defesa de determinados interesses” (ESS/UCMG, 1971a, 1971b, 1974 *apud* BATISTONI, 2017, p. 144).

O “Método BH” foi marcado pela exigência moral de assumir um posicionamento político. Sendo assim:

sua unidade assentava-se na busca de construção de um Serviço Social latino-americano: na recusa da importação de teorias e métodos alheios à nossa história, na afirmação do compromisso com as lutas dos “oprimidos” pela “transformação social” e no propósito de atribuir um caráter científico às atividades profissionais. Denunciavam-se a pretensa neutralidade político-ideológica, a restrição dos efeitos de suas atividades aprisionadas em microespaços sociais e a debilidade teórica no universo profissional (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 165).

Os profissionais do “Método BH” reconheceram que, ao se utilizar de teorias funcionalistas para interpretar a dinâmica social havia uma naturalização dos fatos sociais, e, a profissão, cuja finalidade na época era a de “eliminar disfunções sociais, os problemas de desadaptação, as condutas desviadas” (ESS/UCMG, 1974, p.7 *apud* BATISTONI, 2017, p. 144). Com isso os profissionais estimulavam esse método, que ia contra essa suposta normalização da sociedade, no qual o sistema capitalista era compreendido como capaz de oferecer igualdade de oportunidades a todos/as e a atuação em Serviço Social deveria ser centrada nos indivíduos. Em contrapartida,

[...] o Método BH partia do pressuposto de que os indivíduos agiam em função do seu momento histórico e das grandes variáveis econômicas e sociais, e que estavam condicionados pelas relações de classe e relações externas (em função da natureza dos nossos Estados Nacionais). Assim mesmo, pensava-se que a pesquisa era construída através de aproximações permanentes e sucessivas entre conhecimento e prática, entre indivíduo e sociedade. Privilegiava-se a influência sobre as políticas sociais estatais ou sobre as estruturas socioeconômicas que sobre as pessoas em particular (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 166).

Em suma, a estrutura teórico-metodológica do “Método BH” considerava que “a ação social da classe oprimida [...] a transformação da sociedade e do homem [...] a conscientização, a capacitação e a organização” (ESS/UCMG:1974, p.19 *apud* BATISTONI, 2017, p. 145) constituíam-se no objeto de atuação profissional, bem como no objetivo meta e nos objetivos meios do Serviço Social, respectivamente. Aqui cabe observar a presença do pensamento freireano como influência, a exemplo das categorias “classe oprimida” e “conscientização”.

A autora afirma que havia uma consolidada militância expressada através da forte tradição estudantil em Belo Horizonte, que firmou a articulação entre as protagonistas do método e os movimentos e organizações de trabalhadores. Esta questão foi crucial para que o vínculo entre o Serviço Social e a Educação Popular ocorresse, sobretudo quando retornamos à sua história de formação intensamente concentrada no âmbito dos movimentos sociais, abordada no terceiro tópico do primeiro capítulo deste trabalho: “Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais”.

Na equipe de docentes assistentes sociais destaca-se [...] práticas do Serviço Social rural, de educação popular, vinculadas ao Movimento de Educação de Base, orientada pela pedagogia de Paulo Freire, e de práticas institucionais de desenvolvimento de comunidade. [...] estas práticas profissionais foram relevantes, tornando-se, desde o final dos anos 1950, um dos vetores dos primeiros questionamentos às bases tradicionais do Serviço Social e apontando a possibilidade de vinculá-lo a projetos societários pertinentes aos interesses das classes trabalhadoras (BATISTONI, 2017, p. 142).

Uma crítica relacionada ao “Método BH” em sua articulação com a Educação Popular diz respeito à ideia de “classe oprimida” expressa no objetivo de atuação profissional. Segundo Netto (2015, p. 355) a partir de uma visão política, a expressão “sugere a remissão a uma estrutura social paradigmaticamente dicotômica, o que compromete [...] não apenas o seu potencial de orientação para a intervenção, mas sobretudo a sua capacidade de decifrar o real”.

Em outras palavras, o autor compreende que politicamente o termo “classe oprimida” remete a certa naturalização da sociedade de classes e suas desigualdades sociais, produzidas pelo sistema capitalista, questão que prejudica o exercício de leitura da realidade e da intervenção de assistentes sociais. Machado (2012), por sua vez, não questiona o termo oprimido, porém, destaca que os formuladores do método BH se equivocaram ao refletir sobre o objetivo da profissão, uma vez que o atuar em Serviço Social não pode se responsabilizar pela “ação social da classe oprimida”. A autora explica que:

[...] os formuladores de Belo Horizonte consideravam que o objeto de sua atuação eram “a ação social da classe oprimida”, seus objetivos meios eram “a conscientização, a capacitação e a organização” e seus objetivos fins eram a “transformação da sociedade e do homem [...]”. Cabe dizer que se o objeto de atuação da profissão fosse mesmo “a ação social da classe oprimida”, como pensavam os formuladores do “método BH”, os resultados da nossa intervenção ficariam totalmente submetidos à ação social dessa classe. Assim, ao longo dos

anos a profissão foi se redefinindo, e hoje as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social apontam como objeto de atuação da profissão as expressões da “questão social”, onde se intervém na perspectiva da viabilização de direitos sociais. (MACHADO, 2012, p. 153).

Ainda sobre as influências teóricas-metodológicas e ético-políticas expressas no “Método BH”, destacamos que foram inspiradas em perspectivas ecléticas, tais como:

[...] nos postulados religiosos do Concílio Vaticano II, na Teologia da Libertação, nos princípios filosóficos da educação popular de Paulo Freire, nos processos críticos em voga nas ciências sociais naqueles momentos e nos propósitos de mudança da revolução cubana (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 166).

Em seu referencial teórico, houve, neste período, a aproximação da profissão com o pensamento marxista através de manuais de divulgação do marxismo-leninismo do contexto soviético, de textos maoístas e do estruturalismo francês de Althusser. A ausência de uma aproximação dos textos de Karl Marx, fez com que a experiência incidisse ao ecletismo teórico, inclusive nas formulações fundamentadas no livro “Pedagogia do oprimido” (1986), de Paulo Freire. Essa questão não permitiu que a base teórica fosse fundada de fato a partir da apreensão do materialismo histórico-dialético e das categorias centrais para o desvendamento das relações sociais. (IAMAMOTO; SANTOS, 2007; MACHADO, 2012; NETTO, 2015; BATISTONI, 2017).

Apesar disso, a experiência possibilitou uma abertura da dimensão política no processo de renovação do Serviço Social no Brasil.

[...] este movimento mostrou um caminho para uma nova formação dos assistentes sociais, estimulando um diálogo com outros cientistas sociais, desvelando o ângulo político da ação profissional e reforçando a influência da profissão na formulação de políticas públicas. Ter podido romper e superar os clássicos e tradicionais modelos vigentes até então num Serviço Social meramente assistencialista e conservador permitiu o primeiro grande salto qualitativo da profissão e seu lançamento a outras dimensões (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 167).

Acreditamos que os equívocos que permearam a profissão não foram de reponsabilidade de sua aproximação com a Educação Popular, mas, de fato, uma má interpretação das formulações freireanas. O pensamento de Freire “rejeita explicitamente a perspectiva positivista da ciência e na

pesquisa”, daí nós compreendermos sua teoria enquanto “uma construção plural que a tornou original no pensamento social da América Latina e do Brasil” (SCHEFFER, 2013, p. 299).

No ano de 1975, uma greve estudantil ocorrida na Universidade Católica de Minas Gerais chamou a atenção do governo militar e complicou o quadro político naquele ano, sob o marco do decreto 477, pertencente ao AI-5, a instituição foi pressionada a entregar o nome dos envolvidos na greve para sofrer penalidades. Para evitar maiores – e piores – desdobramentos mais de 30 docentes, vinculados/as à formulação do método, pediram demissão com a esperança de que essa demissão em massa significaria um “regresso fortalecido para reassumir o processo da Escola de Serviço Social” (IAMAMOTO; SANTOS, 2007, p. 168), ou seja, do “Método BH”. O que realmente houve foi a sua total interrupção.

As ideias de Paulo Freire permaneceram na profissão para além do “Método BH” e do período ditatorial militar. As práticas em Educação Popular continuaram na orientação da prática profissional, sobretudo na década de 1980 quando, em 1986, houve o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, ocorrido em Salvador – BA e promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social — Abess – atual Abepss, em articulação com outras organismos do Serviço Social Latino-Americano da época.

[...] naquele Seminário Nacional de 1986 foram destacados dois eixos de interesses dos assistentes sociais: um apontava as questões sociais, econômicas e políticas da América Latina, ressaltando-se aí as relações e perspectivas históricas do Brasil no nível do continente, e o outro era exatamente sobre os movimentos sociais e a educação popular. Este último eixo era visto como tema desafiador daquela conjuntura e por isso mesmo tido como fundamental “à prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo (MACHADO, 2012, p. 154).

A autora destaca que em 2013 o CFESS, através do texto “*Subsídios para a atuação na política de educação*”, aponta para a necessidade de “problematizar junto aos/às assistentes sociais que atuam na área da educação acerca das particularidades da educação popular, na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências” (CFESS, 2013, p. 60). O documento também reconhece que Serviço Social e EP são áreas afins, no sentido que o trabalho na área de EP tem melhores condições de promover a atuação em conformidade com os princípios do Serviço Social, quando comparada com o trabalho na educação formal “em virtude da natureza da própria área” (IBIDEM, p. 52).

Passados tantos anos desde a elaboração dos dois, o método Paulo Freire e o Método BH não fazem parte de um passado morto que não informa o presente. O pensamento de Paulo Freire permanece instigante para aqueles que se desafiam a transformar da sociedade. Sua obra nos interpela, nos provoca, nos sacode (GOMES, 2011, p. 68).

A importância do “Método BH” é evidente para a trajetória do Serviço Social brasileiro, visto que a experiência marcou a profissão e estudamos seus desdobramentos até os dias atuais. Na graduação ouvimos e lemos muito sobre as críticas aos seus equívocos teóricos, porém é necessário fazermos um esforço para resgatar os ganhos da profissão neste período em matéria de Educação Popular, assim como ocorreu com a tradição marxista.

2.3 Contribuições da Educação Popular para o fazer profissional do/a Assistente Social

Elaboramos o tópico anterior acerca da aproximação entre Serviço Social e Educação Popular, com enfoque nos processos que contribuíram para esta aproximação ao longo da história da profissão. De acordo com Scheffer (2013, p. 396), estudar a EP no âmbito do Serviço Social “significa entender a processualidade da ruptura com o pensamento conservador elitista na profissão e sua aproximação com o referencial marxiano e marxista”. Agora se faz necessário entender o porquê de defendermos esta articulação no sentido de quais são os ganhos em termos do fazer profissional de Assistentes Sociais.

A referida autora afirma que as inquietações com a atual conjuntura histórica em que vivemos é responsável para que pesquisadores/as de diversas profissões busquem o auxílio nas obras de Freire, de modo a “usufruir e compartilhar a vitalidade do seu pensamento radical” (IBIDEM, p. 293) a partir e para a reflexão das necessidades do presente.

Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem liberador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para que com eles lutar (FREIRE, 1994, p. 18).

No Serviço Social, enquanto uma profissão que intervém na realidade social, não é

diferente, diversos profissionais se utilizam do pensamento de Paulo Freire como instrumento necessário à reflexão e direcionamento do exercício profissional, sobretudo “nas áreas da saúde e educação [...], as práticas em educação popular continuam presentes em seu campo de atuação, ocupando espaços coletivos em segmentos organizados da sociedade civil” (MACHADO, 2012, p. 152-153).

Apesar de, conforme vimos anteriormente, a influência da Educação Popular no Serviço Social ser marcada por acontecer principalmente no momento em que forte ecletismo teórico permeou a profissão, esta questão contribuiu para que atualmente a discussão em EP não esteja presente com muito afinco em seus debates acadêmicos pois é muito comum que o pensamento de Freire seja associado aos equívocos ocorridos no “Método BH”. Concordamos, no entanto, que “o ecletismo não estava em Freire, e sim nos autores do Serviço Social que outrora interpretaram equivocadamente suas ideias” (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, p. 72). Sobretudo quando levamos em consideração que a trajetória de Freire foi marcada por evoluções teóricas, e seu pensamento era baseado na pluralidade de ideias, e não em ecletismos teóricos.

[...] as ideias contidas tanto no método construído por Freire como na proposta elaborada em Belo Horizonte para o Serviço Social podem ainda contribuir, no contexto atual, não como panacéia universal, mas como um instrumento, entre outros, para repensar a dimensão política da prática profissional nas propostas que visam o fortalecimento da classe trabalhadora (GOMES, 2011, p. 68).

Nesta passagem é colocado por Gomes (2011), que devemos nos atentar para o fato de que não se trata de acreditar o resgate da EP tal como foi concebida no período da reconceitualização, aqui ela entra em conformidade com a ideia de outra importante autora, quando diz que o trabalho de retomar a Educação Popular na profissão “não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional” (IAMAMOTO, 2002, p. 33), ou seja, uma releitura crítica para que a profissão não caia mais nos erros cometidos no passado, mas possa aproveitar o que é relevante para uma atuação profissional em conformidade com os princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social que, por sua vez, está vinculado a um projeto de transformação da sociedade.

O Serviço Social brasileiro assumiu um ideário emancipatório, herdeiro da história da luta mundial dos trabalhadores, calcada na grande política e em valores que dignificam o gênero humano. O nosso projeto está fundado nos

valores maiores da liberdade, da igualdade, da radicalidade democrática, da cidadania, da ausência de preconceitos, do respeito aos direitos humanos, da qualidade dos serviços prestados. [...] Dotado de “caráter ético-político”, dispõe de uma dimensão de universalidade impregnando o trabalho cotidiano de interesses da coletividade ou, em termos gramscianos, da “grande política”, como momento de afirmação da teleologia e da liberdade na práxis social (IDEM, 2017, p. 18).

Conforme Machado (2012), atualmente as práticas de Educação Popular se apresentam com frequência no campo de atuação de assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular, sobretudo em ONGs articuladas aos movimentos sociais. Esta articulação, de acordo com a autora é muito importante, face a conjuntura neoliberal em que vivemos, em que o bloco dominante exerce sua dominação justamente nos espaços coletivos organizados da sociedade civil e compromete a perspectiva de luta por direitos estimulada pelo Serviço Social, bem como pela EP.

A correlação de forças inscritas nos espaços sócio-ocupacionais de assistentes sociais, tanto no âmbito privado como nas instituições públicas, configura o conflito entre práticas profissionais de cunho conservadoras, bem como práticas democráticas. A Educação Popular pode contribuir como um instrumento de estímulo ao pensar crítico, de consciência política, de luta coletiva pela emancipação humana e da práxis social.

Nesse sentido, é necessário reassumir o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular, organizamente integrado aos movimentos e instâncias de organização política de segmentos e grupos sociais subalternos, o que parece ter sido submerso do debate profissional ante o refluxo dos movimentos sociais e dos processos massivos de organização sindical e social, a partir da década de 90 (IAMAMOTO, 2015, p. 200).

A Educação Popular se constitui em prática social, política, metodológica e epistemológica para grupos e movimentos sociais, cuja concepção de educação é concebida em uma epistemologia histórico-dialética em oposição a um modelo autoritário de educação bancária,

[...] a educação popular é fundamental para a formação de assistentes sociais, pois por meio dela é possível uma prática mais dialógica, democrática, que impulsiona processos de conscientização, organização, participação e mobilização, levando-se em conta o saber popular, a autonomia e a diversidade cultural (MACHADO, 2012, p. 162).

Dentre as metodologias em Educação Popular, seus elementos e categorias de fortalecimento aos processos de humanização, Machado (2012) elenca a práxis, a conscientização, o diálogo, o conhecimento popular, a hegemonia e a participação como essenciais para a condução de profissionais que pretendem fazer a articulação EP e Serviço Social. De acordo com a autora, a soma desses elementos, entre muitos outros presentes no pensamento de Paulo Freire, tem muito a nos ensinar, principalmente pela perspectiva de comprometimento com a libertação da classe trabalhadora, consoante ao Projeto Ético-Político do Serviço Social.

É importante ressaltar, ainda, que a profissão possui uma dimensão educativa, em que é necessária a elaboração de atividades pedagógicas que trabalhem a organização da classe trabalhadora em espaços possíveis de socialização do conhecimento, trata-se de uma dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos, conforme CFESS (2013). Sobre esse tema, Cardoso e Maciel (2000, p. 159) explicam:

No processo educativo deve estar presente tanto o entendimento de que a relação entre técnicos e população deve se estabelecer a partir do respeito entre os saberes técnico e popular - para que o intercâmbio entre os saberes propicie a construção de um conhecimento conjunto da cidade; como a necessidade de desenvolver formas diversificadas de ação político-pedagógicas adequando a ação governamental às características dos sujeitos sociais participantes do processo.

Aqui podemos perceber que a Educação Popular pode contribuir com tais processos educativos, de modo a promover a organização e a participação das classes subalternizadas nos espaços das políticas sociais nos quais os/as assistentes sociais estão inseridos/as, com a intencionalidade do reconhecimento de classe, da consciência crítica para a formação de uma potência revolucionária.

Para concluir, como vimos muitas pesquisadoras apontam a importância do pensamento freireano dentro do Serviço Social, sobretudo por se constituir uma aproximação histórica que contribuiu para a abertura de caminhos antes inexplorados no âmbito da profissão. Com Freire aprendemos a necessidade de ruptura com a neutralidade, a afirmar o caráter político da intervenção profissional, a busca constante de uma prática comprometida com libertação dos/as oprimidos/as, o recebimento das teorias marxistas, a valorização da militância política e da cultura popular.

Machado (2018) explica que, se com Karl Marx aprendemos a ser dialéticos/as, com Paulo Freire aprendemos a ser dialógicos/as, o resgate das questões aqui abordadas foram, ao longo dos

anos, se perdendo do debate teórico devido a equívocos antes ocorridos e podemos dizer que o diálogo com a Educação Popular foi ofuscado. É importante, no entanto, que o Serviço Social frente as conformações neoliberais na vida social, reassuma tal debate para que a profissão “não mais jogue a água da bacia, com criança e tudo” (MACHADO, 2018, p. 87).

CAPÍTULO 3:

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019)

3.1 Pós-Graduação no Rio Grande do Norte

Inicialmente vamos abordar a pós-graduação no Rio Grande do Norte, como uma forma de adentrarmos nos resultados empíricos da nossa pesquisa. Nos baseamos em questões como a caracterização das instituições públicas de ensino superior presentes no estado, seus municípios de abrangência, os objetivos dos programas de nosso interesse para nortear o debate aqui desenvolvido.¹²

O Rio Grande do Norte é um estado brasileiro que tem como povo nativo os potiguaras – tribo tupi cujo nome significa “comedor de camarão”, de onde provém o gentílico “potiguar”. Sua área é de 52 811,126 km², equivalente a 3,42% do Nordeste e a 0,62% da superfície do Brasil, de acordo com o IBGE (2010), o estado tem população estimada em 3,5 milhões de habitantes.

As instituições públicas de ensino superior localizadas no estado são: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Seus campi estão instalados em aproximadamente 33 dos 167 municípios

¹² Nos referenciamos principalmente nos sites das instituições em questão e no site governamental do RN, visto que não encontramos pesquisas científicas que embasassem o conteúdo que nos propomos a trabalhar neste tópico. As informações podem ser encontradas em <<https://ufrn.br/academico/ensino>> acesso em 16 de julho de 2020; <<http://propeg.uern.br/default.asp?item=propeg-posgraduacao>> acesso em 16 de julho de 2020; e, <<http://www.rn.gov.br/>> acesso em 16 de julho de 2020.

potiguanes e abrangem pós-graduações nos variados níveis previstos pelo Ministério da Educação – MEC.

Como uma forma de apresentar os principais programas do estado, buscamos alguns de seus objetivos/missões, a começar pela Pós-Graduação da UFRN – PPG/UFRN, que tem por objetivo capacitar docentes para o ensino, bem como atender à profissionalização e aos vários setores produtivos da sociedade, no que concerne à qualificação técnica e científica, com vistas a promover a educação continuada para portadores de diplomas de curso superior, de forma a qualificá-los para o exercício profissional nos diversos setores da sociedade. Já o Departamento de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – DPG/UERN, tem como missão incentivar a expansão sustentável de cursos e programas nas diversas áreas do conhecimento.

3.2 Estado da arte sobre Educação Popular

Os resultados da presente pesquisa reuniu dados das seguintes fontes investigativas: do acervo físico da Biblioteca Setorial Moacyr de Goés – BS-CE, na UFRN, do trabalho de conclusão de curso de Kiss (2013), do portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, bem como, das bibliotecas virtuais e sites das pós-graduações em questão acerca das produções nas pós-graduações em Serviço Social e Educação do estado do Rio Grande do Norte – RN, na qual foi estabelecido como recorte temporal de quatro décadas de produções de dissertações e teses produzidas entre os anos de 1980 e 2019.

Quadro 1

Levantamento geral das dissertações e teses acerca da Educação Popular no estado do Rio Grande do Norte nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2019)

Nº	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO	ÁREA	TEMÁTICAS ARTICULADAS À EDUCAÇÃO POPULAR	INSTITUIÇÃO	ANO
01	SOUZA, José Nicolau de	As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais: uma "questão"	Dissertação	Educação	Lideranças comunitárias	UFRN	1988

		desvendada					
02	SOUZA, Antonio Lisboa de	O Público, o popular e a escola	Dissertação	Educação	Escola	UFRN	1995
03	NELSON, Ivaneide Medeiros	O desafio de alfabetizar jovens e adultos (estudo avaliativo da FAP: alternativa educacional da Arquidiocese de Natal	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFRN	1997
04	MELO, Maria Valderice de	Analfabetismo no Nordeste Brasileiro: O caso do Rio Grande do Norte – Anos 90	Dissertação	Educação	Analfabetismo	UFRN	1997
05	CARVALHO , Maria Elizete Guimarães	Memórias da campanha De Pé no Chão (1961/ 1964) O testemunho dos participantes	Tese	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFRN	2000
06	CARVALHO , Maria Luiza Coelho Santos	A ação alfabetizadora do coletivo de alfabetizadores populares da região cacauieira da Bahia	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFRN	2000
07	OLIVEIRA, Roselia Cristina de	Falas Silenciadas: Relatos de Mulheres/ educadoras sobre a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler	Dissertação	Educação	Educadoras	UFRN	2005
08	POJO, Oneide Campos	Entre saberes e práticas: a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFRN	2006
09	SOUZA, Kelly Pereira de	Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares no campo	Dissertação	Educação	Organização e movimento Popular	UFRN	2008
10	RIBEIRO, Inês Antonia Santos	Atos, cenas e ações: encenações teatrais do Multicampiartes no Pará	Dissertação	Educação	Teatro	UFRN	2009
11	AZEVEDO, Crislane Barbosa de	O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922 1926) e a reforma da instituição pública de 1924 em Sergipe	Tese	Educação	Reforma institucional	UFRN	2009

12	SPINELLI, Pablo Cruz	O livro da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler/RN: um estudo dos pressupostos históricos-culturais	Dissertação	Educação	História e Cultura	UFRN	2010
13	MEDEIROS, Edileuza Custódio Rodrigues de	Registros da atuação do movimento dos atingidos por barragens ou reassentamento de Acauã: a alfabetização de jovens e adultos	Tese	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFRN	2010
14	ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa	A experiência educativa do Lições de Cidadania (2005-2013)	Dissertação	Educação	Extensão Universitária	UFRN	2014
15	GONZAGA, Magnus José Barros	A política nacional de educação ambiental: limites e desafios para a sua efetivação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese	Educação	Educação Ambiental	UFRN	2014
16	LIMA, José Gllauco Smith Avelino de	“Currículo encarnado”: cartografia simbólica e afinidades pós-coloniais	Tese	Educação	Currículo Encarnado	UFRN	2014
17	MARQUES, Berenice Pinto	A educação popular para todos de uma cidade educadora	Dissertação	Educação	Política de Educação	UFRN	2015
18	SPINELLI, Pablo Cruz	Movimento de educação e cultura popular no Brasil dos anos 1960: resistência desfeita	Tese	Educação	Movimento de cultura	UFRN	2015
19	PEREIRA, Milene Rejane	“Vem, vamos embora que esperar não é saber”: experiências de educadores sociais em espaços de educação não formal no município de Mossoró, RN	Dissertação	Educação	Educação não formal	UERN	2016
20	COSTA, Francisco Canindé de	O chão que me prende a liberdade: uma	Dissertação	Educação	Educação do campo	UERN	2018

	Morais	análise sobre educação no campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN					
21	FERNANDES, Stenio de Brito	Contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado – RN	Dissertação	Educação	Saberes populares	UERN	2018
22	FILGUEIRA, Eliana da Silva	Eu, Professora Militante: A formação da identidade docente	Dissertação	Educação	Educadoras	UERN	2018
23	NASCIMENTO, Zélia Cristina Pedrosa do	Centro de estudos bíblicos (CEBI) em Severiano Melo: uma experiência de Educação popular	Dissertação	Educação	Leitura	UERN	2018
24	PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros	Os acampamentos da campanha “De pé no chão também se aprendem a ler” e as relações dialógicas com a comunidade local	Tese	Educação	Relações dialógicas	UFRN	2018
25	RAMOS, Rosilene da Costa Bezerra	Entre memórias, rimas e versos: experiências formadoras na voz de um poeta popular no programa Brasil Alfabetizado - Baraúna -RN	Dissertação	Educação	Educador popular	UERN	2018
26	SILVA, Francisca Erenice Barbosa da	A construção coletiva do projeto político-pedagógico: Contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo	Dissertação	Educação	Educação do campo	UERN	2018
27	GÓIS LIRA, Karla Christiande de	Saberes e Fazeres Laborais de Mulheres e Homens da Comunidade de Gangorra-Tibau-RN	Dissertação	Educação	Saberes Populares	UERN	2019

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

O quadro 01 dispõe o resultado geral de todos os trabalhos localizados nas pós-graduações

que debatem a temática da Educação Popular. Este quadro, por se tratar dos resultados gerais da pesquisa, reúne informações como a autoria das publicações, os títulos, os tipos – se são dissertações de mestrado ou teses de doutorado –, a área da pós-graduação (educação ou serviço social), as temáticas articuladas à EP, as instituições de ensino e seus anos de publicação.

Como podemos ver, no recorte temporal da pesquisa foram localizados 27 trabalhos, divididos entre dissertações e teses, na área da educação, com autoria dos gêneros feminino e masculino, aos/às quais são oriundos/as de 02 universidades públicas do estado. As temáticas da Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Saberes populares, entre outras, foram articuladas ao tema da Educação Popular. Essas informações serão analisadas no decorrer deste tópico.

Tabela 1 – Distribuição do número de publicações das universidades pesquisadas

UNIVERSIDADE	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	19	70%
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	08	30%
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

Na primeira tabela de nosso trabalho tratamos a distribuição das universidades pesquisadas e o número de publicações por instituição. Aqui foram detectadas um total de 03 universidades públicas no estado do Rio Grande do Norte:

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, cuja reitoria é localizada em Mossoró e tem campi nos municípios de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. Esta instituição é a mais jovem do estado, com fundação no ano de 2005 e ainda não possui pós-graduação Stritu senso nas áreas de nosso interesse (Educação e Serviço Social), por isso não entrou em nossa pesquisa e não aparece na tabela de nº 01;

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, também sediada em Mossoró, tem Campi Avançado nos municípios de Assu, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó, além de Núcleos em cidades como Nova Cruz, Touros, Areia Branca, entre outras. Sua fundação data o ano

de 1968, mas seus Programas de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS) surgiram apenas em 2011 e 2014, respectivamente e ainda não possuem programas de doutorado.

Nessa instituição foram localizadas 08 publicações, que corresponde a 30% dos resultados da pesquisa. O que consideramos um número bastante expressivo por levarmos em conta que esses programas surgiram muitos anos depois do início do recorte temporal na pesquisa, nesse sentido, as publicações correspondem aos resultados em menos de 10 anos de funcionamento dos referidos programas.

Mossoró é uma cidade interiorana potiguar com população estipulada em 259 mil habitantes, boa parte de sua população economicamente ativa desenvolve várias atividades de agropecuária com a produção de melão, melancia, milho, feijão, etc. (IBGE, 2010). A pós-graduação mossoroense, nesta perspectiva, recebe discentes oriundos de experiências da educação do campo e outras iniciativas de educação não-formal tanto de Mossoró como de municípios vizinhos menores, espaços conhecidos historicamente por concentrar muitas atividades em Educação Popular. Relacionamos a expressividade dos resultados na UERN a estas questões de localização de seu Programa de Pós-Graduação.

Enfim, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tem sede na capital do estado, Natal, foi fundada em 1958 e possui programas de pós-graduação tanto a nível de mestrado como de doutorado em ambas as áreas pesquisadas. O surgimento do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED se deu em 1978, em nível de mestrado e em 1994 em nível de doutorado. Já o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS surgiu no ano de 2000 a nível de mestrado e em 2016 em nível de doutorado. Existe aqui uma diferença de 20 e 36 anos respectivamente com o início do recorte temporal de nossa pesquisa. A instituição lidera em números de publicações com 19 trabalhos, referentes a 70% dos resultados da pesquisa.

Tabela 2 - Distribuição das produções pesquisadas conforme nível (mestrado ou doutorado)

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Dissertação de mestrado	20	74%
Tese de doutorado	07	26%
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

De acordo com a tabela 02, que trata da distribuição das produções pesquisadas conforme o nível, 20 dos 27 trabalhos levantados são dissertações de mestrado, que equivale a 74% dos resultados enquanto 07 se tratam de teses de doutorado, referente a 26% do total de publicações.

Cabe pontuar neste momento que, dos 06 programas de pós-graduação envolvidos na pesquisa, apenas 02 são em nível doutoral. Localizados na UFRN, como já foi mencionado na Tabela de nº 01, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED em nível de doutorado surgiu em 1994 e o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS surgiu apenas em 2016, 36 anos após o início do recorte temporal de nossa pesquisa. Acreditamos que essas questões contribuam para haver mais pesquisadores/as discutindo a Educação Popular em nível de mestrado.

Tabela 3 - Distribuição das produções pesquisadas conforme as décadas

DÉCADA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
1980-1989	01	4%
1990-1999	03	11%
2000-2009	07	26%
2010-2019	16	59%
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

Nesta tabela de nº 03 está especificada a distribuição das produções pesquisadas conforme as décadas, como uma forma de sabermos se a temática da Educação Popular vem crescendo no âmbito do debate acadêmico. De acordo com os dados na década de 1980 houve apenas 01 publicação, referente a 4% dos resultados; na década de 1990 houve um pequeno aumento para 03 trabalhos publicados, que equivale a 11% do total de trabalhos; nos anos 2000 percebemos um aumento com 07 publicações, que contabilizam 26% dos resultados; já nos anos 2010, 16 publicações foram contabilizadas, correspondente a 59% do número total de publicações levantadas.

Desse modo, podemos observar um aumento relativo na quantidade de produções que abordam a Educação Popular na pós-graduação do Rio Grande do Norte que acompanha uma tendência já explorada em levantamentos anteriores com Bastos (2016) e Machado; Silva e

Tolentino (2019). Acerca desse crescimento cabem algumas considerações:

A começar pela baixa quantidade de trabalhos na década de 1980, sobre isso, de acordo com Machado; Silva e Tolentino (2019) é importante que levemos em conta que até 1985 vigorou no Brasil o regime ditatorial militar, momento muito complicado devido a repressão da época, em que as práticas de Educação Popular foram consideradas subversivas e duramente perseguidas pelo governo. Isso pode ter causado o receio em muitos/as pesquisadores/as em trabalhar as ideias de Paulo Freire neste período. Como vimos, no período da ditadura militar a EP foi extinta do debate oficial em educação e passou a atuar na clandestinidade através de ONGs e das CEBs.

As autoras aqui consultadas associaram o baixo número de publicações na década de 1990, dentre outras questões, à queda do Muro de Berlim, em 1989. Neste momento, “muitos abandonaram a educação popular, pois como ela estimulava as mobilizações e lutas sociais para um novo modelo de sociedade, com a derrocada do Muro passaram a considerar o fim do “socialismo real” e, conseqüentemente, a impossibilidade de outro modelo de sociedade”, fato que acarretou uma “[...] crise na própria educação popular, que atualmente vem sendo ressignificada por determinados autores, os quais se afastam cada vez mais da questão de classe ou lutas de classes” (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, p. 81).

Acreditamos ainda que a ampliação dos programas de pós-graduação nos governos neodesenvolvimentistas dos anos 2000 pode ter contribuído para o significativo crescimento destes números, uma vez que mais pessoas tiveram acesso à universidade pública nos três níveis de ensino. Para além disso, acreditamos que há um movimento que vem ocorrendo na atualidade em que a Educação Popular cada vez mais toma a curiosidade da população, sobretudo como consequência dos ataques aos quais vem sofrendo pelo avanço reacionário do conservadorismo no país.

Diversos/as pesquisadores/as vem se utilizando da vitalidade do pensamento radical de Freire como uma forma de auxiliar a compreensão das transformações implicadas pela conjuntura neoliberal que permeia a sociedade capitalista nos dias atuais. Transformações essas que vem inclusive refundamentando as estabelecidas noções em Educação Popular face os novos desafios do cenário político. Conforme Paludo (2015, p. 235),

Há uma necessidade de repassar a limpo os fundamentos, [...] na ontologia do ser social, que diz respeito ao debate sobre trabalho, cultura e necessidades humanas; na forma de organização política do Estado capitalista; nas estratégias de resistência e luta, que implica no aprofundamento do papel das classes

populares, das estruturas de mediação e dos intelectuais orgânicos; assim como na intencionalidade da Educação Popular para este momento histórico.

Em outras palavras, a autora atenta para a necessidade de revisar os fundamentos do pensamento de Freire, com vistas a totalidade da dinâmica capitalista cujo cenário se configura de forma complexa, de modo a reforçar a luta da classe trabalhadora. Noção que se coloca muito distante da concepção que se instaurou a partir da década de 1990, de afastamento entre a Educação Popular e a questão de classe.

Tabela 4 - Gênero dos/as pesquisadores/as das produções investigadas

SEXO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Feminino	18	67%
Masculino	09	33%
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

Conforme a tabela 04, que elucida acerca do gênero dos/as pesquisadores/as das produções investigadas, 67% dos trabalhos, ou seja, 18 publicações foram escritas por mulheres e apenas 33% têm os homens como autores, que corresponde a 09 produções em um recorte temporal de 04 décadas pesquisadas.

Com o auxílio do quadro 01 distribuímos o gênero das autoras por década e observamos que a década de 1980 apresenta um único trabalho cuja autoria se deu pelo sexo masculino. No período dos anos 1990, das 03 publicações, 02 foram escritas por mulheres. Nos anos 2000, as mulheres continuaram liderando os números pois os 07 trabalhos publicados naquela década foram de autoria feminina. Já a partir de 2010 os números ficaram um pouco mais equilibrados e notamos que, das 16 publicações, 07 tiveram autoria masculina e 09 foram de autoria feminina.

Sobre esta questão, o GEPEDUPSS vem alegando que historicamente os cursos de Serviço Social e Pedagogia são compostos em sua maioria por mulheres, ainda que saibamos que nas pós-graduações dessas mesmas áreas também há pessoas de outros cursos, esses foram os dados revelados na presente pesquisa, bem como nos levantamentos anteriores. (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Tabela 5 - Distribuição das produções pesquisadas conforme área das Pós-graduações

ÁREA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Educação	27	100%
Serviço Social	-	-
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

A tabela de nº 05 dispõe da distribuição das produções pesquisadas conforme a área das Pós-Graduações. Aqui 27 publicações, ou seja, 100% dos resultados, são da área da educação enquanto a pós-graduação em serviço social nesses 20 anos desde o surgimento do primeiro programa no estado, não apresentou publicações que debatessem o tema da Educação Popular.

O fato de a discussão em educação popular ser inexistente nas pós-graduações potiguaras se deve a questões previamente discutidas neste trabalho. A influência da Educação Popular no Serviço Social foi marcada por acontecer principalmente em um momento que forte ecletismo teórico permeou a profissão, esta questão contribuiu para que atualmente a discussão em EP não esteja presente com muito afinco em seus debates acadêmicos pois é muito comum que o pensamento de Freire seja associado aos equívocos ocorridos no “Método BH”. Porém entendemos Paulo Freire como um teórico plural, conforme Scheffer (2013), questão que o diferencia de ser um teórico eclético.

Defendemos a retomada de seu pensamento dentro do Serviço Social sobretudo por acreditarmos que a Educação Popular é capaz de oferecer respaldo teórico-metodológico e ético-político para práticas mais democráticas, dialógicas e que estimulem a luta pela emancipação humana. Tanto é que apesar do debate aparecer como inexistente nessa pesquisa, a EP continua presente “no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular, sobretudo em Organizações Não Governamentais — ONGs articuladas aos movimentos sociais” (MACHADO, 2012, p. 152).

Netto (2015, p. 195) reconhece que a partir da influência do pensamento crítico de Freire criaram-se “as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxista”. Scheffer (2013, p. 293) elabora que o resgate do legado das obras de Freire no Serviço Social “significa entender a processualidade da ruptura com o pensamento conservador elitista na

profissão e sua aproximação com o referencial marxiano e marxista”. Já Machado (2012, p. 162) coloca a EP como “fundamental para a formação de assistentes sociais, pois por meio dela é possível uma prática mais dialógica, democrática, que impulsiona processos de conscientização, organização, participação e mobilização, levando-se em conta o saber popular, a autonomia e a diversidade cultural”.

Tabela 6 - Cruzamento dos dados: sexo, nível e área

CRUZAND O SEXO, NÍVEL E ÁREA	QUANT. (Nº)				PERC. (%)			
	Mestrado em Educaçã o	Mestrad o em Serviço Social	Doutorad o em Educação	Doutorad o em Serviço Social	Mestrado em Educaçã o	Mestrad o em Serviço Social	Doutorad o em Educação	Doutorad o em Serviço Social
Feminino	14	-	04	-	52%	-	15%	-
Masculino	06	-	03	-	22%	-	11%	-
Total parcial	20	-	07	-	74%	-	26%	-
	20		07		74%		26%	
Total	27				100%			

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

A tabela de nº 06, na qual fizemos um cruzamento das informações até aqui discutidas, através das variáveis do sexo, do nível e da área das produções pesquisadas.

Aqui os dados indicam que as mulheres foram responsáveis por escrever 14 das 20 dissertações de mestrado, número que expressa 52% do total de trabalhos levantados; enquanto os homens escreveram 06 dissertações, que se refere a 22% do número integral de publicações. Como já vimos, os 20 trabalhos que se deram em nível de mestrado expressam 74% do número absoluto e indicam, desse modo, maioria no resultado da pesquisa.

Em complemento foram localizadas 07 teses de doutorado, 26% do número de produções captadas; destas, 04 foram escritas por pesquisadoras do sexo feminino, referente a 15% do total de trabalhos. O que significa dizer que 03 das publicações a nível doutoral tiveram pesquisadores do sexo masculino como autores, número que indica 11% de todas as obras incorporadas à pesquisa.

Enfim, os elementos expostos concluem que pesquisadoras mestras e doutoras na área da

educação se constituem como maior parte na discussão acadêmica em Educação Popular no estado do Rio Grande do Norte, os pesquisadores – também da área da educação – seguiram na conclusão dos números, uma vez que o debate inexistia nos Programas de Pós-Graduação investigados na área do Serviço Social.

3.3 Aspectos teóricos dos conteúdos das produções

Este tópico reúne os aspectos teóricos e de conteúdo proporcionados por nossas análises da presente pesquisa.

Tabela 7 - Distribuição das produções pesquisadas no que se refere ao tema da Educação Popular

PRODUÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Educação Popular como tema central	05	19%
Educação Popular como tema secundário	22	81%
Total	27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

A tabela de nº 07 explora a distribuição das produções pesquisadas no que se refere ao tema da Educação Popular. Como podemos observar, das 27 obras pesquisadas apenas 05 abordam a Educação Popular como temática central, que contabilizam 19% dos resultados. Enquanto outros 81% dos trabalhos se utilizam da EP de forma secundária e articulada a outras diferentes temáticas de interesse dos/as pesquisadores/as.

Aqui cabe ressaltar que a Educação Popular ao longo do tempo se constituiu “como uma referência ética, epistemológica, metodológica e política para uma enorme gama de grupos, instituições, movimentos e partidos políticos no espectro da esquerda, com a perspectiva de fortalecer a luta das classes populares no seu processo de libertação” (MELLO, 2013, p. 70). Tendo isso em vista, acreditamos ser natural que ela seja associada a outras problemáticas de modo a oferecer respaldo teórico e político.

Tabela 8 - Temáticas articuladas a educação popular nas produções pesquisadas

Nº	TEMÁTICA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
01	Analfabetismo	01	3,7%
02	Currículo Encarnado	01	3,7%
03	Educadoras	02	7,4%
04	Educador Popular	01	3,7%
05	Educação Ambiental	01	3,7%
06	Educação de Jovens e Adultos	04	14,8%
07	Educação do Campo	02	7,4%
08	Educação não formal	01	3,7%
09	Escola	01	3,7%
10	Extensão Universitária	01	3,7%
11	História e Cultura	01	3,7%
12	Leitura	01	3,7%
13	Lideranças Comunitárias	01	3,7%
14	Movimento de Cultura	01	3,7%
15	Organização e Movimento Popular	01	3,7%
16	Política de Educação	01	3,7%
17	Práticas Educativas	01	3,7%
18	Reforma Institucional	01	3,7%
19	Relações dialógicas	01	3,7%
20	Saberes Populares	02	7,4%
21	Teatro	01	3,7%
Total		27	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2020.

A tabela acima demonstra as temáticas articuladas a educação popular nas produções pesquisadas, podemos perceber que houve 21 temáticas desenvolvidas nas 27 publicações.

As seguintes temáticas apareceram em 01 obra, referente a 3,7% dos resultados: analfabetismo; currículo encarnado; educador popular; educação ambiental; educação não formal;

escola; extensão universitária; história e cultura; leitura; lideranças comunitárias; movimento de cultura; organização e movimento popular; política de educação; práticas educativas; reforma institucional; relações dialógicas; e, teatro. Seguidas pelas temáticas de educadoras; educação do campo; e, saberes populares que foram trabalhadas em 02 produções cada, expressando 7,4% do total de publicações.

Aparece em destaque nesta tabela 08 a temática mais frequente nas produções levantadas, a Educação de Jovens e Adultos, presente em 04 obras, ou seja, 14,8% dos resultados. Ao longo de sua trajetória histórica a Educação Popular vem sendo difundida no debate formal em educação através de programas de educação de jovens e adultos e de educação do campo, Mello (2013, p. 70) ressalta que a EP: “se constitui como uma prática social e política, vinculada a processos organizativos e formativos das classes populares ao largo do sistema educativo formal”. Freire (1984, p. 138) coloca a alfabetização de adultos enquanto um ato político, desse modo “não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política”.

A Educação Popular se trata de um paradigma educativo que objetiva “contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social” (MACHADO, 2012, p. 152).

Em contrapartida,

Nos novos códigos a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos), e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. No mundo atual os indivíduos têm que ir além da aquisição/absorção de acervos de conhecimentos, eles precisam saber relatar, interpretar e analisar – dados, fatos e situações. Precisam ainda ler e decodificar linguagens gráficas (muitas delas baseadas na matemática). Precisam do inglês e da informática (GOHN, 2002, p. 59).

Este é o debate que permeia a educação nos moldes capitalistas, contrária à Educação Popular, esta concepção demanda que trabalhadores/as sejam cada vez mais especializados e polivalentes, sob a ideia de um mercado de escolhas e oportunidades, impulsionando assim a lógica de competição. Desse modo, esta é uma das facetas capitalistas para a produção das massas de trabalhadores/as à margem desse sistema, em consequência há o crescimento da população

desempregada e da pobreza.

Tabela 9 - Categorização das produções quanto ao seu referencial teórico-metodológico

REFERENCIAL	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Crítico	15	100%
Conservador	-	-
Total	15	100%

Fonte primária. João Pessoa, 2020.

Por fim, a tabela de nº 09 traz a categorização das produções quanto ao seu referencial teórico-metodológico. Aqui, os limites existentes no presente trabalho de conclusão de curso não nos permitiram fazer a leitura de forma integral de cada dissertação e tese, nos desdobramos à análise dos resumos, sumários e referências bibliográficas presentes nestas produções como uma forma de descobrir os referenciais teórico-metodológicos abordados.

Como podemos observar, só conseguimos analisar o conteúdo de 15 das 27 publicações, uma vez que Kiss (2013), uma de nossas fontes de coleta de dados, não abordou esse aspecto em suas elaborações, questão que nos impossibilitou de completar a análise do número completo de produções. No entanto, dos 15 trabalhos de mestrado e doutorado aos quais tivemos acesso, todos apresentaram uma perspectiva crítica em relação ao referencial teórico-metodológico utilizado. Esse resultado não nos surpreendeu posto que

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

Desse modo, pelo fato de a Educação Popular vincular educação e política, como nos explica a autora acima, as produções que a tomam por referência, como uma tendência, se mantêm num espectro de criticidade. Tanto é que a influência freireana dentro do próprio Serviço Social,

tomando seus processos de desenvolvimento crítico como exemplo, contribuiu para fundamentar as relações da profissão com a teoria marxista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo registrou aqui que a Educação Popular emergiu em um período de resistência da sociedade brasileira, a década de 1960. Nesse momento, o engajamento de parcelas da população na luta política por direitos e o golpeamento da democracia pelo regime tecnocrático militar ocorreram quase que simultaneamente. Apesar de ter ocorrido a perseguição às práticas em EP, ela continuou atuante de forma clandestina através da ação dos militantes de movimentos sociais ou de ONGs progressistas. Ter sido considerada uma ação subversiva pelo governo ditatorial se deve ao fato de que a EP é uma prática educativa que engloba aspectos políticos, éticos, epistemológicos e metodológicos críticos, os quais visam contribuir com processos de mobilização das classes subalternizadas, de modo que intenciona a transformação da sociedade capitalista.

Atualmente, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, a sociedade brasileira vive momentos de retrocessos tanto no âmbito social como cultural. Perdas de direitos e debates ideológicos conservadores estão na pauta do dia, daí a Educação Popular se fazer tão necessária nessa conjuntura. O fato da nossa pesquisa revelar que esse paradigma educativo ainda não tem avançado como deveria dentro do Serviço Social, só reforça a perspectivas dos autores e autoras deste estudo acerca da falta de debates sobre um tema tão necessário.

Como vimos, o objeto de estudo do presente trabalho se deu com a pesquisa da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 1980 e 2019, como uma forma de contribuir com uma pesquisa mais ampla em curso, responsável pela investigação da produção acadêmica acerca da Educação Popular na pós-graduação brasileira, nas áreas de Serviço Social e Educação, realizada pelo GEPEDUPSS.

A monografia foi estruturada em três capítulos, de forma que o primeiro resgatou a história da Educação Popular tanto no debate oficial de educação como em sua atuação junto aos movimentos sociais, sua conceituação e principais categorias. No segundo capítulo trabalhamos para entender os desdobramentos da relação entre Educação Popular e Serviço Social, bem como as limitações ocorridas, suas contribuições ao longo dos processos de desenvolvimento da profissão e da atuação de assistentes sociais. E concluímos com o terceiro capítulo no qual fizemos a apresentação dos programas de pós-graduação presentes no estado do Rio Grande do Norte e dos resultados empíricos de nossa pesquisa.

Nossa primeira constatação foi a de que o debate acadêmico em Educação Popular no Rio Grande do Norte, por se tratar de um estado que historicamente desenvolveu várias experiências em EP, ainda ocorre de forma incipiente, visto que dentro de um recorte temporal de quatro décadas foram encontradas 27 produções. No entanto, é importante destacar que estamos tratando de programas de pós-graduação ainda jovens, muitas das publicações são oriundas de programas que surgiram 14 anos ou até mesmo 31 anos depois do início do recorte temporal da pesquisa, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED em nível de doutorado, que surgiu em 1994 e do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, que ocorreu em 2011.

Uma outra questão que nos chamou a atenção foi sobre as áreas pesquisadas, uma vez que 100% dos resultados foram de publicações na área da educação, revelando que o debate inexistente na pós-graduação em serviço social do estado. Esse dado expressa justamente o afastamento da educação popular ao qual o debate acadêmico em serviço social sofreu frente ao passado eclético que atravessou a profissão durante o “Método BH”.

Vimos ao longo deste trabalho, que a educação popular não foi responsável por conduzir o ecletismo teórico na profissão, mas é muito comum estudos que abordam o período atribuírem tais equívocos ao pensamento de Freire. Essa falha de interpretação na história da profissão acabou por nos afastar da Educação Popular, que em muito contribui com a profissão até os dias atuais.

É importante ressaltar que esse afastamento ocorreu no debate teórico, mas a EP continua presente na atuação de alguns/as profissionais, sobretudo aqueles/as que trabalham junto a comunidades através de movimentos sociais e ONGs. Eis a necessidade de resgate na formação e sistematização da prática profissional em articulação com o pensamento freireano.

Vivenciamos hoje um contexto neoliberal que promove a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos, o desmonte dos direitos sociais e a implementação de uma política macroeconômica que penaliza a maioria da população. O neoconservadorismo se legitima através da repressão dos trabalhadores, da criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana.

A educação popular pode servir como instrumento para a atuação de assistentes sociais inseridos/as nos mais diversos espaços sócio ocupacionais, sobretudo no sentido de contribuir com a elaboração e apropriação de diferentes formas de comunicação e de atividades pedagógicas em si, aprimorando o trabalho com a dimensão educativa da profissão, de modo a promover o respeito

às diferentes linguagens e possibilitar o rompimento com a hierarquia na relação com a população. Estimulando a participação e a mobilização social das classes trabalhadoras, conforme prevê o Projeto Ético-Político profissional.

Observamos, no caso potiguar que a pós-graduação do estado nas áreas pesquisadas vem registrando um aumento relativo das pesquisas que abordam o tema da educação popular, com 01 produção na década de 1980, 03 produções na década de 1990, 07 publicações na década de 2000 e 16 publicações na década de 2010. Sua maioria se deu em nível de mestrado, com 20 dissertações produzidas, frente a 07 teses.

Pesquisadoras mulheres se destacaram com o maior número de publicações, elas foram responsáveis pela produção de 18 trabalhos enquanto os homens foram autores de 09 produções dado que expressa a condição histórica dos cursos de Serviço Social e Pedagogia serem compostos majoritariamente por mulheres.

Com relação aos aspectos dos conteúdos das produções, os resultados nos mostraram que a maioria delas trataram da educação popular de forma secundária e articulada a outras temáticas, esse foi o caso de 22 produções, que contabilizaram 81% dos resultados, enquanto apenas 05 produções, referentes aos 19% a trataram como objeto principal de investigação. As temáticas da educação do campo, dos saberes populares e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram as mais debatidas nessas produções, contabilizando juntas aproximadamente 30% dos resultados.

Todas as produções que tivemos acesso afirmaram uma ótica teórico-metodológica crítica, fato que não nos surpreendeu, pois, como vimos, a EP se constitui em um exercício de criticidade para com a realidade social. Conforme Gomes (2011, p. 60), “a proposta freireana leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista”. Essa questão reafirma a contribuição que a educação popular traz para o Serviço Social por apostar em uma educação crítica e política. Assim sendo, este trabalho visou contribuir com o debate em Educação Popular, especialmente na área do Serviço Social, tendo em vista a atual carência da discussão no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: **Edições 70**, 1977.

BASTOS, K. K. S. *Balanço das dissertações e teses que abordam educação popular nas áreas de Serviço Social e Educação na região Sul (2000-2010)*. 2016. Iniciação Científica. (Graduanda em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientadora: Aline Maria Batista Machado.

BATISTONI, M. R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. **Em pauta**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 15, p. 136 – 150. 2o semestre de 2017.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-Reforma desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: brasiliense, 1984. p. 16-39.

BOFF, C. Que fazer teoria e prática em educação popular. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer Teoria e prática em educação popular. Apresentação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. Ed. São Paulo: brasiliense, 1984.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: CFESS, **Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais**. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 04. O trabalho do Assistente Social e as Políticas Sociais. Brasília: UNB, 2000. p. 153-161.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São

Paulo: brasiliense, 1984. p. 136-195.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____.; NOGUEIRA, A. **Que fazer Teoria e prática em educação popular**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOHN, M. G. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002.

GOMES, M. F. C. M. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil – elementos do pensamento freiriano para superação do conservadorismo na profissão. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 27, p. 55-69, jul. 2011.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo, 2000.

IAMAMOTO, M. V. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. In: CFESS. Atribuições privativas do(a) assistente social em questão. 2002. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>>. Acesso em: 26 de julho 2020.

_____.; SANTOS, L. L. Entrevista memória com Leila Lima Santos. Serviço Social na América Latina: 1970-1980. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 163-179, 2007.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 495 p.

_____. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. São Paulo: **Serv. Soc. Soc.**, n. 128, p. 13-38, jan./abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 26 de julho de 2020.

KISS, A. V. **O estado da Arte sobre Educação Popular na Pós-graduação do Rio Grande do Norte**: Serviço Social e Educação (1990 – 2010). Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3 ed. São Paulo: Luz e Terra, 2002. 250 p.

MACHADO, A. M. B. Serviço social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109. p. 151-178, jan./mar. 2012.

_____. **Paulo Freire na História do Serviço Social Brasileiro: Releitura crítica da tradição profissional**. In: LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. (org.) Paulo Freire Culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 85-106.

_____.; SILVA, A. M.; TOLENTINO, G. M. P. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 134. p. 70-87, jan./abr. 2019.

MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: brasiliense, 1984. p. 40-61.

MELLO, M. Educação Crítica e Educação Popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 67-104, jan./jun. 2013.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____.; BRAZ, M. **Economia Política**: Uma Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2009.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

SECRETÁRIO da Cultura de Bolsonaro imita fala de nazista Goebbels e é demitido. **El País**, São Paulo, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-17/secretario-da-cultura-de-bolsonaro-imita-discurso-de-nazista-goebbels-e-revolta-presidentes-da-camara-e-do-stf.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SCHEFFER, G. Pedacos do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. Porto Alegre: **Textos e Contextos**, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/14152/10741>>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

SOUZA, J. F. Educação Popular para o Terceiro Milênio – desafios e perspectivas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Educação Popular hoje** Variações sobre o Tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 11-30.

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA; M. W. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, mai./ago. 2009.

WANDERLEY, L. E. W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. Ed. São Paulo: brasiliense, 1984. p. 62-77.