



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
(MESTRADO ACADÊMICO)

VANESSA SANTANA SOARES

**O DEBATE DA EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL &
SOCIEDADE (1979-2021)**

JOÃO PESSOA-PB

2022

VANESSA SANTANA SOARES

**O DEBATE DA EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL &
SOCIEDADE (1979-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Serviço Social, linha de pesquisa: Serviço Social, Trabalho e Política Social, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado.**

JOÃO PESSOA-PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676d Soares, Vanessa Santana.

O debate da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade (1979-2021) / Vanessa Santana Soares. - João Pessoa, 2022.
164 f.

Orientação: Aline Maria Batista Machado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação Popular. 2. Serviço Social. 3. Revista Serviço Social & Sociedade. I. Machado, Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.8:398.1(043)

**O DEBATE DA EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL &
SOCIEDADE (1979-2021)**

Dissertação aprovada em 09 / 05 /2022.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado (PPGSS / UFPB)
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Graziela Scheffer Machado (UERJ)
Examinadora Externa



Prof.^a Dr.^a Adriana Freire Pereira Ferriz (UFBA)
Examinadora Externa

JOÃO PESSOA – PB

2022

À minha **Família Galdino**, que sempre acreditou na força da educação e contribuiu para que eu seguisse caminhando em cada etapa da minha formação.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter me sustentado e sido guia nesta estrada cheia de obstáculos e aprendizados.

À minha amada mãe, **Luciene Galdino de Santana**, que sempre se mostrou forte diante das dificuldades, e fez imensos sacrifícios para que hoje o sonho tornasse realidade.

Ao meu querido irmão, **Diêgo Santana Soares**, que assim como eu, é “cria” da universidade pública. Que assim como eu, ultrapassou as barreiras para sobreviver ao ensino superior com poucos recursos e muitas dificuldades. Obrigada pelas palavras de incentivo e pelos votos de sucesso.

Ao meu dileto noivo, **Jailson Gentil da Silva**, que sempre acreditou no meu potencial, que sempre me ouviu nos momentos de aflição, que sempre me deu incentivo na dificuldade. Alegro-me poder dividir minhas conquistas com você!

À minha família Galdino, na pessoa do meu avô **Severino Galdino de Santana**, que não teve a oportunidade de estudar, mas sempre me ajudou a alçar voos. Desde o nível básico me ajudou a ter melhores condições de estudo, o que contribuiu pra que eu conseguisse chegar ao ensino superior e a pós-graduação pública federal.

A **todos do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Cordeiro**, que me possibilitaram diversas experiências e reflexões que contribuíram para esta pesquisa.

À **Universidade Federal da Paraíba**, lugar onde sempre sonhei estar, e que mesmo com o sucateamento que as universidades públicas vêm passando, conseguiu me proporcionar uma formação de qualidade.

Aos **Professores do Programa de Pós-graduação em Serviço Social** da Universidade Federal da Paraíba, que de maneira relevante contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional, e para que encerrasse mais este ciclo diferente da maneira que entrei.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS**, onde iniciei minha trajetória na pesquisa, onde descobri a Educação Popular, onde amadureci enquanto pessoa, profissional e pesquisadora, e aprofundi meus conhecimentos.

À minha querida orientadora, **Aline Maria Batista Machado**, que sempre me atendeu com imensa prontidão e contribuiu de forma relevante para construção deste trabalho. O meu muito obrigado por todos os ensinamentos e pelas horas de dedicação, pela sensibilidade e amizade, pelo comprometimento e inspiração. Com você aprendo como ser.

À banca, composta pelas professoras, **Graziela Scheffer Machado** e **Adriana Freire Pereira Ferriz** que aceitaram o convite para participar desse momento importante e somar suas relevantes contribuições no sentido de melhorar nosso estudo.

Chego ao final deste trajeto com o sentimento de que deixei um pouco de mim e me enchi de muita bagagem de conhecimentos e experiências.

AULA DE VOO

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.

É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi

RESUMO

A presente dissertação emerge a partir da nossa experiência de iniciação científica (PIBIC/CNPq) junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS/UFPB, e tem como objetivo geral analisar a produção do conhecimento acerca da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade no recorte temporal de 1979 a 2021. Como objetivos específicos busca identificar o referencial teórico-metodológico adotado nas produções; compreender se as produções expressam um debate teórico ou empírico da Educação Popular; verificar os principais constituintes da Educação Popular trabalhadas nessas produções; avaliar as aproximações e os distanciamentos desses constituintes da Educação Popular com o Projeto ético-político do Serviço Social; analisar como esses constituintes da Educação Popular podem contribuir com a dimensão educativa do Serviço Social. A problemática investigativa surgiu não só das nossas reflexões acerca da Educação Popular no campo do Serviço Social, como também, das indagações levantadas diante da atual conjuntura de regressão e desmontes no campo dos direitos sociais que colocam a profissão numa via de mão dupla: ao tempo que impõem consequências regressivas ao fazer profissional e à dimensão educativa, alarga-se a necessidade de fortalecimento dessa dimensão diante do avanço do conservadorismo. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e com abordagem quanti-qualitativa. Utilizamos como método de análise da realidade o materialismo histórico-dialético, e a técnica de análise de conteúdo para organização, interpretação e sistematização da produção do conhecimento. Como fonte de pesquisa contamos com dados primários da Revista Serviço Social & Sociedade, e secundários oriundos dos relatórios finais de iniciação científica (PIBIC/PIVIC- CNPq) das graduandas Andréa Melo da Silva Nascimento e Graziela Mônica Tolentino (2017-2018 e 2018-2019), e com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado, “SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise das revistas de Serviço Social e Sociedade no período (2010-2016)”, da graduanda Beatriz Cláudia Barboza da Silva. No geral foram levantadas 142 edições da revista no recorte temporal de 1979-2021. Desse total, apenas 10 edições abordam a temática da educação popular. Nelas identificamos 12 artigos, sendo 10 de língua portuguesa e 02 de língua espanhola, com pesquisas provenientes dos seguintes estados brasileiros: São Paulo – SP, Minas Gerais – MG, Alagoas – AL, Maranhão – MA, Ceará – CE, Pernambuco – PE e Paraíba – PB; assim como, dos países: Colômbia, Uruguai e Holanda. Dos 12 artigos publicados na revista, 67% são da década de 1980, 8% da década de 1990 e 25% da década de 2010. Além disso, percebemos que as produções são resultados tanto de autores do campo do Serviço Social, como do campo da Educação, ou ambos os campos. Quanto ao referencial teórico-metodológico, 92% das produções apresentam o viés crítico, 8% não fica clara a opção teórico-metodológica, e nenhuma apresenta explicitamente um viés conservador. No que se refere ao debate realizado pelos autores, 67% expressam uma discussão teórica e 33% apresentam um debate empírico em torno da Educação Popular. Identificamos, ainda, um total de 19 constituintes da Educação Popular que são utilizados nas produções: Participação em 92%, saber popular, conscientização e transformação em 75%; diálogo em 67%; organização e práxis em 50%; mobilização em 25%, contestação, emancipação, libertação e democracia em 17%; política, cultura popular, formação, resistência, hegemonia, dialética e amorosidade em 8%, apresentando congruências com o Projeto Ético-Político do Serviço Social e contribuições para a dimensão educativa da profissão.

Palavras-chave: Educação Popular; Serviço Social; Revista Serviço Social & Sociedade.

RESUMEN

La presente disertación surge de nuestra experiencia de iniciación científica (PIBIC/CNPq) con el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Popular, Servicio Social y Movimientos Sociales - GEPEDUPSS/UFPB, y tiene como objetivo general analizar la producción de conocimiento sobre la Educación Popular en la Revista Serviço Social & Sociedade en el período de 1979 a 2021. Como objetivos específicos, busca identificar el marco teórico-metodológico adoptado en las producciones; comprender si las producciones expresan un debate teórico o empírico sobre la Educación Popular; verificar los principales constituyentes de la Educación Popular trabajados en estas producciones; evaluar las aproximaciones y distancias de estos constituyentes de la Educación Popular con el Proyecto ético-político del Trabajo Social; analizar cómo estos constituyentes de la Educación Popular pueden contribuir a la dimensión educativa del Trabajo Social. El problema investigativo surgió no solo de nuestras reflexiones sobre la Educación Popular en el campo del Trabajo Social, sino también de los cuestionamientos planteados en la actual situación de regresión y desmantelamiento en el campo de los derechos sociales que sitúan a la profesión en una calle de doble sentido: al mismo tiempo que imponen consecuencias regresivas sobre la práctica profesional y sobre la dimensión educativa, se amplía la necesidad de fortalecer esta dimensión ante el avance del conservadurismo. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica de carácter exploratorio y con enfoque cuantitativo-cualitativo. Utilizamos el materialismo histórico-dialéctico como método de análisis de la realidad, y la técnica del análisis de contenido para la organización, interpretación y sistematización de la producción del conocimiento. Como fuente de investigación, contamos con datos primarios de la Revista Serviço Social & Sociedade, y datos secundarios de los informes finales de iniciación científica (PIBIC/PIVIC-CNPq) de las estudiantes de pregrado Andréa Melo da Silva Nascimento y Graziela Mônica Tolentino (2017-2018 y 2018-2019) y con el Trabajo de Terminación de Curso – TCC, titulado “SERVICIO SOCIAL Y EDUCACIÓN: análisis de las revistas Serviço Social y Sociedad en el período (2010-2016)”, de la estudiante de pregrado Beatriz Cláudia Barboza da Silva. En general, se publicaron 142 números de la revista en el período 1979-2021. De este total, solo 10 ediciones abordan el tema de la educación popular. En ellos identificamos 12 artículos, 10 en portugués y 02 en español, con investigaciones de los siguientes estados brasileños: São Paulo – SP, Minas Gerais – MG, Alagoas – AL, Maranhão – MA, Ceará – CE, Pernambuco – PE y Paraíba – PB; así como los países: Colombia, Uruguay y Holanda. De los 12 artículos publicados en la revista, 67% son de la década de 1980, 8% de la década de 1990 y 25% de la década de 2010. Además, nos damos cuenta de que las producciones son el resultado de ambos autores del campo del Trabajo Social, o del campo de la Educación, o ambos. En cuanto al marco teórico-metodológico, el 92% de las producciones tiene un sesgo crítico, el 8% no tiene clara la opción teórico-metodológica y ninguna manifiesta explícitamente un sesgo conservador. En cuanto al debate realizado por los autores, el 67% expresó una discusión teórica y el 33% presentó un debate empírico en torno a la Educación Popular. También identificamos un total de 19 componentes de la Educación Popular que se utilizan en las producciones: Participación en un 92%, conocimiento, concientización y transformación popular en un 75%; diálogo en 67%; organización y praxis en un 50%; movilización al 25%, contestación, emancipación, liberación y democracia al 17%; política, cultura popular, formación, resistencia, hegemonía, dialéctica y amor en un 8%, mostrando congruencia con el Proyecto Ético-Político del Trabajo Social y aportes a la dimensión educativa de la profesión.

Palabras Clave: Educación Popular; Trabajo social; Revista Serviço Social & Sociedade.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Relatórios de Pibic/Pivic utilizados como fontes de pesquisa.....	23
QUADRO 02: Levantamento dos Artigos da Revista Serviço Social & Sociedade que abordam a temática da Educação Popular (1979-2021)	24
QUADRO 03: Roteiro de análise do material coletado.....	26
QUADRO 04: Cronograma de atividades.....	26
QUADRO 05: Levantamento das produções da Revista Serviço Social & Sociedade que apresentam o debate da Educação Popular.....	113
QUADRO 06: Categorização das produções encontradas quanto a seu referencial teórico-metodológico.....	117
QUADRO 07: Distribuição das produções pesquisadas conforme debate teórico ou empírico.....	121
QUADRO 08: Categorização dos constituintes da Educação Popular nas produções pesquisadas.....	123

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Doodle do Google em homenagem a Paulo Freire por ocasião do seu centenário em 2021.....	49
IMAGEM 02: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 03, 1980.....	105
IMAGEM 03: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 06, 1981.....	106
IMAGEM 04: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 15, 1984.....	106
IMAGEM 05: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 20, 1986.....	107
IMAGEM 06: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 29, 1989.....	107
IMAGEM 07: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 31, 1989.....	108
IMAGEM 08: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 43, 1993.....	109
IMAGEM 09: Acervo da Revista Serviço Social & Sociedade.....	110
IMAGEM 10: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 109, 2012.....	110
IMAGEM 11: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 114, 2013.....	111
IMAGEM 12: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 134, 2019.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Alagoas

ANL – Aliança Nacional Libertadora

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

BH – Belo Horizonte

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CE – Ceará

CE – Código de Ética

CEAS – Centro de Ação Social

CEDAC – Centro de Ação Comunitária

CELATES – Centro Latino Americano de Trabalho Social

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

CMI – Conselho Mundial de Igrejas

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centros Populares de Cultura

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EP – educação popular

ESS-UCMG – Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

GEPEDUPSS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JUC – Juventude União Católica

MA – Maranhão

MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MG – Minas Gerais
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OEА – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PB – Paraíba
PBF – Programa Bolsa Família
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PE – Pernambuco
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PPGSS – Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEC – Serviço de Extensão Cultural
SENEDUC – Seminário de Educação e Contemporaneidade
SESI – Serviço Social da Indústria
SP – São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UCISS – União Católica Internacional de Serviço Social
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	16
1. DOS CAMINHOS DA PESQUISA A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL	16
1.1. Aproximação com o tema de investigação e relevância da pesquisa.....	16
1.2. Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	21
1.3. Estrutura dissertativa.....	27
CAPÍTULO 2	28
2. EDUCAÇÃO POPULAR ONTEM E HOJE	28
2.1. O que é Educação Popular.....	28
2.2. Aspectos históricos e políticos da Educação Popular.....	34
2.3. O legado de Paulo Freire na Educação Popular.....	42
2.4. Os constituintes da Educação Popular.....	49
2.4.1. Contestação.....	51
2.4.2. Diálogo.....	52
2.4.3. Práxis.....	53
2.4.4. Conscientização.....	54
2.4.5. Saber Popular.....	56
2.4.6. Participação.....	58
2.4.7. Hegemonia.....	59
2.4.8. Utopia (Transformação).....	60
CAPÍTULO 3	63
3. EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: um diálogo histórico	63
3.1. O encontro da Educação Popular com o Serviço Social a partir do Movimento de Reconceituação Latino-americano.....	63
3.2. O Método de Belo Horizonte e a intenção de ruptura: contribuições da Educação Popular.....	73
3.3. O Projeto Ético-político do Serviço Social: retomar ou não o diálogo com a Educação Popular?.....	78
3.4 Contribuições da Educação Popular para a dimensão educativa do Serviço Social.....	84

CAPÍTULO 4	98
4. A EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (1979-2021)	98
4.1. A Revista Serviço Social & Sociedade.....	98
4.2. Mapeamento das edições da Revista Serviço Social & Sociedade com enfoque na Educação Popular (1979-2021).....	105
4.3. Aspectos teórico-metodológicos das produções que abordam a Educação Popular.....	117
4.4. Os constituintes da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade: aproximações e distanciamentos com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.....	122
4.5 Os constituintes da Educação Popular e a contribuição para a dimensão educativa do Serviço Social.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	163

CAPÍTULO 1

1. DOS CAMINHOS DA PESQUISA A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL

O presente trabalho intitulado “**O DEBATE DA EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (1979-2021)**” está inserido na linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa se encontra na área de fundamentos do Serviço Social, pois, como bem destacou Batistoni (2020), “a Educação Popular constitui tema de pesquisa no interior do Serviço Social”. O problema que Machado (2012) aponta é que o debate acerca dessa temática é incipiente na formação profissional do assistente social. Mas antes de iniciarmos nossa problematização, cabe pontuar que a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade e a capacidade crítica de observar, delimitar, fazer aproximações, comparar e perguntar. (FREIRE, 2016). Assim, compreendemos que pesquisa é estudo, é interpretação do que vivemos e da realidade, é reflexão que gera conhecimento, é conhecimento que se movimenta e transforma.

Nesse sentido, nossa produção é resultado de um longo percurso de aproximações ao objeto de pesquisa, por compreender que pesquisa se faz caminhando e como todo caminho percorrido, é necessário ter objetivos, meios e fins. Por isso, neste capítulo introdutório trazemos a trajetória de pesquisa que resultou neste trabalho, desde a nossa aproximação com a temática, a relevância da pesquisa, e os caminhos teórico-metodológicos que percorremos para desvelar o objeto proposto.

No primeiro momento deste capítulo demonstramos como as experiências vividas e a trajetória acadêmica contribuíram para as aproximações sucessivas do tema de pesquisa, revelando as inquietações, a justificativa, os objetivos, a relevância e as contribuições do estudo. No segundo, problematizamos como a Educação Popular é importante para o fortalecimento da dimensão educativa do Serviço Social. No terceiro ponto apresentamos às escolhas metodológicas feitas durante o percurso, no que se refere à hipótese do estudo, a delimitação do objeto, ao método de análise da realidade, a técnica de análise de conteúdo, e ao roteiro de análise. Por fim, apresentamos a estruturação do texto dissertativo.

1.1. Aproximação com o tema de investigação e relevância da pesquisa

A proposta investigativa de analisar a produção do conhecimento acerca da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade (1979-2021) surgiu da trajetória de pesquisa no campo da Educação Popular e das indagações levantadas diante da atual conjuntura de regressão e desmontes no campo dos direitos sociais que colocam a profissão numa via de mão dupla: ao tempo que impõem consequências regressivas ao fazer profissional e à dimensão educativa, alarga-se a necessidade de fortalecimento dessa dimensão diante do avanço do conservadorismo.

A aproximação com a temática da Educação Popular se deu no período da graduação em Serviço Social, realizada na Universidade Federal da Paraíba, através da participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS); e da experiência como bolsista de iniciação científica no Programa de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Científica (PIBIC/CNPq), vigência 2016-2017, com a pesquisa intitulada “O ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO PARAIBANA: Serviço Social e Educação (1980-2016)”.

A relação do Serviço Social com a Educação Popular é histórica, fazendo desta um tema de estudos e pesquisas nos fundamentos históricos e teórico-metodológicos da profissão. No entanto, embora muitas obras a cite na história do Serviço Social, poucas a discutem.

Em estudos e pesquisas de iniciação científica, realizados pelo GEPEDUPSS, acerca da produção do conhecimento sobre a Educação Popular nas Pós-graduações de Serviço Social e Educação no estado da Paraíba, vimos que a área de Serviço Social revela baixíssima produção. Conforme Machado; Santos; Soares (2018), no recorte temporal de 1980 a 2016, foram encontradas 128 produções que abordam a temática da Educação Popular. Desse total, apenas 1% é da área de Serviço Social e 99% da área de Educação.

Decidimos ampliar o recorte temporal para 40 anos de produção do conhecimento (1980-2020), e o levantamento revelou que foram realizadas 161 pesquisas que abordam a Educação Popular, no entanto, da área de Serviço Social mantém-se com o percentual de 1%. Esses resultados nos mostram que as pesquisas e a articulação teórica entre o Serviço Social e a Educação Popular na Paraíba tem sido incipiente, o que nos leva a inferir que existem muitas lacunas a serem compreendidas nessa relação histórica, e demonstra a importância de pesquisas nessa temática em um recorte espacial maior ou em um recorte temporal anterior aos anos de 1980, visto que a educação popular emerge no Brasil entre os anos de 1950 e 1960.

O referido grupo de pesquisa tem ampliado suas investigações sobre o território nacional. E nosso estudo busca contribuir investigando as produções publicadas na Revista Serviço Social & Sociedade. A escolha dessa revista se deu em virtude de ser a primeira de circulação nacional na área de Serviço Social, mantendo-se como um dos mais importantes periódicos da área até hoje. Além de ter o maior índice na avaliação qualis-periódico (Conceito A1), emerge exatamente no histórico ano do Congresso da Virada, em 1979, comprometidas com publicações críticas. A revista objetiva dar visibilidade a produção acadêmica do Serviço Social e áreas afins, bem como contribuir com o debate e o aprofundamento analítico da teoria social crítica, sobretudo, com temas em relação à realidade brasileira e latino-americana¹.

O periódico nasceu na conjuntura do final do regime militar no Brasil, quando muitos movimentos sociais e populares questionavam o Estado autoritário e clamavam por liberdades democráticas. Momento também de fortes mobilizações sindicais que levaram às grandes greves do ABC paulista e à fundação do Partido dos Trabalhadores e da CUT. Foi esse o contexto que marcou o processo de rearticulação das forças político profissionais na sociedade brasileira e no Serviço Social, promovendo uma diversificação e democratização das formas de expressão e das linhas de pesquisa dos assistentes sociais. Neste sentido, a revista Serviço Social & Sociedade foi, em sua gênese, contemporânea do importante movimento de renovação do Serviço Social e continua contribuindo com o desenvolvimento acadêmico e profissional dessa área de conhecimento e intervenção na realidade, bem como de áreas afins. (REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, 2020, s/p).

Já as indagações levantadas diante da atual conjuntura resultam de inquietações durante a graduação; a realização do estágio curricular obrigatório no Programa Bolsa Família, da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB (2017-2018); e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO ENFRENTAMENTO À POBREZA: um estudo da percepção dos usuários em situação de averiguação de renda, no município de Pedras de Fogo/PB”. Na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no ano de 2018, observamos que a maioria das entrevistadas (93%) não conhecia o critério de renda do programa, compreendia a pobreza de forma naturalizada e o programa social numa lógica de favor. Assim, foi possível visualizar depoimentos como:

Sobre o Programa Bolsa Família,

¹ Disponível em: <<https://www.scielo.br/revistas/sssoc/paboutj.htm>> Acesso em: 08 de março de 2021.

É uma grande ajuda, ajuda muitas casas mesmo. A bolsa família é muito boa demais, eu acho. Triste de muita gente se não fosse a bolsa família. O que é que seria de mim também? Só Deus na causa. (Entrevistada nº 02, grifo nosso).

[...]antes eu não tinha condição de pagar aluguel. Hoje, com a minha bolsa família, graças a Deus, eu pago. Pouco, mas dá pra pagar, dá pra comprar alguma coisa pra meus filhos comer e vestir. **Não é muito não, mas é uma ajuda grande.** (Entrevistada nº 06). (SOARES, 2018, p. 103-104, grifo nosso).

Sobre a pobreza,

A gente é pobre por que é o jeito, mas a gente não quer ser pobre. Mas se não tem como, vai fazer o que? **Tem que ser assim mesmo do jeito que é, mas a gente não queria ser pobre,** eu não queria ser pobre, né? Eu queria ter, eu não queria ser rica, eu queria ter o meio de vida, assim, né? Que desse pra comprar as coisas , né? Que desse pra comprar o que faltasse, um remédio, uma coisa, **mas não tem vai fazer o que? Nada.** (Entrevistada nº 02, grifo nosso).

Pobreza é dificuldade que a gente passa, dificuldade até demais. **Mas, a vida do pobre é assim mesmo.** (Entrevistada nº 08) (SOARES, 2018, p. 105, grifo nosso).

Visualizamos, nessas entrevistas registradas no TCC da nossa graduação, a compreensão em torno do programa não numa perspectiva de direito, mas de favor, e a naturalização da pobreza, como algo que conscientemente é ruim, mas que é imutável. São contradições encontradas em campo que impactam diretamente na vida da população usuária. Diante da realidade apreendida pensamos que é dever do pesquisador refletir alternativas de enfrentamento, bem como produzir conhecimento que dê retorno a sociedade.

Os dados obtidos nos deixaram inquietações de como a participação popular e o processo de conscientização podem ser estimulados nesses espaços, e de que forma o Assistente Social pode ultrapassar o lugar de meros executores de políticas sociais, que muitas vezes ocorre, para trabalhar dialeticamente junto aos usuários reforçando os interesses da classe trabalhadora. Não se trata de responsabilizar a profissão por uma transformação estrutural da sociedade, visto que sabemos que isso não depende apenas de uma categoria, mas estimular uma prática profissional que possa demonstrar que é possível mudar.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa

que sentem eles, em determinados momentos de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 2016, p. 80).

Como afirma Abreu (2011), vivenciamos uma crise ético-política da pedagogia emancipatória pelas classes subalternas, com a retomada da pedagogia da “ajuda”, da assistencialização e da negação de direitos. Assim sendo, percebemos que o fortalecimento da dimensão educativa do Assistente Social pode ser uma alternativa de enfrentamento e que a Educação Popular uma mediação nesse fortalecimento.

Sobre a dimensão educativa do Assistente Social, Abreu (2011) destaca que contribui para organização da cultura, ou seja, essa dimensão incide sobre o modo de agir e pensar de uma classe. E a Educação Popular nos termos de Freire (2001) é aquela que contribui para nadar contra a correnteza das injustiças sociais.

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 2001, p. 49).

Por isso, partimos da perspectiva que a Educação Popular enquanto uma educação crítica, dialógica, que estimula o processo de conscientização e vislumbra a emancipação humana pode contribuir para o fortalecimento dessa dimensão. Nesse sentido, Freire (2015, p 154) ressalta o direito das classes populares em superar “os saberes de experiência feito” por um saber mais crítico, bem como participar da produção desse saber. “O direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo da produção do saber ainda não existente”.

Dessa forma, nos surgem as indagações: Quais são os constituintes da Educação Popular que vem sendo utilizados na Revista Serviço Social & Sociedade? Esses Constituintes se aproximam ou se distanciam do Projeto Ético-Político do Serviço Social? E de que forma esses constituintes da Educação Popular pode contribuir para fortalecer a dimensão educativa do Serviço Social?

Partindo da hipótese que a Educação Popular, enquanto uma educação crítica, dialógica, que estimula o processo de conscientização e vislumbra a emancipação humana, pode contribuir com o Serviço Social, temos como objetivo geral analisar a produção do conhecimento acerca da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade (1979-

2021).

Como objetivos específicos, temos: 1) Identificar o referencial teórico-metodológico adotado nas produções; 2) Compreender se as produções expressam um debate teórico ou empírico da Educação Popular; 3) Verificar os principais constituintes da Educação Popular trabalhadas nessas produções; 4) Avaliar as aproximações e os distanciamentos desses constituintes da Educação Popular com o Projeto ético-político do Serviço Social; 5) Analisar como esses constituintes da Educação Popular podem contribuir com a dimensão educativa do Serviço Social.

Partindo da compreensão de que nenhuma pesquisa deve ser endógena, presa em si mesma, mas ao contrário, deve ter relevância social e buscar devolver a sociedade o conhecimento produzido, nossa pesquisa justifica-se não só por contribuir com o GEPEDUPSS, mas, também, por buscar fortalecer a intervenção profissional do Assistente Social, compreendendo que este fortalecimento deve ocorrer no âmbito da formação, para que teoria e prática não se tornem campos dissociados. Nessa perspectiva, o estudo se situa no campo de construção do conhecimento contra-hegemônico, que, nos termos de Sposati (2007), não se dedica a construção de um conhecimento conformado, e sim a um novo lugar de relações e poderes, de um movimento-utopia.

Esperamos contribuir com uma pesquisa comemorativa ao centenário de Paulo Freire em 2021. Como aponta Brandão (2005), Freire era o menino que lia o mundo, e acrescento, o menino que lutou para que hoje pudéssemos ler o mundo de modo mais crítico e humanizado. Pretendemos, portanto, produzir um material crítico para profissionais do Serviço Social, bem como para outras categorias envolvidas direta ou indiretamente com a temática, e para a população usuária das políticas sociais, tendo em vista, que devemos diminuir o distanciamento entre academia e sociedade.

1.2. Os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Diante dos objetivos geral e específicos da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico de cunho exploratório, definida por Lima e Miotto (2007) como um procedimento metodológico que permite a busca de soluções para os problemas de pesquisa por significar a realização de um movimento de apreensão dos objetivos, de leitura, de questionamentos, de observância das etapas, e de interlocução crítica com o material bibliográfico.

reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA; MIOTO, 2007, P. 44).

Adotamos na pesquisa uma abordagem quanti-qualitativa. De acordo com Minayo (2011), a pesquisa quantitativa nos possibilita organizar e sistematizar os dados obtidos na pesquisa, enquanto a qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando o universo dos significados, dos motivos, das atitudes, ou seja, a realidade da vida social. Nessa perspectiva, entendemos essas abordagens como complementares para um aprofundamento interpretativo e uma riqueza de informações.

O caminho teórico-metodológico desta pesquisa está pautado no método materialista histórico-dialético, por objetivar compreender o fenômeno pesquisado no contexto da totalidade social. Sendo o materialismo, de acordo com Marx e Engels, *apud* Richardson (2012), o mundo exterior que existe independente da consciência, de modo que a matéria trata-se de qualquer objeto ou fenômeno com existência e características próprias, que ocupa lugar no tempo e no espaço; a história o movimento do real; e a dialética, o pensamento crítico, vinculado ao processo dialógico de debate entre posições antagônicas. Aquela que objetiva “compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p. 20).

De acordo com Lowy (1991), a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno e absoluto. A vida humana e social está em constante transformação e tudo está sujeito ao fluxo da história. Assim, para uma análise dialética ele considera três elementos essenciais: *a história, a totalidade e a contradição*. Sendo o primeiro um produto da ação humana e possível de transformação; o segundo, a percepção da realidade como um todo orgânico, onde não se pode compreender um elemento sem relação com o conjunto; e o terceiro a compreensão que a análise dialética é sempre a análise das contradições.

Os argumentos da dialética dividem-se em três partes: a tese, a antítese e a síntese. A tese refere-se a um argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as preposições, introduzindo um ponto de vista superior. (RICHARDSON, 2012, p. 45).

Como bem explica Guerra (2009), o conhecimento oriundo da razão dialética vai além da imediatividade da vida cotidiana, para captar o movimento do objeto em sua constituição e

seus fundamentos. No entanto, os fundamentos ou a essência não se dá imediatamente, como afirma Kosik (1976), a essência se manifesta em algo diferente daquilo que é, por isso, é preciso ultrapassar o mundo da pseudo-concreticidade, que é um mundo claro-escuro, de verdade e engano.

Para pesquisar a estrutura da coisa e descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade, Kosik (1976, p. 17) aponta que:

O homem já antes de minuciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifesta imediatamente.

A adoção do método dialético está expressa durante todo o percurso da pesquisa, desde o resgate histórico da relação da Educação Popular e do Serviço Social, até o processo de análise de conteúdo, compreendendo que muito tem a se dizer e absorver dessa relação.

No intuito de alcançarmos os objetivos da pesquisa, além da fonte primária, que é a própria Revista Serviço Social & Sociedade, também utilizamos fontes secundárias, quais sejam, os relatórios finais de iniciação científica (PIBIC/PIVIC- CNPq) expostos no quadro 01:

Quadro 01

Relatórios de Pibic/Pivic utilizados como fontes de pesquisa

ALUNA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VIGÊNCIA DA PESQUISA	TÍTULO DO RELATÓRIO	PROJETO DE PESQUISA AO QUAL ESTAVA VINCULADO	RESPONSÁVEL PELO PROJETO E ORIENTADORA
Bolsista PIBIC: Andréa Melo da Silva Nascimento (Vigência 2017-2018)	Levantamento dos artigos da revista Serviço Social e Sociedade que abordam a temática Educação no período 2000-2009	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise da revista Serviço Social e Sociedade (1990-2009)	Profª. Drª. Aline Maria Batista Machado (UFPB)
Voluntária PIVIC: Graziela Mônica Tolentino (Vigência 2017-2018)	Levantamento dos artigos da revista Serviço Social e Sociedade que abordam a temática Educação no período 1990-1999	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise da revista Serviço Social e Sociedade (1990-2009)	Profª. Drª. Aline Maria Batista Machado (UFPB)
Voluntária PIVIC: Graziela Mônica Tolentino (Vigência 2018-2019)	Levantamento dos artigos da revista Serviço Social e Sociedade que abordam a temática Educação no período	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise da revista Serviço Social e Sociedade	Profª. Drª. Aline Maria Batista Machado (UFPB)

	1979-1989	(1979-2018)	
Bolsista PIBIC: Andrêsa Melo da Silva Nascimento (Vigência 2018-2019)	Levantamento dos artigos da revista Serviço Social e Sociedade que abordam a temática Educação no período 2017-2018 e Cruzamento de todo período (1979-2018)	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise da revista Serviço Social e Sociedade (1979-2018)	Prof ^a . Dr ^a . Aline Maria Batista Machado (UFPB)

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Cabe ressaltar que o período compreendido entre os anos de 2010 a 2016 não foi levantado pelas alunas acima e sim pela então graduanda do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, Beatriz Cláudia Barbosa da Silva, publicado no ano de 2016 em seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado, “*SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise das revistas de Serviço Social e Sociedade no período (2010-2016)*”, também sob a orientação da professora Dr^a. Aline Maria Batista Machado (UFPB). Esse TCC teve os dados acrescentado ao Cruzamento da pesquisa da bolsista PIBIC Andrêsa Melo da Silva Nascimento.

E por último atualizamos a investigação, pois fizemos o levantamento das edições da Revista Serviço Social & Sociedade que compreendem os últimos anos (2019-2021), utilizando como fonte de pesquisa o site da revista em questão.

Portanto, embora os relatórios apresentem o levantamento das revistas, focam mais na perspectiva quantitativa, deixando a lacuna de análises efetivamente qualitativas. De modo que no nosso estudo analisamos qualitativamente as edições da Revista Serviço Social & Sociedade que abordam a Educação Popular no recorte temporal de 1979 a 2021. Assim, contamos com um recorte temporal de 42 (quarenta e dois) anos e um quantitativo de 10 (dez) revistas, cujos números são: 03, 06, 15, 20, 29, 31, 43, 109, 114 e 134, sendo 12 (doze) artigos, 10 de língua portuguesa e 02 de língua espanhola, com pesquisas provenientes dos seguintes estados brasileiros: São Paulo – SP, Minas Gerais – MG, Alagoas – AL, Maranhão – MA, Ceará – CE, Pernambuco – PE e Paraíba – PB; assim como, dos países: Colômbia, Uruguai e Holanda.

Quadro 02

Levantamento dos Artigos da Revista Serviço Social & Sociedade que abordam a temática da Educação Popular (1979-2021)

Nº	REVISTA Nº	ANO	AUTOR (A)	LOCAL
01	Nº 03	1980	Paulo Freire	São Paulo
02	Nº 06	1981	Maria Cristina Soares Magalhães	Minas Gerais
03	Nº 15	1984	Tânia Lúcia Vasconcellos Cavalcante	Alagoas
04	Nº 15	1984	João Bosco Guedes Pinto	Pernambuco
05	Nº 20	1986	Herman C. Kruse	Uruguai
06	Nº 20	1986	Herman C. Kruse	Uruguai
07	Nº 29	1989	Marc P. Lamerink	Holanda
08	Nº 31	1989	Maria Ozanira da Silva e Silva	Maranhão
09	Nº 43	1993	Marco Raúl Mejía	Colômbia
10	Nº 109	2012	Aline Maria Batista Machado	Paraíba
11	Nº 114	2013	Lucia Conde de Oliveira Sâmia Barros Vieira Hevelanya Albano de Sousa Maria Sônia Lima Nogueira Célia Maria Machado de Brito Isabelle Rocha Fernandes	Ceará
12	Nº 134	2019	Aline Maria Batista Machado Andrêsa Melo da Silva Graziela Mônica Pereira Tolentino	Paraíba

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Na fase de análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin² (1977), definida como um conjunto de técnicas que se aplica a discursos e comunicações, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A autora divide a análise de conteúdo em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação. A adoção da técnica de análise de conteúdo se deu pelo fato de facilitar a organização, interpretação e sistematização da produção do conhecimento. Como destaca Triviños (1987, p. 160) a análise de conteúdo pode servir de auxiliar para pesquisas complexas: “o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético”.

Sobre a utilização de instrumentos e técnicas, Netto (2009, p. 10) destaca que existem variados recursos e são meios que o pesquisador utiliza no processo de conhecimento do objeto. Segundo ele: “o próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise textual, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos e etc.)”.

² De acordo com Triviños (1987, p. 159) “A obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais, é a de Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em Paris, em 1977.”

Tendo em vista a técnica de análise de conteúdo adotada, seguimos o seguinte roteiro de análise:

Quadro 03
Roteiro de análise do material coletado

Nº	QUESTÃO	JUSTIFICATIVA
01	Qual o referencial teórico-metodológico adotado pelos autores?	Para identificar se as produções, na abordagem da Educação Popular, têm adotado uma perspectiva crítica ou conservadora.
02	As produções expressam um debate teórico ou empírico da Educação Popular?	A fim de compreender se as produções têm expressado mais um debate conceitual ou ações de Educação Popular.
03	Quais foram os constituintes da Educação Popular adotados nessas produções?	Com o objetivo de verificar, a partir dessas produções, os principais elementos – que constituem a Educação Popular – que vem sendo utilizadas no Serviço Social.
04	Os constituintes da Educação Popular se aproximam ou se distanciam do Projeto Ético-Político do Serviço Social?	Com a finalidade de avaliar se os constituintes que vem sendo adotados nessas produções se aproximam ou se distanciam da perspectiva crítica do Projeto Ético-Político do Serviço Social.
05	Esses constituintes podem contribuir com a dimensão educativa do Serviço Social?	Com a intenção de analisar se os constituintes da Educação Popular – que vem sendo utilizados pelo Serviço Social nessas produções – podem contribuir para fortalecer a dimensão educativa do Serviço Social.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para o cumprimento de roteiro de análise dos dados da pesquisa seguimos um percurso de pesquisa que teve início no período 2020.1 com o levantamento bibliográfico – adotado durante todo o percurso de investigação – que possibilitou amadurecer a proposta de pesquisa. No período seguinte, 2020.2, realizamos o levantamento de dados da pesquisa, a pré-análise do material coletado e a organização e sistematização dessa análise inicial. No período 2021.1 iniciamos o processo de construção da redação. O período 2021.2 foi demarcado pelo tratamento dos resultados. E o período 2022.1 a conclusão da pesquisa.

Quadro 04
Cronograma de atividades

ATIVIDADES	2020.1	2020.2	2021.1	2021.2	2022.1
Levantamento Bibliográfico	X	X	X	X	

Coleta dos Dados (levantamento da Revista Serviço Social & Sociedade)		X			
Pré-análise (leitura das revistas)		X			
Organização, sistematização e análise preliminar dos dados		X	X		
Redação			X	X	X
Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação				X	X
Conclusão da pesquisa					X

Fonte: Elaboração própria, 2021.

1.3. Estrutura dissertativa

Estruturamos as reflexões teóricas e resultados do estudo em quatro capítulos, sendo este primeiro, denominado *DOS CAMINHOS DA PESQUISA A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL*, de característica introdutória para esclarecer ao leitor a proposta do estudo e as escolhas teórico-metodológicas já expostas.

O segundo capítulo, nomeado *A EDUCAÇÃO POPULAR ONTEM E HOJE*, é dedicado à discussão da Educação Popular em seus conceitos; trajetória histórica, política e teórica; e seus constituintes. Nesses termos, realizamos um resgate da trajetória da Educação Popular com os movimento de educação e cultura popular e a sistematização de Paulo Freire, bem como, identificamos os principais elementos teóricos que fazem da Educação Popular uma educação crítica, popular, dialógica e horizontalizada.

No terceiro capítulo, nominado *EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: um diálogo histórico*, fazemos um resgate histórico dos fundamentos sócio históricos da profissão para compreender essa interlocução durante o Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina e de Renovação no Brasil. Pontuamos, ainda, a importância deste movimento contestatório da profissão para a construção de um projeto profissional comprometido com as classes subalternizadas. E a contribuição da Educação Popular para a dimensão educativa do Serviço Social.

No quarto capítulo, intitulado *A EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (1979-2021)*, investigamos a produção do conhecimento acerca da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade, refletindo sobre os constituintes da Educação Popular, suas aproximações e distanciamentos do Projeto Ético-político do Serviço Social, e suas contribuições para a dimensão educativa do Serviço Social.

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO POPULAR ONTEM E HOJE

Compreender a Educação Popular no Brasil requer dois esforços teóricos, o de analisar o surgimento desta educação com os movimentos de educação e cultura popular na década de 1950; e a sistematização, a partir da década de 1960, com o educador Paulo Freire. Por isso, este capítulo é dedicado à discussão da Educação Popular em seus conceitos; trajetória histórica, política e teórica; e seus principais constituintes.

Iniciamos com o debate em torno do constituinte “popular”, o qual adjetiva esta educação e é essencial para compreensão de seus conceitos e direcionamento. Em seguida, discutimos sobre a história da Educação Popular no contexto brasileiro, a partir dos movimentos de educação e cultura popular, bem como, o curso desta educação frente aos condicionantes do cenário político, econômico e social.

No terceiro momento, analisamos a trajetória política e teórica de Paulo Freire, tendo em vista, que a vida e a obra do autor estão inteiramente conectadas a trajetória da Educação Popular. Por fim, explanamos os principais constituintes que fazem desta uma educação crítica, popular, dialógica e horizontalizada.

2.1. O que é Educação Popular

Quando se pensa em Educação Popular se remete a uma educação que deriva das experiências e dos saberes das classes populares, do povo. No entanto, é comum identificarmos visões que atribuem o que vem do povo a algo de menor relevância e notoriedade. Isto porque, como expõe Arroyo (2009) algumas visões são persistentes e resistentes sobre povo, como visões naturalizadas, patológicas, atreladas a carências sociais e desqualificações morais.

Sobre as visões naturalizadas e patológicas, o autor menciona que revelam uma visão pré-humana, como selvagens, embrutecidos e instintivos. A ignorância e o analfabetismo enquanto doença ou chaga social. E a compreensão dos movimentos populares como anomalias que ameaçam o organismo social. Já as visões atreladas a carências sociais e desqualificações morais revelam o povo como atrasados, pobres, desqualificados e

subdesenvolvidos. Imagens que vem sendo ressignificadas para carências morais, como pobre de valores, desordeiros, violentos etc.

Por isso, Freire (2011) destaca que as massas populares emergem no processo histórico condicionado pela cultura do silenciamento. Pois, “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (FREIRE, 2019, p. 170). No entanto, Arroyo (2009) destaca que o movimento de Educação Popular propõe o oposto, tirar o povo do silenciamento e do ocultamento e revelar que esse ocultamento tem função política e antipedagógica, que é negar o povo como sujeito cultural e político, mantendo-os a margem da sociedade e reduzindo o povo para trabalhos desqualificados e sobrevivência nos limites.

Por isso, Carrillo (2013) enfatiza que um dos desafios da Educação Popular é retomar e potencializar o conteúdo do popular como categoria socioeconômica e como categoria política. No sentido de designar o conjunto de setores sociais situados num lugar de subordinação na estrutura social e econômica; e de dar conta do conjunto de práticas e sujeitos sociais que buscam subverter as múltiplas opressões da classe dominante.

Portanto, o popular atribuído a esta concepção de Educação, de acordo com Melo Neto (2013, p. 14) “é o elemento adjetivante da educação, enquanto propõe a construção de utopias libertárias, na tentativa de superação da exploração do oprimido”. O autor acrescenta que tem origem nos esforços do povo, no trabalho, na classe que vive do trabalho, no entanto, não é um popular atrelado apenas a esta origem, mas que tem direção e papel político. Essa dimensão política deve estar voltada para a defesa dos interesses da classe majoritária – a classe subalternizada.

Ser popular, portanto, significa estar relacionado as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação. [...] Busca ainda promover as mudanças que são necessárias para a construção de uma outra sociedade, mesmo que arriscamos a ordem para que todas tenham direito, e assim a justiça, efetivamente seja igual para todos. (MELO NETO, 2013, p. 21-22).

Sobre a dimensão política, Carrillo (2013) a compreende em dois âmbitos: no macro e no micro. O macro está relacionado à dimensão política da Educação Popular que questiona e objetiva transformar as relações de dominação política numa sociedade. O micro está relacionado ao reconhecimento de que toda prática educacional (escolar ou não) é política, porque estabelece relações de poder.

O termo popular é envolto de um grande movimento conceitual no terreno histórico, no campo intelectual e no campo da militância e dos movimentos sociais. No terreno histórico, de acordo com Melo Neto (2013) o aspecto popular já era visualizado em comunidades antigas, a exemplo da comunidade judaica, na construção de uma identidade, sendo muitas vezes narrado na bíblia episódios de revoltas populares na história do povo judeu, cujo objetivo era lutar pela sobrevivência, afirmação da identidade e justiça igual para todos.

Na idade média é possível visualizar movimentos populares de contestação à cobrança obrigatória de dízimos e acúmulo de terras pela Igreja Católica. Nesse período os movimentos populares expressavam resistências ao controle social da Igreja, sobretudo, a Inquisição. (IBIDEM). A Inquisição foi uma instituição criada pela Igreja Católica, no período medieval, cujo objetivo era julgar as pessoas que não seguiam a doutrina social da Igreja. Um exemplo é a perseguição e a tortura de mulheres que possuíam saberes em torno das plantas medicinais, partos, etc. Na modernidade, o autor destaca a frequência de movimentos de luta contra a classe dominante, mas que é na obra marxiana que se encontra o avanço fundamental, tendo em vista que Karl Marx aponta um direcionamento para a classe operária lutar pela conquista do poder e fecunda os movimentos de libertação daquele período. Sobre esse direcionamento, Marx e Engels (2015, p. 61) destacam:

[...] seus propósitos só podem ser alcançados mediante a derrubada pela força de toda ordem social até hoje reinante. Que as classes dominantes tremam ante a revolução comunista. Os proletários nada mais têm a perder com ela do que seus grilhões. Têm, sim, um mundo a ganhar. Proletários de todos os países, uni-vos!

O termo popular passou a ser utilizado também por diversos grupos políticos em suas bandeiras e projetos. Essa incorporação pôde ser visualizada, conforme Melo Neto (2013), no final do século XX e início do século XXI. Como, no Brasil, a Insurreição de 1935 marcada pela criação da organização política Aliança Nacional Libertadora (ANL) com o “Programa de Governo Popular Nacional Revolucionário”, cujo termo popular expressava os interesses das grandes massas da população. A experiência do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que lança o documento “Guerra Popular, caminho da luta armada no Brasil”, em 1969, voltado para “a ampliação dos agentes dessa revolução: o povo” (p. 13). A criação do Partido dos Trabalhadores (PT) que desenvolveu a “Estratégia Democrático-Popular”, na década de 1990, com uma concepção de popular com conteúdo classista abrangendo os camponeses, setores

médios e classe trabalhadora. E, ainda, a Criação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) que tem forte dimensão popular na defesa da reforma agrária.

Há que se diferenciar, no entanto, popular de populismo, tendo em vista que o termo também foi sendo utilizado para especificar bandeiras de partidos políticos e/ou governos que estabeleciam (mesmo que aparentemente) uma relação de aproximação com a classe subalternizada. Assim, populismo está atrelado à relação de aproximação com a classe subalternizada. Enquanto popular refere-se ao que vem da classe oprimida e subalternizada, mas possui a dimensão política de defesa dos interesses destas.

No âmbito do populismo, “o povo é reduzido aos processos eleitorais ou a uma participação consultiva sobre assuntos mínimos [...] a palavra povo ou popular é expulsa do discurso politicamente correto; sua menção é imediatamente considerada populismo” (CARRILO, 2013, p. 25-26).

No campo intelectual, de autores que atuam com o tema da Educação Popular, o termo popular tem sido associado, de acordo com Melo Neto (2013), a construção de uma direção política para autonomia; a algo que é legítimo do povo; ao exercício da cidadania e retomada da política de resistência como passo necessário para a busca de mudanças; à classe e à liberdade; às práticas educativas necessárias a preparação da coletividade; aos movimentos sociais contrários as classes dominantes; e aos segmentos sociais subordinados e explorados.

Já a discussão conceitual no campo da militância e dos movimentos sociais³, é catalogada por Melo Neto (2013) em quatro blocos: 1) que vincula o popular à *origem*. Ou seja, como algo que vem do povo, da tradição, dos desprivilegiados; 2) uma concepção atrelada a *metodologia*. Considerando o popular como procedimentos que incentiva a participação e meio de promoção da cidadania; 3) como *posicionamento político e filosófico* diante do mundo, ou seja, voltada aos interesses da maioria, que é a classe subalternizada; e 4) atrelado ao *institucional*, como proveniente das comunidades de base, sindicatos, e MST.

Em Paulo Freire o popular está vinculado à origem, tendo em vista que o autor atrela o termo à classe trabalhadora, oprimida e subalternizada, como utilizado o termo “massas populares” nas obras “Ação Cultural para a Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, ou “classes populares” em “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Esperança”. Mas, ao mesmo tempo lhe atribui uma dimensão política, haja vista que reconhece que a transformação radical da sociedade implica na organização dessas massas populares.

³ Essa pesquisa foi desenvolvida pelo autor no período de fevereiro de 1999 a junho de 2000, no Estado da Paraíba, com dirigentes de Movimentos Populares, Organizações Não Governamentais, Movimento Sindical, organizações de assessoria aos movimentos Sociais e dirigentes do PT.

Todo empenho de transformação radical de uma sociedade implica a organização consciente das massas populares oprimidas e que essa organização demanda a existência de uma vanguarda lúcida. (FREIRE, 2011, p. 45).

Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor. (FREIRE, 2019 p.185).

Melo Neto (2013) destaca que o percurso conceitual do termo popular demonstra que envolve elementos que se relacionam e ao mesmo tempo se diferenciam. E identifica como elementos fundantes do termo: a origem, o direcionamento, a dimensão política, as metodologias e o caráter utópico. Assim, o termo tem origem nos esforços da classe majoritária: a classe trabalhadora (povo), ao mesmo tempo tem o direcionamento de comprometimento com as lutas desta classe e tem a clareza de seu papel político em defesa dos seus interesses. Essa defesa pode ocorrer através de diferentes metodologias que promovam o diálogo e contribuam para o exercício da cidadania crítica. Por fim, ser popular envolve utopias, de abrir-se a alternativas e possibilidades de transformação.

Algo é *popular* se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias. Ao se definirem a direção e os interesses envolvidos, entra em cena uma segunda dimensão conceitual, que é a dimensão *política*. Ser *popular* é ter clareza de que há um papel político nessa definição. Essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses desses setores das maiorias ou das classes majoritárias. [...] Ser *popular*, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a *contestação*. [...] Contudo, esse fazer político pode se expressar de várias maneiras ou através de diferenciadas metodologias. A *metodologia* que confirma algo como *popular* vai no sentido de promover o *diálogo* entre os partícipes das ações e, sobretudo, que seja contributiva ao processo de se exercer a cidadania crítica. [...] Esse conceito arrasta para si definições envolvendo as *utopias* tão necessárias para os dias atuais. Ser *popular* é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trará os elementos já realizados e tentativas de novas realizações. (MELO NETO, 2013, p. 21-22).

No que se refere à compreensão acerca da Educação Popular, Carrillo (2013) aponta três tendências: 1) A Educação Popular como uma metodologia: onde muitos pesquisadores e

educadores a veem como um instrumento ou técnica para ser aplicada em ações educativas. 2) A Educação Popular como uma concepção educativa, uma corrente pedagógica e movimento educativo. 3) e a Educação Popular como uma concepção educativa e que tem sua metodologia, suas próprias práticas e uma opção ética de transformação.

Assim, na literatura da Educação Popular observamos variadas concepções, mas que se entrelaçam pelo viés político, crítico e com ênfase na defesa da classe oprimida.

Na concepção de Freire (2001, p. 49):

A educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido de superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...]. É a que supera os preconceitos de raça, classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educador e educandos, amaciando essas relações, mas ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária do capitalismo.

Em Brandão e Assumpção (2009, p. 10), é uma concepção de educação que emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares e que possui a intencionalidade de “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais”. Não sendo um desdobramento da educação de adultos, da educação informal ou uma forma de educação permanente frente aos modelos oficiais e hegemônicos.

Em Mello (2013) é um instrumento de luta política e educativa contra a hegemonia das classes dominantes que parte das culturas, das experiências e dos saberes das classes populares.

Já Freire e Nogueira (2005, p. 62) compreendem a Educação Popular na estreita relação entre escola e política. Como aquela que caminha junto com a mudança, que transforma não apenas os métodos de educar, “transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade de transformação” e supera a visão de que alguns sabem e demais aprendem, sendo, portanto, aquela que ao mesmo tempo educa e politiza as pessoas.

Na compreensão de Paludo (2015), a Educação Popular é tida como uma concepção educativa que vincula educação e política na intenção de contribuir para a construção da resistência e da emancipação humana, que só é possível em outro modelo de sociedade.

Para Carrillo (2013, p. 18), a Educação Popular é “uma corrente pedagógica e um movimento educativo que surge em torno das ideias de Paulo Freire e há várias décadas inspira reflexões e práticas” em diferentes espaços, como organizações civis, organizações de bases, movimentos sociais, experiências culturais, escolares e etc.

Tendo em vista o debate supramencionado em torno do termo popular e da compreensão de Educação Popular, percebemos que não é possível compreendê-la se resumida apenas a uma forma de compreender a educação e os saberes que vem do povo, assim como, se resumida a um instrumento de ação educativa ou metodologias prontas de trabalho educativo. Compreender a Educação Popular requer o esforço de estudá-la como uma concepção educativa contra-hegemônica, que estimula e orienta práticas e ações educativas através do diálogo e do respeito entre os saberes populares e científicos, tendo como horizonte a transformação social.

2.2. Aspectos históricos e políticos da Educação Popular

A Educação Popular emerge no Brasil em meados do século XX, com os Movimentos de Educação e Cultura Popular em contestação ao modelo de educação imperante. Essa emergência acontece no contexto histórico do Nacional Desenvolvimentismo, mais precisamente no período do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), considerado por Paludo (2001) como um período fértil de novas formulações e práticas pedagógicas, por ser um período e que a educação era visualizada como importante para o crescimento econômico.

Ao fim dos anos 50 e começo dos 60, principalmente durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), não apenas se consolidou o modelo de industrialização, como começou a ocorrer com maior intensidade a expansão do capitalismo no meio rural. Consequentemente, a “política de massas” avançou também para o campo, com a extensão de alguns benefícios aos trabalhadores rurais, em especial através do Estatuto do Trabalhador Rural, mas, sobretudo pela criação das ligas camponesas e dos sindicatos rurais. A aceleração e o planejamento do crescimento econômico, durante o período do Governo Kubitschek, colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos da formação de recursos humanos. Esse não era, na realidade um problema que apareceu apenas no Brasil; sua discussão ocorria em plano mundial, coincidindo com as primeiras ideias de planejamento educacional, lançadas ao final da década de

50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. (FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992, p. 2).

Por isso, Freire e Nogueira (2005) apontam que a Educação Popular ganha força no Brasil a partir do contexto populista de fazer política, período em que as massas e movimentos populares entravam em cena. Embora de forma tutelada e vigiada, já que algumas pessoas trabalhavam dentro de instituições do Estado e alguns setores da Igreja, o contexto possibilitou a participação de movimentos populares organizados. Outra razão foi o processo de industrialização urbana, dada a forte migração em algumas cidades. Nesse sentido, havia a ideia de que essas massas deveriam ser educadas para integrarem ao progresso do país.

Conforme Paludo (2001), os Movimentos Educação e Cultura Popular tinham suas atividades voltadas para organização de base, cultura popular e alfabetização. Sendo o primeiro Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em 1960, por estudantes universitários, artistas e intelectuais – incluindo o educador Paulo Freire –, com o apoio da prefeitura do Recife (PE) que na época tinha como Prefeito Miguel Arraes. De acordo com Souza (2014) esse movimento desenvolvia suas atividades de educação pela televisão, imprensa, rádio, cinema, artes plásticas, música, teatro, em praças públicas e etc.

Experiência que ganhou notoriedade pelo esforço empreendido por seus militantes no sentido de acelerar a elevação do nível material e o desenvolvimento cultural do povo pernambucano, em uma sociedade em que a maioria da população, por ser analfabeta, não tinha uma participação ativa na vida política institucionalizada do país, por ser proibida de votar. (SOUZA, 2014, p. 11).

Já em 1961 é criada a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” na cidade de Natal, Rio Grande do Norte (RN). Essa campanha é desenvolvida na gestão de Djalma Maranhão, num contexto de elevado número de analfabetos, com a implantação do ensino primário para crianças de bairros pobres. De acordo com Aquino; Pinheiro (2014), a campanha tinha o objetivo de inserir crianças, jovens e adultos que foram excluídos do ensino regular e tinham sua cultura desvalorizada. Essa experiência contou com a influência de Paulo Freire, através de cursos do educador para os professores da campanha. Assim, a campanha aconteceu “dentro de uma perspectiva freireana de valorização da cultura e conscientização política dos educandos”. (p. 60).

No mesmo ano é criado o Movimento de Educação de Base (MEB), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo. Brandão e Fagundes (2016)

apontam que o MEB tinha como objetivo inicial desenvolver um processo educativo através de escolas radiofônicas nas zonas rurais das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Sobre a educação de base, Fávero (2006) aponta que originalmente essa proposta fazia parte do ideário da Organização das Nações Unidas (ONU), que através da UNESCO realizou programas de educação para países subdesenvolvidos, sendo introduzido no Brasil em 1947 pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Visava atender a aceleração do processo econômico brasileiro e apresentava como atividades a extensão rural, educação de adultos, educação de base e desenvolvimento de comunidade.

Explicitando a relação entre a educação de base e o nível de vida das populações, a UNESCO assumia um conceito parcializante de desenvolvimento e uma visão ahistórica e tópica da realidade. Embora insistisse em que a alfabetização era apenas um dos conteúdos da educação de base (mas colocando-a, na prática, invariavelmente em primeiro lugar), a constatação dos altíssimos índices de analfabetismo entre as populações adultas das regiões ditas “atrasadas” e a correlação estabelecida, na década de 1950, entre o analfabetismo e o nível de desenvolvimento econômico, passaram a apontar o analfabetismo como a expressão mais aguda do atraso dessas regiões e países. (FÁVERO, 2004, p. 3)

Ainda de acordo com o autor, a proposta inicial do MEB retomava o conceito tradicional de educação de base desenvolvido pela UNESCO. Seus objetivos são redefinidos após dois anos de experiência no 1º Encontro Nacional de Coordenadores, realizado em 1962, no Recife, “integrando-os em nova postura ideológica e ombreando-se com os outros movimentos de cultura popular, com os quais passou a dialogar”. Assim, o objetivo do MEB com o trabalho de educação de base passou a ser a alfabetização, conscientização e valorização da cultura popular. (FÁVERO, 2004, p. 7).

Conforme o autor, ainda em 1961 foram criados os Centros Populares de Cultura (CPC) por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, e difundida pelo Brasil em 1962. Com o objetivo de produzir cultura com a participação popular e estimular a participação política das pessoas. Em 1962 é criado o Serviço de Extensão Cultural (SEC), dirigido por Paulo Freire, na Universidade do Recife – hoje Universidade Federal de Pernambuco. Conforme Brandão e Fagundes (2016), o SEC tinha como objetivo a transformação da universidade imperante por uma universidade popular, através de cursos de extensão cultural nos níveis secundário, médio e superior, que viesse agir com o povo.

Uma proposta que tinha a universidade como ponto de partida, porém a extrapolava no momento seguinte, [...] e se expandia ocupando os círculos

de cultura, centros de cultura e outros espaços e movimentos populares, alcançando, por fim, o diálogo com o chamado Terceiro Mundo numa perspectiva de integração e de libertação. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 105).

Em 1962 é criada também a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) por profissionais e estudantes ligados a Juventude União Católica (JUC)⁴. De acordo com Fávero e Júnior (1992), a experiência começou com pesquisas realizadas por um grupo de estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, nos bairros da cidade de João Pessoa (capital paraibana), com o objetivo de conhecer a realidade das classes populares. As pesquisas foram realizadas nos bairros do Roger, Ilha do Bispo e Varadouro e revelaram precárias condições de saúde, habitação e educação, com alto índice de analfabetismo e desemprego. Tendo em vista os resultados obtidos, o grupo desenvolveu uma série de ações educativas junto à comunidade de Ilha do Bispo, com discussões sobre os problemas da realidade e algumas iniciativas, como construção de fossas sanitárias, reativação de grupo escolar, e reivindicação para implantação de filtro na fábrica de cimento da localidade que trazia prejuízos para a saúde da comunidade devido à poeira.

Os autores acrescentam que foram essas primeiras iniciativas que levaram o grupo a formar uma entidade com o objetivo de educação popular. Essa efetivação contou com o apoio do Estado, da Igreja Católica, da imprensa, de associações de bairro e sociedades beneficentes. Os objetivos da CEPLAR era promover e incentivar a educação de crianças e adultos, educação integral de base comunitária, ensino religioso facultativo, elevação de nível material do povo, e formação de quadros para “interpretar, sistematizar e transmitir múltiplos aspectos da cultura popular”. A CEPLAR não se restringia a trabalhos de alfabetização, realizava também reuniões, divulgação de trabalhos, seminários, discussão de temas da realidade brasileira e temas mais amplos. Assim como, exposição de trabalhos desenvolvidos pelas comunidades, como artesanatos, folhetos de cordel, objetos de cerâmica, coletânea de textos de autores locais e etc. (FÁVERO; JÚNIOR, 1992, p. 7).

Com o apoio do governo do estado, alguns membros da CEPLAR foram conhecer, em Recife, as experiências desenvolvidas pelo MCP, que influenciava diversos movimentos educativos e de cultura popular da época. Dessa forma, a CEPLAR recebeu influência de Paulo Freire junto ao MCP. A partir disso, em João Pessoa, a experiência com o Sistema de

⁴ A JUC foi um movimento católico reconhecido na década de 1950 pela hierarquia eclesiástica e tinha como objetivo a preparação de jovens militantes católicos. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>> Acesso em: 22/09/2021.

Alfabetização de Paulo Freire ocorreu inicialmente com um grupo de empregadas domésticas. A avaliação dessa experiência contou com a supervisão, em algumas ocasiões, do próprio Paulo Freire e foi registrado um aproveitamento satisfatório da leitura, da escrita e da discussão de problemas relativos à sua profissão e a importância da participação política. Essa experiência contribuiu para a expansão da campanha em outros bairros da cidade. (IBIDEM).

Esses são apenas alguns dos Movimentos de Educação e Cultura Popular que foram desenvolvidos com o compromisso de uma ação educativa e política com as classes populares.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores, sobretudo pelo compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem a ação educativa para a ação política. (FÁVERO, 2004, p. 6).

Os autores, Freire e Nogueira (2005) acrescentam que os movimentos que emergiam nesse período começavam com um trabalho dentro da cultura popular, e assim, buscava inovar os caminhos de acesso ao conhecimento, a partir do reconhecimento de que a cultura não advinha apenas de livros ou museus, mas também dos gestos das pessoas no trabalho e em grupo. E do reconhecimento de que havia muita gente excluída da escola, sendo denominada evasão escolar.

De acordo com Brandão e Fagundes (2016), cultura é toda produção social, moral, intelectual e material de uma sociedade. E a cultura popular é o processo de democratização da cultura que busca cessar a desigualdade entre as duas. Não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um sentido dialético entre cultura popular e libertação humana. Em vista disso, o objetivo dos Movimentos de Cultura Popular:

Tentava reinventar a escola: não haveria alunos silenciados, nem haveria gestos sufocados, nem haveria pessoas excluídas. Em resumo, não haveria pessoas analfabetizadas pela evasão escolar. [...] não haveria depósito de conhecimento dentro da inteligência silenciada do educando. Ninguém seria considerado apenas carente, mas haveria um tipo de estudo que pedisse aos professores e alunos a participação e a criatividade. Educação não seria acúmulo de conhecimentos. (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p. 60).

Nesse sentido, Fávero (1996) explica que é possível visualizar duas concepções de educação nesse contexto: uma voltada para formação de recursos humanos necessários ao

processo de modernização e industrialização; e uma concepção como formadora de uma consciência nacional, cujo objetivo era a transformação da sociedade brasileira.

Em relação à primeira concepção, Paludo (2001) aponta que logo após a Segunda Guerra Mundial, com o modo de regulação fordista e o Estado de Bem-estar Social, o campo pedagógico é permeado por teorias tecnicistas com práticas semelhantes ao modo fordista de produção. A educação assume a característica de capital humano, com formação voltada para as necessidades do mundo da produção e objetivando produzir a capacidade para o trabalho.

A autora acrescenta que essa lógica de educação como capital humano e como forma de solucionar desigualdades e promover o desenvolvimento é difundida para países de terceiro mundo e latino-americanos por meio dos organismos multilaterais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) criado em 1959, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) criado em 1944, Fundo Monetário Internacional (FMI) fundado em 1944, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) fundado em 1948, Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR) criado em 1963, etc.

Já a segunda concepção, no entendimento de Brandão e Fagundes (2016), tinha como pressuposto uma relação dialética entre educação e cultura, cujo foco não seria um método instrumental, mas dialogal, crítico, participante e ativo.

De acordo com Paludo (2001), nesse período as organizações populares iam crescendo com a força reivindicatória por mudanças estruturais e por direitos, a exemplo das Ligas Camponesas do Nordeste, Movimento Agrário, Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), etc. E forças políticas, populares e experiências educativas por parte da sociedade civil, associação de moradores, movimentos de educadores, universitários, religiosos e sindicatos, que embora recebessem apoio financeiro do Estado, desenvolviam práticas em função da Educação Popular.

Embora a Educação Popular emergja no contexto do Nacional Desenvolvimentismo, já era possível visualizar no começo do século XX movimentos em defesa da educação e combate ao analfabetismo. Como apontado por Brandão e Assunção (2009), o ensino escolar oficial não resultou apenas do trabalho político pela escola pública ou da tomada de consciência do poder do Estado, mas das pressões dos setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens para o empresariado em melhorar nível escolar e capacidade de força de trabalho nas indústrias.

No entanto, os autores destacam que a memória erudita tenta ocultar da história que as camadas populares viveram momentos importantes na construção da educação, como

experiências de educação entre operários, militantes, socialistas, anarquistas e comunistas, como a criação de escolas para filhos de operários fundados e mantidos por associações dos operários, pequenas escolas mantidas por sindicatos e partidos, etc.

No entanto, esses movimentos diferem da Educação Popular, porque buscavam a construção de uma educação para o povo e não com o povo. Como aponta Brandão e Assumpção (2009, p. 32):

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

A Educação Popular em seus anos iniciais tinha como denominação educação de adultos, educação conscientizadora, libertadora, educação informal, etc. No entanto, para Brandão e Assumpção (2009), a Educação Popular

não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos, da educação informal e nem simplesmente uma forma de educação permanente. Frente a modelos oficiais e hegemônicos – internacionalizados como paradigmas legítimos de trabalho com as classes populares por meio da educação e, finalmente, rotinizados como instituições de trabalho pedagógico consagrado –, a *educação popular* emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares por meio da educação. (2009, p. 26)

No entanto, esse movimento que vinha crescendo e fortalecendo propostas de Educação Popular pelo Brasil é oprimido pela ditadura militar. Com exceção do MEB que foi extinto em 1967, todos os outros movimentos foram abortados pelo golpe militar que destituiu o governo populista de João Goulart em 31 de março de 1964. Dirigentes dos movimentos de educação e cultura popular foram investigados e presos, sedes invadidas e materiais apreendidos, sob a justificativa de desenvolvimento de práticas comunistas e subversivas.

A Educação Popular foi alvo da ditadura militar porque conseguiu realizar no Brasil uma grande virada. “A grande virada foi a compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer com elas e não para elas”. (PALUDO 2001, p. 96). Em vista disso, a autora esclarece que, durante as décadas de 1970 e 1980, enquanto a educação escolar pública é adaptada às novas diretrizes do Estado e direcionada para a difusão da ideologia dominante com um sistema educacional “modernizado” e pautado na pedagogia tecnicista, a Educação Popular passa por um processo

de ressignificação, sendo-lhe atribuída significados no sentido de articular às necessidades das classes subalternizadas para uma emancipação econômica, social, política, cultural e subjetiva, ou seja, uma emancipação humana.

Diante dos novos contextos, a Educação Popular se concentrou nos locais de trabalho e moradia das classes populares e se manteve muito associada aos movimentos sociais populares. Tornava-se assim, um elemento de mediação entre os intelectuais e as classes populares e buscava contribuir com o acúmulo de forças para concretizar a transformação social. (IBIDEM).

[...] as práticas de Educação Popular eram orientadas por um conjunto de valores ético-políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação, sendo protagonistas destes processos; a busca de justiça e solidariedade; e a busca de vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de bases. (IBIDEM, p. 99).

Assim, a autora destaca que fica clara a orientação política da Educação Popular no período, com o estreito vínculo entre educação e organização popular. “A ação educativa deveria contribuir para a construção da organização dos diversos movimentos sociais populares”. (IBIDEM, p. 99).

No entanto, no final dos anos de 1980 esse movimento alternativo da Educação Popular, consolidado entre as décadas de 1970/80 sofre fortes impactos, dado as mudanças societárias em decorrência da ideologia neoliberal. De acordo com Paulo (2001), a elite brasileira deu um golpe na concepção de Educação Popular e passou a substanciar o espaço da educação escolar das classes populares. Portanto, a partir de 1990 o fundamentalismo de mercado torna-se hegemônico, acarretando transformações no mundo. A concepção de educação e as políticas sociais passam a ter fundamentação e implementação a partir dos organismos multilaterais, desde o apoio financeiro, a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas voltadas para a educação. As contrarreformas implantadas pelos organismos multilaterais seguem a agenda de contrarreformas do Estado. As propostas de educação desses organismos têm como horizonte o aprofundamento da concepção de educação instrumental, voltada para o aumento da produtividade e competitividade nos países subdesenvolvidos. (IBIDEM).

Paludo (2001) acrescenta que se cria uma agenda de defesa da política educacional que é revestida de cientificidade e que busca expor mazelas do sistema educacional, como a

exclusão das classes subalternas, concentração de renda, desigualdade regional, a necessidade de valorização dos professores e da participação etc. No entanto, esse discurso tem como objetivo a hegemonia de um novo padrão cultural de desenvolvimento excludente, com uma educação que é focada nos resultados que pode trazer e não no processo. “Não se discute qual formação, que homem a sociedade deseja formar e para qual projeto de civilização.” (p. 147).

Esse é o contexto em que Mello (2013) aponta de profundo debate em torno das concepções de Educação Popular, influenciado pelo fim da experiência do Socialismo Real, a derrota Sandinista, fim dos regimes militares e avanço no processo de redemocratização. Nos termos de Gohn (2002), foi um período de revisão paradigmática para a Educação Popular na América Latina, que consistiu em uma revisão de conceitos, teorias, metodologias, estratégias de ações, etc. Essa refundamentação, destacada pela autora, marca um processo de revisão crítica da relação da Educação Popular com o Estado frente ao novo contexto societário e dada as dificuldades de compatibilizar lógicas distintas.

[...]os especialistas da própria EP argumentam que o Estado mudou na América Latina nas últimas duas décadas. A transição política do final dos anos 70 e dos 80 levou à regimes democráticos, o sufrágio universal foi restabelecido, novas leis constitucionais foram elaboradas. Essas mudanças justificam, para os analistas da EP, que se faça uma revisão crítica das posturas negativistas da EP em relação ao Estado, e que se analise melhor seu papel como mediador na sociedade, seu caráter público, seu papel quanto a gestão dos serviços e equipamentos públicos. A dificuldade maior estaria em compatibilizar lógicas e práticas distintas. A máquina estatal é lenta, burocratizada, trabalha com prazos curtos e cheios de restrições; o impacto das mudanças é longo e o processo das reformas é conflituoso e carregado de impasses. (GOHN, 2002, p. 56).

Nesse sentido, Gohn (2002, p. 58) acrescenta que a Educação Popular se amplia, deixando de ser algo alternativo para ganhar centralidade nas políticas sociais e nos espaços da sociedade em geral, isto porque, na conjuntura da globalização a educação ganha notoriedade, dada a ampliação da demanda por informação e conhecimento. Por isso, a autora destaca que os primeiros anos do século XXI é o período de afirmação e consolidação da Educação Popular por parte dos movimentos populares e sociais frente à educação e ao ensino formal.

Nesses termos, Mello (2013) aponta que a Educação Popular ganhou densidade nos movimentos sociais, populares e instituições da sociedade civil, e hoje se depara com “a vertigem da amplitude”, ou seja, com campos em conflitos, não apenas no campo acadêmico, mas também nas transformações paradigmáticas da esquerda e suas organizações.

2.3. O legado de Paulo Freire na Educação Popular

Como menciona Mello (2013), na trajetória da Educação Popular, o educador Paulo Freire tem um lugar de destaque, embora nas suas primeiras obras não use o termo Educação Popular e sim educação libertadora, educação para a liberdade, educação dialogal, educação conscientizadora, educação problematizadora, educação para a democracia. O autor acrescenta que mesmo a Educação Popular precedendo e sobrevivendo a Freire, suas ideias e luta por uma educação crítica e uma sociedade mais justa inspiram os educadores do presente e do futuro comprometidos com a transformação.

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador pernambucano com formação em direito, militante, e católico progressista, que dedicou a sua vida para pensar e lutar por uma educação crítica oposta à educação instrumentalizadora e mecanicista, a qual chamava “educação bancária”. Foi um educador que inspirou e inspira pesquisadores, educadores, práticas educativas e diversas profissões. É proprietário de diversos títulos de doutor *Honoris Causa* pelas universidades e outros prêmios ao redor do mundo.

É um dos teóricos mais citados na área de ciências humanas no mundo. É reconhecido Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012. É autor de diversas obras: Educação como Prática de Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1970), Educação e Mudança (1979), A importância do ato de ler (1982), Extensão ou Comunicação? (1983), Educação na cidade (1991), Pedagogia da Esperança (1992), Política e Educação (1993), À sombra da mangueira (1995) e Pedagogia da Autonomia (1996) etc. Mas, como o próprio Freire gostaria de ser lembrado, foi “alguém que amou profundamente o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”.

Freire iniciou sua trajetória na educação durante a década de 1940, no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife, como professor de língua portuguesa. Em 1947 foi convidado para trabalhar no Serviço Social da Indústria⁵ (SESI), no Departamento de Educação e Cultura, onde permaneceu até 1957. Sobre a experiência do SESI, Freire destaca que foi de fundamental importância para anos depois construir sua “Pedagogia do Oprimido”.

[...] dizer sim ao chamado SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestão da *Pedagogia do Oprimido*. [...]

⁵ “O SESI – Serviço Social da Indústria – foi criado pelo Decreto – Lei nº 9.403 do então presidente da República Eurico Gaspar Dutra, em 25 de junho de 1946”. (FREIRE, 2015, p. 285).

A Pedagogia do Oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa da minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. (FREIRE, 2015, p. 25-26).

Na década de 1960 desenvolve suas atividades no Movimento de Cultura Popular do Recife e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1961-1963), período em que desenvolve o sistema de alfabetização que o torna conhecido em todo o país.

Nos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, como integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos das camadas populares que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em pouco tempo. Essa metodologia pretendia ser rápida, moderna e barata e, em quarenta horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderiam “ler melhor o mundo” e, inclusive, adquirir o direito ao voto. (SCOCUGLIA, 2019, p. 13).

O sistema de alfabetização de Freire o levou a ser convidado, em 1963, para alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, na cidade de Angicos (RN). De acordo com Mello (2013), essa experiência leva Freire a ser convidado, no mesmo ano, pelo Ministro da Educação Paulo Tarso Santos e pelo Presidente João Goulart, para implantar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no país. Scocuglia (2019) acrescenta que o PNA objetivava alfabetizar milhares de brasileiros, através de 20.000 círculos de cultura, o que levaria ao aumento significativo de eleitores para as eleições gerais previstas para 1965.

De acordo com Beisiegel (1982), o ministro da educação Paulo de Tarso tinha designado Freire para coordenar as atividades do Ministério da Educação e Cultura no Setor de Cultura Popular e no Setor de Educação de Adultos. Em novembro de 1963 foi realizado, em Brasília, o primeiro curso nacional de formação para aplicação do Sistema Paulo Freire. Ainda sobre o avanço da PNA no Brasil, o autor menciona que a Portaria nº 203 de 09 de julho de 1963 estabelecia Freire para a Presidência da Comissão de Cultura Popular em todo território nacional, inclusive em áreas sem acesso a educação. Outra Portaria do mesmo mês e ano designava Freire para um grupo de trabalho cujo objetivo era realizar uma pesquisa sobre o problema do analfabetismo no país.

No entanto, as forças conservadoras, de direita, e militares, ameaçados de seus privilégios, reagiram com o golpe de 1964, extinguindo o PNA e os Movimentos de Educação e Cultura Popular que utilizavam o Sistema Paulo Freire. Beisiegel (1982) coloca que, em 14 de abril de 1964, a portaria nº 237 revogava todas as decisões anteriormente citadas e o então

Ministério da Educação do Governo Militar divulga uma série de material utilizado pela PNA como de conteúdo subversivo.

Ao iniciarem o processo de apuração das responsabilidades, Paulo Freire foi indiciado e interrogado, em 1º de julho de 1964, no Quartel da Segunda Companhia de Guardas do Recife sobre seu “método de alfabetização”⁶, seu trabalho do Sistema de Extensão Cultural, suas atividades consideradas subversivas e sua ligação com grupos apontados como agitadores nacionais e internacionais. Assim, o esforço de Freire no campo da educação foi interrompido e ele preso por cerca de setenta dias no IV Exército – Recife. Freire não pretendia sair do Brasil, mas a convocação para novos interrogatórios no Rio de Janeiro e uma suposta nova prisão preventiva o fez exilar-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. (IBIDEM).

“Foi nestas condições que o educador saiu do Brasil para iniciar uma nova etapa da sua vida: como um homem de esquerda, afastado do país pelos defensores da “ordem” democrática”. (BEISIEGEL, 1982, p. 324).

O exílio de Freire inaugura uma nova etapa de sua vida e obra, isto porque, Paiva (s/a apud Beisiegel, 1982) destaca que é preciso distinguir a evolução das ideias político-pedagógicas de Freire em três momentos: o momento diretivo da década de 1950; a combinação de posições diretivas e não diretivas na década de 1960; e o reforço de aspectos não diretivos a partir de 1965⁷.

O momento diretivo é o que Freire, com influência da filosofia existencialista e de um humanismo-cristão de viés progressista, adere claramente ao Nacional Desenvolvimentismo. Assim, a educação seria o instrumento ideológico para o consenso em torno do projeto desenvolvimentista. O objetivo era aumentar no povo o grau de consciência dos problemas e afirmar a importância da integração das massas para recuperação econômica e o desenvolvimento. (IBIDEM).

O grau de consciência do povo estava voltado para uma consciência nacional, ou seja, estava voltado para “alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma “moderna” classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de

⁶ O uso das aspas se refere ao reconhecimento do sistema complexo de alfabetização envolto de técnicas, valores, concepções teóricas e metodológicas. (SCOCUGLIA, 2019).

⁷ Scocuglia (2019, p. 24) pontua que é preciso analisar toda a trajetória teórico-prática de Freire, pois “o corte realizado na obra freireana e a consideração das propostas iniciais como fixas têm, como consequência, o desconhecimento da indiscutível progressão do seu pensamento nos anos setenta e oitenta e o contínuo movimento da sua práxis educativa. Os momentos preliminares da trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica”.

saúde, de industrialização autossustentada etc) de base”. (SCOCUGLIA, 2019, p. 50). O autor acrescenta que nesse período, a criticidade das massas populares, para Freire, ainda não significava a busca pela “consciência de classe”.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire emergiu nutrindo-se da ideologia nacional desenvolvimentista do ISEB⁸, do pensamento progressista da Igreja Católica, dos princípios da pedagogia nova e das práticas vividas no interior dos Movimentos de Cultura Popular e alfabetização de adultos. Entretanto, paulatinamente, ela foi deixando de lado os pressupostos liberais e foi constituindo-se em uma pedagogia alternativa. (PALUDO, 2001, p. 91).

O segundo momento – de combinação de posições diretivas e não diretivas –, de acordo com Paiva (s/a apud Beisiegel, 1982), acontece com os primeiros trabalhos de Educação Popular realizados no Brasil. Os elementos diretivos permaneciam, mas atrelado a elementos não diretivos, como as atividades dos círculos de cultura que promovia problematizações sobre a importância do voto na emancipação política. Apesar das indagações e reflexões trazidas pelos círculos de cultura, não colocava em questão a radicalidade da organização social e política. “Era uma educação voltada para a mudança, comprometida com a realização de uma sociedade diferente, mas, sem dúvida alguma, ainda capitalista” (BEISIEGEL, 1982, p. 24).

No entanto, Freire era revestido de uma dialeticidade que lhe permitia uma constante autocrítica na busca de novos caminhos. Sobre essa autocrítica, Freire (1979, p. 43, apud SCOCUGLIA, 2019, p. 53) aponta:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual.

O reforço dos aspectos não diretivos, a partir da segunda metade da década de 1960, período de exílio de Freire (1964-1979), demarca o momento em que sua prática e obra ganham densidade e se disseminam pelo mundo, como a produção de “Pedagogia do

⁸ “O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB foi criado no início da década de 1950 quando o Estado “oficializou” o nacionalismo como ideologia institucional, tendo como função elaborar a ideologia do desenvolvimento nacional. Embora criado antes, foi no governo Juscelino Kubitschek que o ISEB ganhou notoriedade, passando a respaldar, teoricamente, diversas correntes ditas “progressistas”. A influência do ISEB como “escola” cai nos anos sessenta (inclusive, pelos “rachas” internos), embora seus principais teóricos continuem a influenciar com suas teses, livros, conferências, etc.” (SCOCUGLIA, 2019, p. 35).

Oprimido”, primeiramente no Chile, em 1968, e, devido a ditadura militar, só publicada no Brasil em 1974, posteriormente traduzida em diversas línguas.

Sobre a obra “Pedagogia do Oprimido”, Scocuglia (2019) pontua que já se nota a influência de correntes marxistas, que são aprofundadas em “Ação Cultural para Liberdade e outros escritos”. Acrescenta que é nesse contexto, e com a influência de pensadores como Marx, Sartre, Hobsbawm, Goldman, Lukács, Kosik, Gramsci, etc., assim como, dos processos de crítica e autocrítica que outro Paulo Freire é instituído.

Pedagogia do oprimido constitui um avanço na direção da formulação de uma pedagogia nutrida dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. Freire dizia que se os opressores fazem sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na própria luta por emancipar-se. (SCOCUGLIA, 2019, p. 15).

Os quinze anos de exílio de Freire foram vivenciados inicialmente na Bolívia, onde permaneceu pouco tempo, dado o golpe que retira do poder o líder do Movimento Nacionalista Revolucionário, o presidente Vitor Estenssoro. Seguido da sua passagem pelo Chile, pelos Estados Unidos da América (EUA), pela Suíça e por alguns países da África. Nos EUA, final dos anos 1960, Scocuglia (2019) menciona que Freire trabalhou por seis meses na Universidade de Harvard, onde escreveu sua obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.” O autor acrescenta que nesta obra, Freire revê alguns conceitos e reflexões iniciais de sua trajetória e se aproxima de pensadores e conceitos marxistas.

Sobre essa influência, Scocuglia (2019) acrescenta que inaugura no pensamento do autor a educação enquanto política em sua inteireza e que contribui para a conquista da consciência de “classe para si”. Essa transição da “consciência da realidade nacional” para “consciência de classe” se dá, sobretudo, a partir da influência de alguns pensadores, como Lukács, Hobsbawm, Goldman.

A aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura de mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. (SCOCUGLIA, 2019, p. 58-59).

Na Suíça, durante a década de 1970, Freire trabalhou junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede em Genebra, onde colaborou por dez anos em iniciativas de Educação

Popular em países africanos recém-descolonizados, como Angola, São Tomé, Guiné-Bissau e Príncipe. (MELLO, 2013).

Dessa experiência resultaram alguns escritos, como “Cartas à Guiné-Bissau”, que Scocuglia (2019, p. 73) visualiza de aproximação teórica ao pensamento do marxista Antônio Gramsci. “A partir dos escritos africanos [...] destaca-se a visão da “infraestrutura” como fundamental”. O trabalho, por exemplo, passa a ser um conteúdo fundamental e o homem o construtor da história (produtor de uma nova hegemonia).

Sobre os anos de exílio, Freire (2001, p. 43) destaca:

[...] é preciso dizer que não foi fácil educar a saudade do Brasil. Não foi fácil pôr limites a ela, sem os quais viraria nostalgia e tornaria a vida mais difícil de ser vivida. E foi exatamente na medida em que aprendemos a conviver com a falta do Brasil que o tempo do exílio, assumido, se fez um tempo de produção.

Após a anistia política no começo nos anos de 1980, Freire retorna ao seu país para “reaprender o Brasil”, como ele mesmo colocou. Retorna suas atividades como docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e posteriormente da Universidade de Campinas (UNICAMP). Foi ainda, secretário municipal de educação (1989 – 1991) na prefeitura de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina (do PT). E professor convidado em diversas universidades europeias e norte-americanas. Na sua passagem pela secretaria de educação de São Paulo, Scocuglia (2019, p. 17) aponta que Freire inicia uma reformulação do ensino municipal:

Assume a secretaria de educação [...] iniciando a reformulação do ensino municipal e valorizando o magistério com a formação continuada e salários dignos. Com sua equipe, empreende sua principal meta: tornar a escola municipal democrática, em todas as suas instâncias – com seus conselhos deliberativos, sua gestão coletiva, na revisão dos currículos, na interação dos trabalhadores da educação com os alunos e suas famílias, na alfabetização dos adultos.

Na década de 1990, Freire publica outras importantes obras, já citadas anteriormente, que reafirmam sua luta para “fazer da educação “uma prática da liberdade”, um processo de “conscientização pelo diálogo”, uma “ação cultural” em defesa dos oprimidos, um exercício do “direito ao conhecimento” e um processo de “ser mais” dos homens e das mulheres”. (SCOCUGLIA, 2019, p. 17).

Em 19 de setembro de 2021, Paulo Freire completaria 100 anos, mas diante de tantas memórias, seu centenário foi comemorado em todo o país e também fora dele, o que lhe rendeu infinitas homenagens nas redes sociais, emissoras de televisão, universidades, escolas, movimentos sociais, lideranças políticas, educadores, educandos, e outros. Recebeu homenagens através de documentários, rodas de diálogo, palestras, atos políticos, a até mesmo pela plataforma Google, por meio do doodle.

Imagem 01:

Doodle do Google em homenagem a Paulo Freire por ocasião do seu centenário em 2021



Fonte: <https://www.google.com/doodles/paulo-freires-100th-birthday>

No entanto, enquanto o mundo inteiro homenageava a vida e obra desse educador, patrono da educação brasileira, o governo brasileiro, do então presidente Jair Messias Bolsonaro, não se manifestou ou prestou homenagens quanto ao centenário de quem tanto contribuiu para a educação deste país. O desdém do Ministério da Educação é inculcado de uma base ideológica conservadora, comprometida com uma concepção de educação tecnicista e de um modelo de sociedade retrógrado. Ao ignorarem a importância de Freire na educação demonstram que Freire sempre esteve do lado da história que defende uma educação crítica e problematizadora. Sua contribuição à educação popular revelou uma série de elementos que Melo Neto (2005) definiu como constituintes da educação popular.

2.4. Os constituintes da Educação Popular

Como enfatizamos, embora a Educação Popular seja resultado dos esforços de um conjunto de educadores nos movimentos de educação e cultura popular entre os anos de 1950 e 1960, ela ganha mais densidade a partir da sistematização de Paulo Freire na década de 1960

e acompanha a trajetória teórica e política do autor. Por isso, Melo Neto (2005, p. 5) coloca que “As bases da Educação Popular tornaram-se mais sólidas com Freire”.

Nesses termos, ao longo da trajetória histórica da Educação Popular diferentes elementos teóricos foram compondo sua fundamentação e direcionamento ético-político, o que acompanhou o avanço teórico das ideias de Freire. Os constituintes da Educação Popular são elementos teóricos que fazem desta uma educação antagônica ao modelo de educação imperante ou “bancária”, esta última denominada por Freire (2019, p. 35) como aquela que deposita e transfere valores e conhecimentos numa relação em que “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”. Por isso, Melo Neto (2005) coloca que os elementos que constituem a Educação Popular seguem os passos indiciários de Freire que norteia o exercício educativo em diferentes lugares. Conforme o autor, os constituintes são elementos teóricos que mais identificam a Educação Popular, ou seja:

Elementos teóricos que fundamentam ações educativas relacionadas entre si e ordenadas segundo princípios alicerçados em vivências. Esses princípios, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Porém, mesmo resultando em uma unidade, esta se mantém em aberto, na medida em que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, educação e o popular. (MELO NETO, 2005, p. 4).

Portanto, são elementos que expressam uma totalidade, mas que estão assentados em elementos unitários e formados de conhecimentos múltiplos que expressam uma ideia central. (IBIDEM). Que no caso da Educação Popular, visam “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 uma pesquisa realizada com profissionais que atuam no campo da Educação Popular, entre os anos de 2002 a 2004, nos cursos do Centro de Ação Comunitária (CEDAC), no Rio de Janeiro, e com profissionais (alunos) de três turmas das disciplinas de História e Filosofia da Educação Popular e de Teoria em Educação Popular, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPB, Melo Neto (2005) explanou os principais constituintes apontados pelos profissionais. Os profissionais dos cursos da CEDAC apontaram como principais: o compromisso político, a práxis, a autonomia, a crítica, a cultura, o diálogo, o processo, a pedagogia própria, a transformação, a realidade e o empoderamento. Enquanto os profissionais (alunos) do PPGE/UFPB pontuaram

principalmente: a cultura, a construção do sujeito, o compromisso político, a crítica, o diálogo, a democracia, a liberdade, a autonomia, a identidade, a práxis, o incentivo aos saberes, e a emancipação.

Na literatura, observamos, ainda, outros elementos que compõem a Educação Popular, a exemplo da contestação, da amorosidade, da hegemonia, da utopia etc. Destes, Machado (2012, p. 162) aponta como “essenciais para se pensar e realizar ações educacionais populares voltadas para a hegemonia das classes subalternas [...]: a práxis, a conscientização, o diálogo, o conhecimento popular, a hegemonia e a participação”.

Tendo em vista o panorama de constituintes explanados e a intersecção entre a literatura e os profissionais que atuam no campo da Educação Popular, consideramos como principais constituintes, sobretudo para pensar a prática do Assistente Social: a contestação, o diálogo, a práxis, a conscientização, o saber popular, a participação, a hegemonia, e a utopia (transformação).

2.4.1. Contestação

A contestação é o elemento fundante da Educação Popular, tendo em vista que esta emerge de um movimento de contestação à educação que nega a existência de uma cultura popular. Este constituinte, portanto, envolve uma atitude problematizadora diante do mundo. Colocar-se criticamente diante do mundo, de acordo com Carrillo (2013, p. 28), está relacionado ao posicionamento crítico frente à realidade, dado o reconhecimento de que a curiosidade é necessária, mas não suficiente para assumir uma perspectiva crítica. “Assim, qualquer ação educativa popular deve partir de uma atitude intelectual e moral crítica frente ao contexto”. De acordo com o autor, pensar criticamente significa, ainda,

Reconhecer que carregamos uma herança cultural impregnada de racionalidades, formas de conhecer, de valorar e de sentir acríicas, ingênuas, fatalistas, dogmáticas, dicotômicas, excludentes, que bloqueiam o pensamento e a vontade de transformação. (CARRILLO, 2013, p. 28).

Além disso, demanda não se resumir a afirmações com conteúdo crítico, mas adquirir uma maneira de pensar capaz de ler criticamente o mundo e reivindicar valores e visões de mundo coerente com o projeto de transformação. (IBIDEM).

Sobre a atitude contestadora, Freire (2011, p. 7) coloca que é “Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais

lucidamente”. Isto porque, para Freire (2016, p. 69) a educação enquanto forma de intervenção no mundo implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Por isso, a prática educativa popular exige uma definição, uma tomada de posição, de decisão, de ruptura, a escolha entre isto ou aquilo. É preciso ser “contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura”.

Este constituinte revela, portanto, a dimensão política da Educação Popular que é o reconhecimento da não neutralidade e da leitura crítica da realidade como pressuposto para a transformação social.

2.4.2. Diálogo

O diálogo é uma categoria que perpassa toda obra de Paulo Freire, por considerá-la essência de uma educação como prática de liberdade. Em “Pedagogia do Oprimido” Freire desenvolve um capítulo sobre a dialogicidade da educação e nele defende que dizer a palavra não deve ser privilégio de alguns, mas direitos de todos. Ninguém pode dizer a palavra sozinho, nem dizer a palavra para os outros. Para o autor “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”. (FREIRE, 2019, p. 45).

O diálogo, em Freire, não pode existir a partir da negação do direito de dizer a palavra ou no ato de depositar ideias. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A para B” ou de “A sobre B”, mas de “A com B”, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2019, p. 48). Só pronunciando o mundo é que os homens transformam, por isso é que o diálogo pressupõe um pensar crítico, que entende a realidade como processo e não como estática.

Ainda conforme Freire, o diálogo com as massas não é uma concessão ou uma tática de dominação, é uma condição fundamental para a humanização.

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 2019, P. 48).

Nesse sentido, Mello (2013) destaca que o diálogo, na obra freireana, implica na mediação sociocultural e na relação horizontal entre escola e comunidade, educador e educando, saber popular e saber científico. Assim, nos termos do autor, o diálogo é mais que

um recurso metodológico, faz parte de um processo de humanização, que envolve respeito, humildade, amorosidade, capacidade e crítica.

Portanto, o diálogo adquire uma centralidade na Educação Popular, por ser, como destaca Freire, uma exigência radical para revolução. Nas palavras do autor, “sem o diálogo com os oprimidos, não é possível uma práxis autêntica”. (FREIRE, 2019, p. 70).

2.4.3. Práxis

A práxis é uma categoria filosófica grega, mas que na modernidade foi ressignificada pelo filósofo alemão Karl Marx. Daí que Freire (2011) a retoma a partir do pensamento marxiano no sentido da unidade ação-reflexão, provida de intenção e finalidade, onde os homens e as mulheres transformam o mundo e se transformam.

Como destaca Vázquez (1977, p. 5), “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”. O autor acrescenta que a práxis é uma “atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem”. (p. 406). É uma atividade real e objetiva, mas ao mesmo tempo é consciente e subjetiva. Por isso, pressupõe a unidade entre teoria e prática.

Marx desenvolveu de maneira mais completa nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* e expressou de maneira mais vigorosa nas *Teses sobre Feuerbach*, embora já o tivesse antecipado em seus escritos anteriores. Assim, em sua tese de doutoramento insistiu na necessidade de a filosofia tornar-se prática. (BETTOMORE, 2013, p. 463).

Embora seja uma categoria que ganha centralidade no pensamento marxista, o termo tem outros antecedentes. De acordo com Vázquez (1977) ao discorrer sobre as precisões terminológicas do termo, a origem remete a Grécia antiga com o termo *πράξις* para designar uma ação propriamente dita. O autor complementa que a concepção marxista de práxis é um avanço do materialismo tradicional (idealista), onde, embora entendida como atividade humana, se apresenta de modo abstrato e mistificado. Assim, em Marx, a concepção de práxis não é entendida como mera atividade da consciência, mas como atividade material do homem social que assegura a íntima unidade entre teoria e prática.

A partir desta influência, Freire (2011) destaca que a teoria não deve se opor a prática, pois não é possível identificar teoria com verbalismo, nem prática com ativismo, uma vez

que, falta ação ao verbalismo e reflexão crítica ao ativismo. Se separarmos a teoria da prática, a primeira torna-se verbalismo inoperante, e a segunda, ativismo cego.

a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isso mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito objeto. (FREIRE, 2011, p. 155).

Por isso, a práxis é um constituinte tão importante para a Educação Popular, porque possibilita a reflexão crítica sobre a prática. Como afirma Brandão e Assumpção (2009, p. 99), uma prática pedagógica fundamentada na Educação Popular só é possível com “a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos diferentes saberes e do comprometimento”.

2.4.4. Conscientização

A conscientização é um constituinte que atravessa toda a trajetória da Educação Popular, haja vista que, desde os movimentos de educação e cultura popular, na década de 1960, objetiva estimular processos de conscientização. No entanto, este é um constituinte que tem um avanço conceitual, sobretudo, a partir do exílio de Paulo Freire e sua aproximação com a corrente marxista.

Como discutimos na trajetória de Freire, no período diretivo, o autor adotava a conscientização voltada para a realidade nacional, e só quando assume posições não diretivas é que essa concepção avança para a “consciência de classe”.

Sobre essa transição da “consciência da realidade nacional” – assentado nas ideias de Vieira Pinto e dos isebianos de transição da consciência ingênua para a consciência crítica – para “consciência de classe”, Scocuglia (2019) menciona que se dá a partir da influência de alguns pensadores como Lukács, Hobsbawm, Goldman etc.

O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” sob a inspiração de

preceitos marxistas. O mesmo acontecerá com vários outros conceitos e com várias outras relações do pensamento freiriano. (SCOCULGIA 2019, p. 45).

Nos primeiros escritos de Freire ele toma conscientização como o momento em que ocorre o desvelamento da realidade concreta. De acordo com Machado (2012), aí está à diferença fundamental da conscientização em Marx. Destaca que em Freire, o homem não poderia participar ativamente da história se ele não tomasse consciência da realidade vigente. A realidade só seria modificada se o homem tomasse consciência que ela é modificável. Já em Marx a transformação dos homens não passa inicialmente pela tomada de consciência da realidade, mas sim pela revolução. Assim, a conscientização, ou consciência comunista, só ocorre com a revolução.

Desse modo, enquanto para Freire a transformação do homem passa inicialmente pela consciência crítica acerca da realidade concreta, visto que essa tomada de consciência o levará à mobilização social, bem como, a luta de classes ou até mesmo a revolução social, para Marx, o processo é inverso, visto que a transformação do homem passa inicialmente pela revolução social, pois é esta que permitirá a consciência crítica em massa. (MACHADO, 2012, p. 166).

Posteriormente, sobretudo, a partir de “Pedagogia do Oprimido” ele reconhece que a conscientização só ocorre na práxis, ou seja, o desvelamento da realidade trata-se de uma tomada de consciência, mas não conscientização. Sobre esse avanço conceitual, na obra “Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos”, Freire (2011) reconhece os equívocos de outrora.

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em Educação como prática da liberdade, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado estes polos — conhecimento da realidade e transformação da realidade — em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação. Diga-se de passagem que, em Pedagogia do oprimido e em Cultural Action for Freedom, já não é esta a posição que tomo em face do problema da conscientização. A práxis que medeia estes dois livros daquele me ensinou a ver o que antes não me havia sido possível ver. Mas é sobretudo em textos mais novos — entrevistas ou pequenos ensaios como Education, Liberation and the Church —, que resultam de minha experiência mais recente, que a abordagem deste problema toma uma feição distinta da

que se encontra em Educação como prática da liberdade. (FREIRE, 2011, p. 169-170).

Assim, Freire reconhece que o simples uso da capacidade reflexiva não é suficiente para a libertação, pois esta demanda a ação transformadora, a práxis. Isso posto, a Educação Popular, nos termos de Machado (2012), visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização dos sujeitos sociais, mas é preciso destacar que “Não é um ‘método conscientizador’, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções”. (BRANDÃO e ASSUSMPÇÃO, 2009, p. 33). A Educação Popular não pode assumir a tarefa de método conscientizador, pois, como bem explica Freire (2015), ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho, mas em conjunto.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2019, p. 30).

Nessa compreensão, Scocuglia (2019) pontua que hoje a prioridade dos que atuam com o legado de Freire é concentrar-se na “criação histórica” de uma educação que só é possível com a mudança profunda da sociedade. Uma educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. (p. 112).

2.4.5. Saber Popular

O saber popular, de acordo com Machado (2012), é aquele adquirido com o tempo, a partir das experiências vivenciadas na realidade, e repassadas de geração para geração. Segundo a autora o que diferencia esse saber do científico não é a veracidade ou sua natureza, mas a forma como busca explicar a realidade.

Paludo (2001) destaca que em Freire o conhecimento é construído e reconstruído permanentemente, não na doação do educador para o educando, mas numa relação dialógica entre eles, onde há a superação da dicotomia entre conhecimento erudito (científico) e

conhecimento popular. Essa superação acontece, nos termos da autora, “pelo cruzamento de saberes que viabiliza a construção de um saber diferenciado, um novo saber, tanto para os educandos como para os educadores” (p. 93). Nesse sentido, visualizamos que a Educação Popular não nega o conhecimento científico, mas defende a articulação com outra forma de conhecimento: o popular.

Freire (2015) destaca que educadores e educadoras progressistas não devem negar os saberes de experiência feitos. Devem reconhecer que há maneiras diferentes de lidar com os saberes, e reconhecer que ignorá-los é um erro científico e implica a presença da ideologia elitista, aquela que nega a palavra. O autor acrescenta que valorizar o saber popular não significa superdimensionar o saber do senso comum:

Uma dessas maneiras de fazer a crítica à defesa que venho fazendo dos saberes de experiência feitos que, não raro ainda se repete hoje, para legítimo espanto meu, é a que sugere ou afirma que, no fundo, proponho dever ficar o educador girando, com os educandos, em torno de seu saber de senso comum, cuja superação não seria tentada. [...] Na verdade, contudo, jamais afirmei ou sequer insinuei tamanha “inocência”. (FREIRE, 2015, p. 44).

A defesa de Freire é de que não se pode desprezar a compreensão de mundo e as várias dimensões da prática social, expressa na fala, na forma de contar, de calcular, nos saberes em torno do mundo, da saúde, da vida, da sexualidade, da religiosidade etc. Respeitar esses saberes não significa ficar preso a eles, mas respeitar o contexto cultural e concreto como ponto de partida para a ampliação da compreensão do mundo. Nesse sentido, o autor destaca, que “Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (FREIRE, 2015, p. 45).

Conforme Freire (2001) é indispensável e um direito das classes populares a superação do saber anterior (de experiência feito) para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos (científico), “o que não é possível é tentar superá-lo [...] sem passar por ele” (FREIRE, 2015, p.43). Nesse sentido, destaca que uma das tarefas da Educação Popular é facilitar a compreensão científica dos grupos e movimentos em torno das suas experiências.

Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de

possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. (FREIRE 2001, p. 16-17).

Assim sendo, ainda que o autor compreenda que a classe oprimida tenha uma “leitura de mundo” que antecede a “leitura da palavra”, seu saber popular deve-se somar aos saberes dos seus educadores, a fim de superar os processos de reprodução da ideologia da classe opressora, assim como os educadores também devem superar seus autoritarismos acadêmicos e dialogar com os saberes populares para ampliação do conhecimento.

2.4.6. Participação

A participação é um elemento que expressa a horizontalidade da Educação Popular, ou seja, específica como uma educação com e não para o povo. Botelho et al. (2017) explica que é um elemento central para uma atuação ativa e crítica das pessoas na realidade.

Nas últimas décadas, várias iniciativas foram desenvolvidas em diversos países, na direção da participação da sociedade civil na agenda pública, a exemplo do Brasil, que a partir da Constituição de 1988, torna direito a participação da sociedade civil nas políticas públicas, através do controle social, como nos conselhos de saúde, conselhos de assistência social, conselhos dos direitos das crianças e dos adolescentes e etc. No entanto, Botelho et al. (2017) explica que apesar dessas iniciativas incentivarem a participação do povo, são experiências com diversos entraves burocráticos do Estado e difere da participação na perspectiva da Educação Popular.

A participação na perspectiva da Educação Popular é aquela que possibilita construir o conhecimento de forma compartilhada. A construção compartilhada é o elemento central que implica compreender como matéria prima as concepções, experiências, dilemas, interesses, desejos etc.

a participação não pode ser compreendida como a simples presença das pessoas em determinado lugar e horário, tampouco como a ocupação de uma vaga em um conselho de alguma política pública. A participação tem a ver com a possibilidade de as pessoas exercitarem continuamente sua inserção em determinado processo educacional e social, conduzida a partir de um horizonte de autonomia e de “pé de igualdade” com os outros sujeitos presentes nesse processo. (BOTELHO et al., 2017, p. 125-126).

Assim, através do diálogo (entre os diversos saberes) as pessoas terão a possibilidade de aprender em comunhão.

A participação defende não escolher ou determinar as pessoas por seu conhecimento. Não precisa ser especialista para participar de determinada ação. Precisa-se apenas ser gente, com suas experiências de vida. A participação enaltece a diversidade e preserva um processo de construção compartilhada, pois, ao inserir todos no processo, a participação reconhece que todos têm diferenças e especificidades. Para permitir que todos se insiram de modo comprometido e profundo, a participação encoraja para que cada pessoa frutifique e desenvolva o seu papel específico, que é definido por suas questões culturais, sociais e emocionais. (BOTELHO et al., 2017, p. 127).

Em Freire (2019) a participação é o engajamento dos oprimidos na busca de sua libertação, uma vez que, a criação de um mundo novo exige a participação consciente das massas populares. Freire cita a participação como engajamento para diferir da pseudoparticipação, que reproduz modelos rígidos, verticais, sem espaços para curiosidade, dúvidas, ou seja, voz.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz [...]. (FREIRE, 2001, p. 37).

Portanto, a participação na perspectiva freireana requer engendrar, estimular, favorecer, dialogar, construir, sendo, portanto, contrária aos objetivos da educação bancária destacada pelo autor. Como o próprio Freire (2001, p. 49) cita, da participação na perspectiva da Educação Popular “pode resultar um conhecimento crítico maior das condições de injustiça forjadas e mantidas pela sociedade capitalista”.

2.4.7. Hegemonia

A hegemonia é um importante constituinte da Educação Popular, uma vez que, como destaca Brandão; Assumpção (2009, p. 32), a Educação Popular está vinculada “a

possibilidade de criação de um saber, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia”.

O termo hegemonia, conforme Silva; Turcatto (2020) tem como precursor Lenin, que utilizava o termo para indicar liderança política. No entanto, o desenvolvimento do termo como conceito marxista é atribuído a Gramsci. Bettomore (2013) pontua que hegemonia é um conceito chave na obra gramsciana, sobretudo, nos *Quadreni del Carcere*. O autor acrescenta que inicialmente, antes da prisão do pensador italiano, o termo era utilizado para referir-se a estratégia da classe operária, como um sistema de alianças que a classe operária deveria criar para derrubar o Estado burguês. Já nos *Quadreni del Carcere*, onde ele desenvolve o conceito, utiliza o termo para aplicar ao modo como a burguesia estabelece e mantém sua dominação, através da força e do consentimento.

Portanto, em Gramsci (2002) o conceito de hegemonia trata das funções de domínio e direção de uma classe dominante sobre as classes subalternizadas. E essa relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que não se limita ao espaço formal (escolar), mas a toda a sociedade. Daí porque, Silva; Turcatto (2020) considera a Educação Popular como um objeto de disputa hegemônica na sociedade de classes.

Essa influência do pensamento Gramsciano na Educação Popular se deu a partir da aproximação de Freire com o intelectual. Segundo Scocuglia (2019), em escritos como *Cartas a Guiné-Bissau* e outras obras, dos anos 1970 e 1980, – *Por uma Pedagogia da Pergunta, Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, etc. – é possível visualizar essa aproximação através de temas como hegemonia, intelectuais, e partido como intelectual- coletivo.

Nessa acepção, Brandão; Assumpção (2009) colocam que o horizonte da Educação Popular é a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia no interior da sociedade de classes. E que por isso, um dos pontos de partida da Educação Popular é a criação de uma nova hegemonia, ou seja, um saber popular como base para um trabalho de acumulação de poder popular, necessário à transformação da sociedade.

Na área do Serviço Social, é Machado (2012) quem destaca a hegemonia como constituinte da Educação Popular, sobretudo pelo fato de apontar que na perspectiva gramsciana a hegemonia é compreendida não apenas como direção política, mas também, como direção moral, cultural e ideológica.

2.4.8. Utopia (Transformação)

Este constituinte demarca que a Educação Popular está vinculada a um projeto societário que é contra qualquer tipo de exploração e opressão, pois, como bem destaca Freire (2001), a Educação Popular é aquela que nada contra a correnteza autoritária do capitalismo e estimula a organização das classes populares para a luta em superação das injustiças sociais.

A utopia perpassa toda a obra de Freire e implica uma dialetização entre a denúncia e o anúncio, ou seja, a denúncia da realidade desumanizante e o anúncio do “inédito viável”. No entanto, o autor destaca que não são palavras vazias, possuem um significado histórico que nega o fatalismo. Nos termos do autor:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 16).

Nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009) destacam que a Educação Popular se volta contra o fundamento do modelo de sociedade do capital que submete as pessoas a lógica de troca de bens e serviços e sentidos mercadológicos. E afirma que hoje a Educação Popular deve ser realizada reafirmando sua essência, de compromisso com os interesses do povo, e com uma prática pedagógica que dialogue com esta classe, abrindo-se a ouvir quem são, em que mundo querem viver, que mundo estão dispostos a transformar etc. Acrescenta que parece ilusório ou utópico, mas que é possível acreditar em outro mundo possível.

se a educação empresarial dirigida a não-empresários trata de criar pessoas para um tipo de mundo social, porque não acreditar [...] que é possível pensar e pôr em prática [...] um tipo de educação que sonhe participar[...] da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando cremos que “um outro mundo é possível”. (BRANDÃO e ASSUSMPÇÃO, 2009, p. 93).

De acordo com Freire (2011) a utopia tem caráter permanente na Educação Popular, visto que não se pode fazer do futuro a repetição do presente, nem visualizar o futuro como predeterminado. Estas visões negam a dialeticidade da história. A utopia é ainda o engajamento arriscado, ou seja, a prática dirigida no sentido de transformação da realidade.

No entanto, embora o horizonte da Educação Popular seja a transformação social, esta não é possível de realizar sozinha. Como bem menciona Iasi (2013), a educação sozinha não pode arrancar a classe subalternizada da alienação e trazer para a luta de classes e revolução,

pois, o apassivamento desta classe não pode ser entendido apenas como imposição de ideias, mas porque vivem relações sociais com a classe burguesa, acarretando uma compreensão do mundo e de si mesmo a partir de elementos constitutivos da consciência burguesa.

Nesse sentido, Iasi (2020) acrescenta que a mudança do mundo passa pela mudança das relações sociais e materiais, da alteração da propriedade e da divisão social do trabalho, das formas de produção e reprodução da vida, ou seja, uma revolução. Questão que é reconhecida pelo próprio Freire quando diz que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 31).

Os constituintes supracitados – contestação, diálogo, práxis, conscientização, saber popular, participação, hegemonia e utopia (transformação) – não são os únicos elementos que definem a Educação Popular, mas consideramos os mais importantes, sobretudo, quando pensamos a articulação desta educação com o Serviço Social, por serem elementos que já contribuíram com o Serviço Social no desenvolvimento social e histórico e ainda podem contribuir, dado o direcionamento crítico e o comprometimento com as classes subalternizadas.

CAPÍTULO 3

3. EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: um diálogo histórico

Analisar a relação do Serviço Social com a Educação Popular é fazer um resgate histórico dos fundamentos da profissão e compreender em que contextos sócio-históricos se deram essas interlocuções, fundamentais para a compreensão das atuais configurações destas duas áreas do conhecimento. Por isso, no primeiro momento do capítulo, explicitamos o debate da Educação Popular durante os Movimentos de Reconceituação e de Renovação da profissão, demonstrando como a Educação Popular influenciou esse movimento contestatório da profissão na América Latina e no Brasil.

No segundo tópico pontuamos as contribuições da Educação Popular para o Método de Belo Horizonte, durante a chamada “Intenção de Ruptura” da Profissão com as bases tradicionais, bem como, os equívocos deste método. No terceiro ponto explanamos sobre a importância desses movimentos contestatórios da profissão em nível latino americano e brasileiro para a construção de um projeto profissional comprometido com as demandas das classes subalternizadas e com horizonte na superação da ordem capitalista.

Por fim, abordamos as contribuições da Educação Popular para a dimensão educativa do Serviço Social tanto em sua trajetória histórica, quanto hoje, com um projeto profissional amadurecido.

3.1. O encontro da Educação Popular com o Serviço Social a partir do Movimento de Reconceituação Latino-americano

O Movimento de Reconceituação⁹ do Serviço Social foi um movimento, desencadeado na década de 1960, na América Latina, de ruptura com o Serviço Social tradicional, ou seja, de ruptura com as bases conservadoras da profissão e vinculação a uma perspectiva crítica, que tinha como objetivo contribuir com a concepção de mundo da classe trabalhadora subalternizada e não a dominante. Esse movimento ocorreu no contexto da grande crise do capital de 1970, que rompe com os chamados “anos de ouro do capitalismo”.

⁹ Esse movimento é evidenciado no “I Seminário de Serviço Social face às mudanças sociais na América Latina”, em Porto Alegre (RS), em 1965. (IAMAMOTO e SANTOS, 2021).

Sobre os esses anos de ouro, tomando por bases as análises de Hobsbawm (1995), destacamos que a experiência dos entre guerras e a grande depressão de 1929 tinham sido tão catastróficas que ninguém podia sonhar em retornar a épocas anteriores, por isso, a reforma do capitalismo. Se recuperar da guerra era a prioridade dos países de capitalismo central após 1945. Assim, na década de 1950 já podia se ver que os tempos tinham melhorado para os países de capitalismo avançado, principalmente, se comparados aos anos anteriores à segunda guerra mundial.

Os anos dourados do capital são marcados por um período em que os problemas do capitalismo pareciam ter desaparecido. Evidenciado pela era do pleno emprego, na década de 1960 a taxa de desemprego na Europa Ocidental estacionou em 1,5%. Um momento excepcional do capitalismo com uma espécie de casamento entre o liberalismo econômico e a democracia social, já que durante mais ou menos trinta anos vários governos passaram a ser assessorados por John Maynard Keynes – economista britânico – que defendia o Estado intervencionista, ou seja, o Estado social. (IBIDEM).

Ao mesmo tempo o compromisso político dos governos com o pleno emprego e – em menor medida – com a redução da desigualdade econômica, isto é, um compromisso com a seguridade social e previdenciária, pela primeira vez proporcionou um mercado de consumo de massas para bens de luxo que agora podiam passar a ser aceitos como necessidades. (HOBSBAWM, 1995. p. 211).

Nesses termos, de acordo com o autor supracitado, tratava-se de um pacto aceitável entre a classe burguesa e a classe trabalhadora: altos salários, altos lucros, estabilidade política, estado previdenciário. Passava a existir, assim, uma economia de consumo de massa com base no pleno emprego. No entanto, o autor acrescenta que o problema central da era de ouro estava em: “os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como compradores de bens e serviços” (HOBSBAWM, 1995, p. 209). Esse cenário pertenceu aos países de capitalismo central e perdurou até fins da década de 1960, quando Hobsbawm (1995) pontua que já se apresentava sinais de desgaste na manutenção dos altos salários, dos lucros, do consumo em massa, da hegemonia do EUA, e a produtividade já apresentava sinais de diminuição. Dessa forma, após 20 anos começava a crise do modo de produção fordista e do Estado Keynesiano e, com isso, o ressurgimento do desemprego em massa, da insegurança e dos lucros em queda.

Assim, a partir de 1973 passamos a vivenciar o que Mészáros (2011) chamou de crise estrutural do capital com transformações societárias que desembocaram em todas as dimensões da vida social.

Assim, Netto (2011) pontua que esse tensionamento das estruturas sociais do capitalismo nos países centrais e periféricos passa a vivenciar uma nova dinâmica, onde se visualiza um contexto favorável para reivindicação das classes subalternas em torno de suas necessidades imediatas. Registram-se, assim, vários movimentos reivindicatórios de grupos específicos, como mulheres, negros, jovens e etc. O autor acrescenta que esse é o contexto mais oportuno para a contestação das práticas conservadoras do Serviço Social tradicional.

Sobre essa ambiência reivindicatória, Iamamoto e Santos (2021) registram na América Latina,

Nas décadas de 1960-1970, no contexto internacional já assinalado, reiterados protestos e revoltas, golpes e contragolpes, revoluções e contrarrevoluções presidem essa história. Experiências de inspiração socialista vicejam na América Latina: a Revolução Cubana de 1959 e a Revolução Nicaraguense de 1979-1989; no Chile, a via socialista impulsionada por Salvador Allende até 1973, interrompida com o golpe militar; em Granada, agências imperialistas, combinadas com forças contrarrevolucionárias internas, interromperam a marcha da revolução socialista e popular. O mesmo ocorre, com nuances históricas, no México, na Bolívia, na Guatemala. Na República Dominicana, a revolução popular em curso é interrompida em 1965 por invasão de forças norte-americanas e brasileiras. Em El Salvador, a Revolução Popular, com duração de 12 anos, é desativada em 1992. Em Granada, sob a liderança de Maurice Bishop, a experiência é destruída pela invasão norte-americana em 1983. E as forças da contrarrevolução impulsionadas pelo apoio estadunidense se afirmam no fascismo de Pinochet, nas ditaduras militares na Argentina, no Brasil, no Uruguai, destroçando ensaios democráticos importantes, seguidas da invasão no Panamá pelos Estados Unidos em 1989. (IAMAMOTO e SANTOS, 2021, p. 39-40).

As autoras destacam que é nesse contexto de dura repressão ditatorial que emerge no Serviço Social uma resistência política e acadêmico-profissional aliada as forças políticas e aos segmentos subalternizados, como o movimento estudantil secundarista e universitário, trabalhadores no sindicalismo combativo e na luta operária, as lutas camponesas, os movimentos de populações residentes nas periferias urbanas, partidos comunistas, socialistas, organizações de esquerda, associações da sociedade civil, etc.

Essa ambiência histórico-cultural e sociopolítica sedimenta o florescimento da “teologia da libertação”, da “teoria da dependência”, da proposta de “educação como prática de liberdade” de Paulo Freire, que reverberam de forma incisiva na reconceituação do Serviço Social latino-americano. (IBIDEM, p. 40).

É nesse processo de ruptura com as bases conservadoras da profissão que o Serviço Social se aproxima do pensamento de Paulo Freire. Netto (2011) destaca que nesse período boa parte da produção latino-americana do Serviço Social, que trazia uma proposta interventiva, sofria influência do pensamento de Paulo Freire, sobretudo, a partir da obra “Pedagogia do Oprimido” – obra escrita em 1968, enquanto Freire estava exilado no Chile e publicado no Brasil apenas em 1974, tendo em vista sua proibição no contexto da ditadura.

Sobre a influência de Freire no Movimento de Reconceituação, Iamamoto e Santos (2021) destacam que a obra de Freire é transversal em todo o Serviço Social latino-americano desse período, mas também é presença no Reino Unido, EUA e Portugal, onde é possível visualizar referências à obra freireana no campo do trabalho social.

A respeito desta relação teórico-metodológica do Serviço Social com o pensamento de Paulo Freire no movimento de Reconceituação, Netto (2011) destaca que expressou um ecletismo e um ingresso não muito feliz da tradição marxista no terreno profissional, mas acrescenta que “o principal, é que a partir de então, criaram-se as bases, *antes inexistente*, 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”. (p. 149).

Nesse sentido, inferimos que a relação histórica do Serviço Social com a Educação Popular se dá no seio do movimento crítico da profissão na América Latina, que buscava romper com as amarras opressoras da classe dominante. No entanto, Machado, Silva e Tolentino (2019) registram que a relação do Serviço Social com Paulo Freire começa em 1947, quando é convidado para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Recife-PE. E a influência do seu pensamento vai ocorrer no decorrer do Movimento de Reconceituação, entre as décadas de 1960 e 1980. Sobre essa relação com o SESI na década de 1940, Freire registra em “Pedagogia da Esperança” que sua passagem pela instituição foi fundamental para a elaboração de “Pedagogia do Oprimido”.

Outro instante, que durou dez anos, de grande importância para a minha formação permanente de educador, foi o de minha passagem pelo Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco. Quando hoje penso nos projetos em que me envolvi à frente da Divisão de Educação e, posteriormente, na Superintendência Geral do órgão, percebo o quanto aprendi. Percebo o quanto me foi fundamental naquela época e continua sendo hoje o exercício a que me entregava e me entrego de pensar a prática para melhor praticar. (FREIRE, 2001, p. 42).

É esse movimento de vanguarda dos Assistentes Sociais latino-americanos em contestação as bases retrógradas da profissão que fornece as bases para uma renovação do Serviço Social no Brasil. Ao analisar o processo de Renovação do Serviço Social, Netto (2011) situa o contexto da autocracia burguesa no Brasil, período em que, ao jogar com as políticas educacionais e culturais na produção e requisição de profissionais que atendessem suas demandas, criou ao mesmo tempo a possibilidade de incorporação de perspectivas teórico-metodológicas de questionamento a própria ditadura, ou seja, ao requisitar profissionais adequados para o projeto de sociedade autocrático, permitiu condições para criação de diferentes concepções e direcionamentos profissionais.

Uma renovação que, nos termos de Netto (2011), altera as demandas práticas postas ao Assistente Social; a sua inserção nas instituições, dado as alterações nas condições do exercício profissional; a reprodução dos profissionais, com mudanças no âmbito da formação dos seus quadros técnicos e na organização da categoria; e os referenciais ideológicos, teóricos e metodológicos que embasam a profissão. Esse debate em torno de uma perspectiva teórico-metodológica está associado à inserção profissional no âmbito acadêmico e universitário. Embora a universidade naquele período tenha sido enquadrada aos moldes do período ditatorial, possibilitou espaços de reflexão para a formação de uma massa crítica profissional.

Assim, Netto (2011) compreende a renovação como um conjunto de características que a profissão buscou articular para alcançar uma legitimação prática, por meio de respostas às demandas sociais e pela sistematização e validação teórica.

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 tendência 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, 2011, p. 131).

Um processo de renovação que o autor trata como uma redefinição sem precedentes, uma tensão entre transformação e permanência, e estrutura em três momentos: *na mudança, na continuidade e na intenção de ruptura*.

O primeiro momento apontado por Netto (2011), o de *mudança*, conforma a primeira direção denominada de *perspectiva modernizadora*. Esse direcionamento encontra seu auge na segunda metade dos anos 1960, expresso principalmente nos seminários de Araxá e

Teresópolis. Essa perspectiva objetivava adequar o Serviço Social às exigências do processo autocrático burguês e resgata valores e concepções tradicionais, não para negá-los ou superá-los, mas para dar-lhe uma moldura de “modernidade”. Assim, caracteriza-se por recorrer ao estrutural-funcionalismo norte-americano. Em resumo, aceita a ordem autocrática estabelecida e busca “modernizar” instrumentos profissionais para responder as demandas.

Essa perspectiva perde sua hegemonia em meados nos anos 1970, com a crise da autocracia burguesa que reduz progressivamente a polarização intelectual que exercia na profissão. Dessa forma, na segunda metade da mesma década, visualizamos as duas outras direções que compõem o movimento de renovação no Brasil. (IBIDEM).

O segundo momento, da *continuidade*, expressa uma direção mais resistente aos processos de mudanças, designado por Netto (2011) como a *reatualização do conservadorismo*. Essa vertente recupera o conservadorismo histórico da profissão vinculado ao pensamento católico tradicional e repudia os padrões oriundos da tradição positivista e da tradição crítico-dialética, de raiz marxiana. Opera-se uma reatualização desse resgate tradicional, na tentativa de vinculá-lo a matrizes teóricas sofisticadas, como a inspiração fenomenológica.

Essa perspectiva apresenta um aparente distanciamento da ditadura que cercou a universidade brasileira, tentando passar um caráter crítico discreto. Expressa um caráter psicologizante ao destacar às dimensões da subjetividade e o exercício da profissão fundado na ajuda psicossocial. E, tem como polos difusores a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Pontifícia Católica de São Paulo e com rebatimentos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Sendo no Rio de Janeiro através da autora Ana Augusta Almeida e em São Paulo com a aproximação dos Assistentes Sociais com o pensador católico Joel Martins. (IBIDEM).

A terceira direção, ao contrário das duas citadas anteriormente, se coloca em oposição ao tradicionalismo profissional, portanto, investe numa ruptura com o Serviço Social tradicional em suas bases ideológicas, teóricas e metodológicas, sendo denominada *Intenção de Ruptura*. No primeiro momento dessa perspectiva era possível notar um resgate crítico de tendências profissionais anteriores a ditadura, onde buscava rupturas político-sociais para adequar a profissão ao desenvolvimento brasileiro. No processo de evolução dessa perspectiva é explicitada a recorrência progressiva à tradição marxista – com alguns equívocos –, que teve seu ponto inicial no Método de Belo Horizonte, na primeira metade da década de 1970, mas que teve dificuldade de afirmação pelo contexto autocrático burguês. (IBIDEM).

Essa perspectiva recebe influência do processo de reconceituação latino-americano, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, através de autores latino-americanos e brasileiros exilados na América Latina, a exemplos de Faleiros, Ander-Egg, Kruse, Kisnerman, Boris Lima, e em seguida de pensadores vinculados ao Centro Latino Americano de Trabalho Social (CELATES). Nesse sentido, na primeira metade da década de 1980 é que a perspectiva de intenção de ruptura fixa sua hegemonia nas vanguardas profissionais. (IBIDEM).

Além das três tendências apontadas por Netto, Scheffer et al. (2021) apontam a vertente denominada *reformismo reconceituador*, visualizada no Serviço Social gaúcho, como sendo a primeira vertente de renovação do Serviço Social brasileiro, já que emergiu durante o I Seminário Latino-Americano, no ano de 1965, em Porto Alegre – anterior a *perspectiva modernizadora* – articulado ao Movimento de Reconceituação. Acrescentam que essa vertente buscava o reconhecimento profissional e visava sincronizar a profissão ao desenvolvimentismo na América Latina, através do diálogo com as classes populares que estavam vinculadas as reformas democráticas. As autoras explicam que a distinção desta vertente com as tendências apontadas por Netto (2011) está em:

1) apresenta uma concepção do desenvolvimento e do planejamento distinto da *perspectiva modernizadora*, já que tinha a concepção de desenvolvimento alinhado às perspectivas cepalinas progressistas e articuladas com o planejamento democrático-participativo, e não uma concepção alinhada ao Estado ditatorial e de planejamento tecnocrático. 2) em relação a *reatualização do conservadorismo*, embora as duas tenham a influência do pensamento de Paulo Freire, se distinguem porque a tendência apontada por Netto (2011) buscava a retomada do humanismo abstrato, enquanto a vertente do *reformismo reconceituador* impulsionava a politização profissional. 3) quanto à vertente da *intenção de ruptura*, apresentavam propostas progressistas de contraposição ao Serviço Social conservador, porém a partir de direções teóricas e ideo-políticas diferentes frente ao engajamento da profissão na transformação social (*intenção de ruptura*), e no incentivo a mudanças na realidade (*reformismo reconceituador*). (SCHEFFER et al., 2021).

As autoras ainda esclarecem que a influência de Paulo Freire – no final dos anos 1950, na Escola gaúcha – acarreta uma politização na profissão e foi essencial para a renovação crítica pela possibilidade de leituras anticapitalistas e alinhadas aos interesses do “povo”. Sobre essa influência destaca a participação de Freire nos seminários de Educação de Adultos, promovidos pela UNESCO, na década de 1950, em Porto Alegre. No entanto, tanto a vertente

do reformismo reconceituador, quanto a influência freireana sofreram um embate no contexto pós-AI-5¹⁰. (IBIDEM).

As ideias de Freire contribuíram desde o final da década de 1950 nas práticas grupais e comunitárias, levando a introdução da educação popular na formação. Já nos anos iniciais da década de 1980, seu pensamento possibilitou uma aproximação com o marxismo, com ênfase em Gramsci, incorporando novas bases em diálogo com os debates acumulados na ALAETS e no CELATS. (SCHEFFER et al., 2021, p. 113-114).

Por isso, Scheffer (2013) aponta a influência do pensamento de Paulo Freire no Serviço Social em dois momentos: na fase inicial do autor, que compreende o período do nacional-desenvolvimentismo (1940-1960); e pós 1964 quando Freire é exilado. Nessa acepção, intelectuais do Serviço Social registram, através da oralidade e da escrita, essa influência Freireana no período da Reconceituação e do Método de Belo Horizonte:

Vicente de Paula Faleiros – Assistente Social, doutor, Professor titular aposentado da Universidade de Brasília e professor da Universidade Católica de Brasília – pontua algumas experiências com alfabetização enquanto era estudante de Serviço Social, na década de 1960¹¹:

Estudantes de serviço social em vários recantos do país realizaram experiências de círculos de cultura e de alfabetização como chamado método Paulo Freire. Em Ribeirão Preto, onde eu estudava serviço social, implementamos duas experiências de alfabetização, uma na cidade – Vila Virgínia e outra no campo. Também em Paris realizei juntamente com Eva Faleiros um processo de alfabetização para portugueses, com apoio de Tereza Abrantes, assistente social do Centro Social de Puteaux nos arredores de Paris. Em Ribeirão Preto trabalhei também na sindicalização rural com o Padre Celso Ibson de Silos. Essas experiências mostraram que a busca pela alfabetização mobilizava a comunidade. Quando, por exemplo, realizávamos as sessões numa barraca nos arredores de uma estrada apareciam pessoas que também não estavam inscritas para a alfabetização e buscavam formação e conhecimentos. A exclusão social foi desvendada. Com o golpe militar de 1964 todas essas experiências foram interrompidas e mesmo criminalizadas. As classes dominantes não toleravam a educação do povo trabalhador. Em Ribeirão Preto, o dono da faculdade de Serviço Social denunciou os estudantes participantes da organização e mobilização popular à polícia, causando a prisão ou interrogatórios dos mesmos. (FALEIROS, 2021, p. 28-29).

¹⁰ Ato Institucional, de 13 de dezembro de 1968, que decreta a censura e a perseguição durante o governo militar.

¹¹ Registro realizado na obra “Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular”, organizado por Graziela Scheffer, Thaissa Closs e Inez Zacarias (2021).

Maria Rosângela Batistoni – Assistente Social, mestra, doutora e pós-doutora em Serviço Social, e docente da Universidade de Federal de Juiz de Fora – menciona¹² que em pesquisas sobre o Movimento de Reconceituação, a presença do pensamento de Freire é incontestável e transversal em todo o Serviço Social latino-americano. E acrescenta que na década de 1960, enquanto estudante de Serviço Social na Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, participou de experiências junto ao movimento operário, onde assumiu tarefas de formação pedagógica e política, integrando parte da concepção de Educação Popular.

Maria Josefina Becker – Assistente Social e pós-graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) – apresenta¹³ um depoimento de memórias sobre o significado de Paulo Freire em sua formação e destaca o contexto vivenciado enquanto estudante de Serviço Social PUC/RS, na década de 1960. A autora destaca que era o período em que surgiam inúmeros movimentos pelo país dedicados a trabalhar com cultura popular, alfabetização e participação para a transformação da sociedade. Nesse contexto, integra como estagiária, em 1963, o Departamento de Cultura Popular da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, onde teve a oportunidade de trabalhar com programas de alfabetização e com o método de Paulo Freire.

Em outubro de 1963, realizou-se em Recife o Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização de Adultos, no qual tive a oportunidade de participar. Foi uma experiência inesquecível, que contou com a presença de inúmeros movimentos e organizações de todo o país, especialmente do Nordeste. Havia muita esperança nas mudanças profundas que, imaginávamos, se produziriam no Brasil. Pude visitar os núcleos de alfabetização existentes em Recife, onde o método de Paulo Freire já produzia resultados. (BECKER, 2021, p. 43).

Em Porto Alegre, Becker (2021) destaca que supervisionou um grupo de alfabetização de empregadas domésticas, onde utilizava “palavras geradoras para a discussão”. “A palavra escolhida foi panela, e a discussão foi em torno da importância deste instrumento de trabalho e do direito à alimentação”. (p. 43). Acrescenta, ainda, que essas experiências foram abortadas pela ditadura militar quando o objetivo do Departamento de Cultura Popular era levar o

¹² Menção realizada no evento comemorativo dos 10 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS) da UFPB, coordenado pela prof^a. Dr^a Aline Maria Batista Machado, em 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cNR7GmHoov8> > Acesso em: 28/10/2021.

¹³ Apresentação realizada na obra “Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular”, organizado por Graziela Scheffer, Thaissa Closs e Inez Zacarias (2021). E na Mesa “Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular”, que integrou as atividades do Encontro Internacional Educação Popular, Experiências e Desafios, em 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1kyBc0ApRk8> Acesso > em: 28/10/2021.

programa de alfabetização para o interior – Santa Rosa –, sofrendo perseguição e proibição de retornar à universidade.

Tudo estava pronto. O dia marcado para o início do trabalho era 31 de março de 1964. Lá estávamos nós, do Departamento de Cultura Popular, com todo o nosso entusiasmo, passagens aéreas, material didático e máquinas fotográficas para registrar o evento. Não é necessário dizer o que aconteceu. Nunca fomos a Santa Rosa, e durante 21 anos, era proibido falar em Paulo Freire. Deixei de trabalhar em atividades comunitárias, fui vetada para ingressar na Universidade por quase 20 anos. (BECKER, 2021, p. 44).

Maria Lúcia Martinelli – Assistente Social, mestra, doutora em Serviço Social e docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – registra¹⁴ sua participação em Seminários – intitulados “diálogos” – e a experiência em processos de formação acadêmica com Paulo Freire, na década de 1980, na PUC-SP, período em que Freire retorna ao Brasil e é recebido pela então reitora, Nadir Gouvêa Kfoury¹⁵, naquela universidade.

Luiza Erundina de Souza – Assistente Social, Deputada Federal, professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e autora da Lei que torna Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira – relata¹⁶ suas memórias dos anos compartilhados com Paulo Freire, destaca que na década de 1960, na Paraíba, enquanto atuava junto aos movimentos das lutas camponesas, conheceu a obra de Paulo Freire e fazia trabalhos com Educação Popular. No entanto, dado ao golpe militar, teve que sair do estado rumo a São Paulo, uma vez que, seu trabalho de alfabetização junto aos camponeses era

¹⁴ Registro realizado na obra “Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular”, organizado por Graziela Scheffer, Thaissa Closs e Inez Zacarias (2021).

¹⁵ Nadir Gouvêa Kfoury (1913-2011) cursou Serviço Social na primeira Escola de Serviço Social brasileira. Fez parte da primeira turma, juntamente com Helena Junqueira e outras. Em 1940 iniciou sua carreira docente na Escola de Serviço Social, então agregada à PUC-SP. Foi diretora e Assistente Social da Legião Brasileira de Assistência — LBA, em São Paulo, e da Secretaria do Bem-Estar Social do município de São Paulo. Nos anos de 1972 tornou-se diretora do Centro de Ciências Humanas da Escola de Serviço Social – integrada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1970. Em 1976 assumiu a função de Reitora da PUC-SP, por indicação do então Grão-Chanceler Dom Paulo Evaristo Arns, que precisou interceder junto ao Papa Paulo 6º para quebrar o tabu de ser a pioneira entre as mulheres a ser indicada para esse cargo em uma universidade católica. Em 1980 é reeleita pelo voto direto da comunidade puquiiana para mais um mandato. Era a primeira vez que a PUC-SP elegia seu reitor através de eleições diretas. A gestão de Nadir Kfoury enfrentou momentos importantes e difíceis vividos pela PUC-SP no contexto da ditadura. Foi uma defensora da Universidade diante das arbitrariedades da ditadura militar, abriu as portas da Universidade Católica para intelectuais perseguidos, entre os quais Paulo Freire e Florestan Fernandes, e iniciou a reconstrução do TUCA (teatro da PUC-SP) após os incêndios criminosos em 1984. (WANDERLEY e RAICHELIS, 2011, p. 1-3).

¹⁶ Relato realizado no evento realizado pela PUC/SP em homenagem ao centenário de Paulo Freire, denominado “Paulo Freire: Educação, Ousadia, Emancipação e Construção do Futuro”, em 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FViiKPiU9w0> > Acesso em: 29/10/2021.

considerado subversivo – os materiais de trabalho, a exemplo do retroprojetor, tiveram que ser escondido por significar provas da utilização do método de Paulo Freire.

Em São Paulo, Erundina dá continuidade à sua carreira como Assistente Social da prefeitura municipal e como professora de algumas faculdades, onde continuou sua luta junto ao “direito de morar e de viver”, e teve a oportunidade de conhecer pessoalmente Freire, em 1979, numa festa de formatura da turma de Serviço Social, em que era paraninfa e Freire o patrono da turma – a festa não pode ocorrer no auditório da Universidade já que homenageava duas figuras consideradas subversivas.

Sobre o encontro pessoal com Freire, Erundina (2021) destaca:

Foi a primeira vez que nos abraçamos e, pra mim, foi mágico do ponto de vista de abraçar alguém que eu havia descoberto como uma luz, como uma referência, como alguém que me ensinava a lutar e que me fazia acreditar no poder dessa luta. Uma luta que passava, necessariamente, pela conscientização do nosso povo, organização do nosso povo e a tomada do seu destino pelo próprio povo. (ERUNDINA, 2021, s/p).

Os relatos destacados remontam ao período da Reconceituação latino-americana e Renovação do Serviço Social no Brasil e apresenta algumas experiências e recorrências ao pensamento de Paulo Freire como uma alternativa de desenvolver trabalhos de alfabetização e estimular a luta popular. Cabe destacar que em todos os relatos percebemos que a recorrência ao autor ocorre na busca de uma referência crítica para a criação de estratégias e o desenvolvimento de atividades num período de repressão, como é o exemplo dessa recorrência no Método de Belo Horizonte, durante a *intenção de ruptura* do Serviço Social brasileiro.

3.2. O Método de Belo Horizonte e a intenção de ruptura: contribuições da Educação Popular

O Método de Belo Horizonte ou “Projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte”¹⁷ foi um movimento formulado durante o regime militar (1972 - 1975) na intenção de romper com as bases tradicionais da profissão. O método BH, como ficou conhecido, foi posto em prática a partir da experiência de um projeto de extensão desenvolvido pela Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG), hoje PUC-MG.

¹⁷ Como denomina Batistoni (2021).

No entanto, esse projeto foi mais que um projeto de extensão. Como menciona Batistoni (2021), foi uma proposta alternativa, formulada pela equipe de docentes da Escola de Serviço Social, de elaboração teórica, reestruturação curricular da formação profissional e experiências com projetos de extensão e campos de estágio, que inaugura a trajetória da intenção de ruptura no Serviço Social brasileiro.

Com uma equipe docente inicia-se a revisão da formação profissional, dos fundamentos teórico-metodológicos – seja na sua vertente tradicional, seja na modernizadora – dos estágios práticos e sua incidência na trajetória da própria Escola, lançando-se na elaboração de um *novo projeto* de formação profissional, alimentado por referências até então estranhas aos postulados do Serviço Social (ESS-UCMG, 1971a). Incidiram de forma decisiva nessa viragem os passos interativos, que, a partir dos encontros latino-americanos de Serviço Social, desbordaram em um intenso intercâmbio entre o grupo mineiro e as vanguardas do Movimento de Reconceituação no continente, bem como o protagonismo coletivo da equipe, sob a reconhecida liderança intelectual e institucional de Leila Lima Santos (que assume a direção da Escola em 1972, junto com Consuelo Quiroga), [...] abrindo uma interlocução *nova*, envolvente e compromissada com a construção de uma *nova experiência de educação universitária*. (BATISTONI, 2021, p. 81-82).

Sobre o contexto em que o método é formulado, a autora destaca:

A experiência reconceituada da Escola de Serviço Social mineira teve início no imediato período após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 1968, contexto em que a repressão e a violência policial militar institucionalizaram-se em todo seu alcance nos poros do Estado, estendendo-se para a sociedade civil. Esses condicionantes políticos-institucionais inviabilizaram a ressonância e difusão do então projeto de formação no debate profissional, permanecendo como uma expressão isolada da reconceituação latino-americana até final da década de 1970. (BATISTONI, 2021, p. 73).

A autora acrescenta que Minas Gerais foi terreno político dos golpistas de 1964, mas também campo de movimentos sindicais e populares, que deixou marcas na ESS-UCMG. A escola fazia parte de uma instituição universitária dirigida pela Igreja Católica, o que possibilitou aos docentes e discentes um espaço de resistência pedagógica e intelectual, que possibilitou a formulação do projeto. Por isso, era possível visualizar alianças entre o Movimento Universitário Católico e a Escola de Serviço Social. (IBIDEM)

De acordo com Santos (1987), a Escola de Belo Horizonte tinha um grupo de profissionais empenhados em construir um projeto que propiciasse uma aproximação de estudantes e professores à realidade concreta das classes populares. O objetivo fim do projeto, de acordo com a autora, era a transformação da realidade e do homem. “Os objetivos ao

mesmo tempo que são originados nesta realidade, se propõem a contrapor-se a ela, transformando-a”. (SANTOS, 1987, p. 39). Ou seja, os objetivos profissionais deveriam partir da realidade concreta com a intenção de uma transformação social. Já os objetivos-meio eram a *conscientização*, a *organização* e a *capacitação* como subsídios necessários para a meta final.

Sobre o objetivo da *conscientização*, Santos (1987) destaca que era o processo que levaria as pessoas a um nível de consciência que permitisse compreender e analisar a realidade concreta, expressar seus interesses e criar formas de concretizar esses interesses. A *organização* era entendida como o momento de sistematização dos interesses dos grupos para alcançar as metas definidas. Essa organização incluía estabelecer as metas específicas a serem alcançadas, definir as ações individuais e relacionar essas ações individuais às ações coletivas. Já a *capacitação* era o processo de preparar as pessoas para atuar na realidade concreta. Essa capacitação incluía aquisição de instrumentos para treinamento e processos de formação para a ação.

a Escola de Belo Horizonte pôde, apesar das debilidades de nossa proposta, avançar em uma linha de busca de novas alternativas de formação profissional; queríamos formar profissionais críticos, comprometidos com seu povo. O “Método de B.H.” era uma ferramenta eficaz para atingir estes objetivos. (SANTOS, 1987, p. 8).

Ainda conforme a autora supracitada, o processo metodológico do “Método de BH” era dividido em sete momentos: *aproximação I; investigação significativa; interpretação diagnóstica; aproximação II; programação; execução de projetos; e revisão e sistematização geral*.

1º O momento da *aproximação I* está fundamentado no conhecimento inicial da realidade, caracterizado pelas percepções, representações, sensações, com o objetivo de apreender dados da realidade e do modo de vida da população. Essa apreensão inicia com o pré-contato: aproximação com a área de atuação e captação de aspectos físicos e históricos. Seguido do contato global: ampliação e aprofundamento dos dados captados no pré-contato, ampliação do conhecimento da população sobre a realidade, identificação das contradições expressas na realidade concreta e processo de grupalização inicial. E da organização I: etapa-meio que busca ampliar dados de conhecimento, organizar equipes de discussão e investigação das situações constatadas. (IBIDEM).

2º O momento da *investigação significativa* trata-se da investigação sistemática dos grupos sobre sua realidade, caracterizada pelo questionamento (discussões) das situações

vivenciadas e uma tomada de consciência da realidade. Essa investigação não é tarefa exclusiva do técnico que acompanha o grupo, mas das próprias pessoas que vivenciam aquela realidade. Portanto, essa fase é um instrumento de capacitação da comunidade. Para esse processo investigativo são utilizados “discussão de grupos, círculos de cultura e outros instrumentos de investigação criados pela população” (IBIDEM, p. 55).

3º O momento da *interpretação diagnóstica* é o momento de confronto dos dados captados na realidade concreta e as referências teóricas. O objetivo é encontrar “laços existentes entre os fenômenos, descobrir a essência dos mesmos e as leis de seu desenvolvimento” (p. 56). Esse processo de interpretação contava com a participação das pessoas que vivenciavam a realidade. (IBIDEM).

4º O momento da *aproximação II* é marcado pela ampliação do trabalho, com a seleção de alternativas de ação e organização de novos grupos. “A seleção de alternativas possibilitará aos grupos [...] um situar-se frente à sua problemática e, conhecendo seus recursos, assumir a responsabilidade de superá-las” (p. 58). Essa etapa caracteriza-se, portanto, na “organização executora de programas e projetos a serem realizados” (IBIDEM, p. 59).

5º O momento da *programação* é de retomada das etapas anteriores para a programação de realidade e possibilidades. Ou seja, da situação já existente e de elementos novos ou metas a serem alcançadas. “Programação significa, portanto, estruturar racionalmente a ação futura a ser executada [...]” (p. 62) e antecede a execução dos projetos. (IBIDEM).

6º O momento da *execução de projetos* é o de intervenção na realidade almejando sua transformação. Trata-se de “colocar em andamento os diferentes projetos programados, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos” (p. 63). Essa intervenção é acompanhada pelo técnico, mas o objetivo é que o desenvolvimento e execução dos projetos sejam realizados pelo público e a participação do técnico decrescente. (IBIDEM).

7º O momento da *revisão e sistematização geral* consiste na “etapa-síntese, onde se realiza uma revisão teórico-prática sobre todo o trabalho” (p. 64). Objetiva, portanto, sistematizar os dados da intervenção; e rever e propor reestruturações quanto às práticas, os objetivos, à teoria e os métodos. Esta etapa evidencia, ainda, novas necessidades e contradições para novos projetos de ação profissional.

Visualizamos, assim, a influência da Educação Popular no Método de BH, dado aos objetivos do projeto e ao processo metodológico adotado. Sendo evidenciada, inclusive, a

utilização de círculos de cultura que é uma técnica utilizada pelos movimentos de educação e cultura popular e pelo Sistema de Alfabetização de Freire.

Embora Paulo Freire não seja citado na obra “Textos de Serviço Social” de Leila Lima Santos, citada acima, Machado; Silva e Tolentino (2019) destacam que a influência do autor pode ser visualizada na obra e é reafirmada por Leila Lima Santos em entrevista à Revista em Pauta no ano de 2007. Para Batistoni (2021, p. 84) essa influência “vai além de uma simples incorporação de suas ideias como uma pedagogia e, na verdade, se constitui mais como uma teoria do conhecimento ou uma epistemologia coadunando a outras interlocuções¹⁸”.

Sobre essa influência, a professora Batistoni (2020) – em participação no evento comemorativo dos 10 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS) da UFPB – revelou que a proposta do método de BH acontece muito assentada no legado de Freire, como mostra registros e depoimentos das formuladoras do método. No entanto, não se encontra de forma clara descrita na literatura, dada a repressão advinda da ditadura militar. Portanto, não é um equívoco em não registrar o nome de Paulo Freire nos textos dos assistentes sociais daquela época, mas consequência do contexto histórico vivenciado. Como bem mencionou a professora, as próprias obras de Freire, naquele contexto, adentraram no Brasil de forma clandestina, visto que não podiam ser publicadas no País.

No entanto, esse período como expressa Abreu (2011) e Netto (2011), revelou equívocos no seio da profissão, no que se refere ao superdimensionamento da militância política e a distorção de referenciais marxistas. Segundo Machado, Silva e Tolentino (2019), o equívoco foi achar que o objeto da atuação profissional fosse a *ação social da classe oprimida*, atribuindo a profissão uma responsabilidade enorme pela transformação social, quando na verdade nenhuma profissão pode assumir a responsabilidade por essa transformação, uma vez que esta resulta da luta de classes.

Batistoni (2021, p. 87) menciona que a definição de objeto e objetivos expressou um simplismo teórico e equívocos quanto a aproximação com a tradição marxista, “resultando num universo teórico com fortes traços ecléticos [...]”. Sobre esses equívocos, a própria Leila Lima Santos e Ana María Quiroga – formuladoras do método – produzem, em junção com Roberto Rodriguez, o texto “Metodologismo: explosão de uma época”, onde realizaram uma

¹⁸ As outras interlocuções apontadas pela autora são: A influência do pensamento católico de esquerda (socialismo cristão) expresso pelas ideias de Henrique Vaz – filósofo, teólogo e estudioso da dialética hegeliana. O marxismo de Althusser – apoiada na interpretação estruturalista de Marx. As ideias de Althusser no método de BH são visualizadas a partir de temas como ideologia, ciência, teoria e prática. (BATISTONI, 2021).

autocrítica da experiência vivida em Belo Horizonte. Esse “rasgar a roupa”, nas palavras de Santos,

Pretendeu ser [...] um chamado à reflexão aos desvios a que nos havia conduzido o “método dialético” formalizado em fases (o “etapismo”). Era necessário que nós, os impulsionadores dessa tendência, a repensássemos desde o início. Daí que neste trabalho fizemos um esforço por desvendar [...] as incongruências, os erros, os limites do caminho que havíamos escolhido. (1987, p. 8-9).

Apesar dos equívocos do método BH, Machado, Silva e Tolentino (2019) afirmam que não podemos negar a importância dele e nem a influência que receberam de Paulo Freire, e, conseqüentemente, a contribuição do pensamento freireano na construção do processo de ruptura do Serviço Social brasileiro. Como também destaca Scheffer (2013), o pensamento de Freire é cercado de polêmicas em relação ao marxismo, isto porque o autor recebe esta influência, mas não nega suas influências cristãs recebidas anteriormente. O que acarreta muitas críticas de uma composição eclética em suas formulações. No entanto, conforme a autora, Freire tem uma construção plural que expressa a originalidade no pensamento social brasileiro e latino-americano.

Nesse sentido, Batistoni (2021) destaca que o método de BH ficou inconcluso, pela interrupção, em 1975, por crises internas, forças conservadoras no interior da profissão e pressão conjuntural. Mas, foi um dos eixos que encaminhou a profissão para avanços, superações e direção social determinada.

Portanto, apesar dos equívocos percebidos, o método de BH se configurou como “uma trincheira de resistência” (BATISTONI, 2021, p. 89) – num período repressivo de ditadura militar – e conformou um momento crucial para início da construção de um Projeto Ético-político profissional maduro e comprometido com a classe subalternizada.

3.3. O Projeto Ético-político do Serviço Social: retomar ou não o diálogo com a Educação Popular?

O processo de questionamento desencadeado no Movimento de Reconceituação – que abarca múltiplas dimensões: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política – conforme Iamamoto e Santos (2021), dá suporte para a hegemonia do projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

É o espírito da Reconceituação latino-americana, perante a maturação do debate e da pesquisa no Serviço Social em seus desdobramentos, que inspiram e dão suporte ao projeto ético-político do Serviço Social hegemônico no Brasil nas últimas décadas. Em outros termos, a orientação ético-política do Serviço Social brasileiro contemporâneo é herdeira da Reconceituação na América Latina e expressa sua superação no processo de construção coletiva de um novo Serviço Social. (IAMAMOTO; SANTOS, 2021, p. 46-47).

Além disso, o Método de BH, como primeiro momento do processo de intenção de ruptura, configurou uma etapa fundamental para a construção desse novo projeto profissional. Período este, que também contou com a influência de Paulo Freire e da Educação Popular, não só em termos técnico-operativo, mas ético-político e teórico-metodológico.

Em termos técnico-operativos, Sousa, Cavalho e Vale (2018) apontam que a profissão buscou nesse período desenvolver uma prática com maior aproximação concreta das classes populares e buscava adotar metodologias mais sofisticadas, com instrumentos como: diário de campo, observação participante, reuniões com moradores e equipes, cujo objetivo era dar autonomia e buscar a transformação da sociedade através do protagonismo dos sujeitos.

No que se refere à base ético-política, Duriguetto, Batistoni e Maia (2021, p. 58) apontam a influência de Freire no que denomina *dimensão ideopolítica*. Essa dimensão é composta por dois eixos centrais: *consciência e processo de conscientização* e o *processo crítico libertário*, pautados em elementos como conscientização, mobilização e organização popular. Na ação profissional essa dimensão “implica em escolhas, compromissos e lutas”, e atribui o papel de educador político e articulador das classes populares à profissão.

As bases teórico-políticas¹⁹ presentes, naquele contexto conjuntural, constituem, com as devidas mediações sócio-históricas, os móveis que alimentaram as perspectivas ideopolíticas e socioprofissionais assentes no projeto belo-horizontino. Ou seja, nele, foi pela primeira vez incorporado [...] no projeto profissional, elementos de um projeto societário que protagonizava os processos de conscientização, mobilização e organização popular para a ativação de ações em direção à emancipação política e humana, nos termos marxianos, das classes subalternas. (DURIGUETTO, BATISTONI e MAIA, 2021, p. 59).

E em termos teórico-metodológico, Sousa, Cavalho e Vale (2018) destacam que os pressupostos teórico-metodológicos do método de BH receberam influência da Educação Popular, que foi introduzida a partir das categorias de Freire, sobretudo, conscientização,

¹⁹ Além da influência freireana que tratamos aqui, Duriguetto, Batistoni e Maia (2021) registram a presença de aportes teóricos, como os “marxismos”, as teorias no campo do desenvolvimentismo e teoria da dependência, e do militantismo nas organizações de esquerda.

participação e mobilização. Além disso, diferentes autores, já mencionados neste estudo, apontaram, nesse período, a introdução das obras de Paulo Freire no Serviço Social, especialmente, as obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática de Liberdade”.

Sobre essa incorporação, Duriguetto; Batistoni; Maia (2021) destacam:

O projeto da ESS-UCMG, consubstanciado em parte no Método de BH no conjunto de seus elementos, bem como em sua experimentação, revelam a preocupação com o rigor, a consistência e a criatividade na apropriação de referências de cariz crítico – como o próprio legado de Paulo Freire –, capazes de adensar as respostas do Serviço Social, com ousadia e coragem, nas condições políticas impostas pela ditadura civil militar. (IBIDEM).

Por fim, essa incorporação na proposta belo-horizontina não se limitou às ideias, mas avançou em “concepção e ação sociopolíticas, considerando tratar-se de uma formulação destinada a dar suporte teórico-metodológico para a formação e ação profissional” (DUIGUETTO; BATISTONI e MAIA, 2021, p. 58). No entanto, dado aos equívocos (ecletismo) profissionais, já mencionados no tópico precedente, a profissão avança na busca de um redimensionamento e da materialização de um projeto profissional, principalmente no sentido de superar as fragmentações ou o superdimensionamento das dimensões profissionais.

Assim, o segundo momento de redimensionamento profissional, conforme Abreu (2011), ocorre no período de abertura política para a transição democrática, com condições concretas para o avanço do projeto profissional, marcado pelo III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o chamado “Congresso da Virada”, em 1979; pelo aprofundamento na tradição marxista, com a vinculação ao pensamento de Lukács e Gramsci; e o redimensionamento da inserção profissional nos espaços institucionais. É esse contexto que vai possibilitar nos anos de 1990 a materialização do projeto ético-político profissional, expresso no Código de Ética de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e nas Diretrizes Curriculares de 1996, anunciando o comprometimento com a classe trabalhadora e a vinculação ao projeto de sociedade contra-hegemônico.

A materialização desse projeto na contemporaneidade pressupõe superar as três armadilhas apontadas por Yamamoto (2015a): *o teoricismo, o militantismo e o tecnicismo*. O teoricismo é o domínio de uma perspectiva teórico-metodológica e a desvinculação da realidade concreta, do engajamento político e da dimensão técnico-operativa. Já o militantismo é expresso pela mera inserção política, desvinculada das demais dimensões. O militantismo embora impulse um potencial questionador, não acarreta diretamente uma competência profissional. E o tecnicismo é o enfoque isolado na técnica. Desvinculada das

demais dimensões, a base técnico-operativo “é insuficiente para propiciar uma atuação profissional crítica e eficaz” (p. 55).

Conforme Netto (2006), o projeto ético-político apresenta a imagem ideal da profissão, a sua função social, os seus objetivos, os valores que a norteiam.

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2006, p. 4).

Além disso, como pontua o supracitado autor, o projeto profissional é vinculado a um projeto de sociedade²⁰, que, conforme Teixeira e Braz (2009), pode ser transformador ou conservador, isto porque, ao atuar na sociedade de classes a profissão imprime uma direção social em suas ações.

Os projetos societários podem ser, em linhas gerais, transformadores ou conservadores. Entre os transformadores, há várias posições que têm a ver com as formas (as estratégias) de transformação social. Assim, temos um pressuposto fundante do projeto ético-político: a sua relação ineliminável com os projetos de transformação ou de conservação da ordem social. Dessa forma, nosso projeto filia-se a um ou outro projeto de sociedade não se confundindo com ele. (TEIXEIRA e BRAZ, 2009, p. 5).

Nessa acepção, após o movimento de ruptura com as bases conservadoras, a profissão vincula-se, hegemonicamente, a um projeto de transformação da sociedade, embora Netto (2006) destaque que a ruptura com o conservadorismo não tenha suprimido tendências conservadoras e neoconservadoras. A vinculação da profissão a um projeto social de transformação pode ser notada no reconhecimento da liberdade como valor ético-central e na dimensão política em favor da equidade e da justiça social.

este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais.

²⁰ Projetos societários são “projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la” (NETTO, 2006, p. 2).

Conseqüentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. A dimensão política do projeto é claramente enunciada: ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida. (NETTO, 2006, p. 15).

Assim como a profissão está vinculado a um projeto de sociedade, a Educação Popular também tem vinculação a um. Este projeto é o do nadar contra a correnteza, ou seja, um projeto societário emancipador e não capitalista.

A história da consolidação da concepção de Educação Popular no Brasil, como procurou-se demonstrar, sempre esteve organicamente vinculada ao movimento concreto das forças políticas e culturais – as próprias classes populares, os agentes e as estruturas/organizações de mediação – empenhadas na construção das condições humanas imediatas para a elevação da qualidade de vida das classes subalternas e na construção de uma sociedade onde liberdade e igualdade fossem realidades cada vez mais concretas. Seu movimento, embora entranhado em contradições, sempre foi o de uma formação humana voltada para a emancipação das classes subalternas, conjugado com a utopia desejosa de instituir uma nova ordem. Construção de uma nova ordem que, embora nascesse do particular – classes subalternas –, se estendesse ao universal – construção de uma nova sociedade. (PALUDO, 2001, p. 181).

Outra característica do projeto profissional apontado por Netto (2006) é o reconhecimento do pluralismo. Conforme o autor, a categoria profissional é uma unidade não-homogênea, que implica a presença de diversos projetos individuais e societários, configurando um espaço plural de projetos profissionais diferentes. Ou seja, um projeto nunca será exclusivo, a profissão é permeada por tensões e a consolidação de um projeto profissional não suprime contradições e divergências.

Por isso, o autor destaca o pluralismo como um elemento factual da profissão que deve ser respeitado, no entanto, sem confundir com o ecletismo. Para o autor, “o verdadeiro debate de ideias só pode ter como terreno adequado o pluralismo” (NETTO, 2006, p. 6).

Embora a Educação Popular não seja citada na Lei de Regulamentação da profissão, nas Diretrizes Curriculares e no Código de Ética, podemos visualizar congruências, quanto aos princípios assumidos pela profissão na defesa da democracia, da participação, da

liberdade, da autonomia e da emancipação; na defesa dos direitos humanos e do pluralismo; na recusa ao autoritarismo e as formas de preconceito; e na vinculação a um projeto societário contestador.

Essas são defesas também encontradas no pensamento freireano e na história da Educação Popular. Como aponta Paludo (2001), embora as contradições em seu processo histórico, a Educação Popular possui engajamento teórico e prático em processos que buscam o aprofundamento da democracia, da emancipação das classes subalternizadas e da sua central participação, ou seja, é vinculada à construção de condições humanas que eleve a qualidade de vida das classes subalternizadas e à construção de uma sociedade livre e igualitária.

Nesse sentido, Monteiro (2018) argumenta que o debate da Educação Popular é de imensa relevância e atualidade para a profissão, no sentido de “potencializar a busca de alternativas capazes de operar propostas crítico-criativas junto à população usuária, assim como o enfrentamento às imposições burocráticas à profissão” (p. 13). Acrescenta, ainda, algumas possibilidades, a partir desta relação, de materializar os compromissos expressos no projeto ético-político profissional, no âmbito do exercício profissional:

- A criação de propostas de assessoria às diversas organizações políticas dos públicos o qual direcionamos nosso exercício profissional, como organizações e frentes populares; movimento estudantil; sindicatos e associações, etc., que instrumentalize tais segmentos em temáticas de seu interesse e fortaleça iniciativas autônomas de organização;
- Atividades grupais como rodas de conversas, oficinas, cursos, etc., que visem debater temas de interesses da população usuária, assim como a construção de programas/projetos de extensão que buscam trabalhar atividades político-formativo orientadas para a mobilização, constituição de sujeitos coletivos, fortalecendo criticamente a participação e o controle social popular das políticas públicas e também as iniciativas auto-organizativas dos usuários em torno de suas necessidades;
- A elaboração de materiais didáticos, de diversas linguagens, como folders, cartilhas, vídeos, painéis, cartazes, programas de rádio, etc., que busquem socializar o conhecimento socialmente produzido e dar visibilidade às informações institucionais pertinentes para instrumentalizar a participação, o controle social popular das políticas públicas e a intervenção política na realidade social como um todo. (MONTEIRO, 2018, p. 15).

Nesses termos, Teixeira e Braz (2009) apontam que o projeto profissional é a projeção coletiva dos assistentes sociais, mas isso não quer dizer que ele se efetiva integralmente na realidade, isto porque, trata-se de uma profissão inserida no movimento contraditório da sociedade capitalista, onde não se controla todos os aspectos que incidem na realidade.

Portanto, a “alteração/mudança/transformação não depende apenas de nossos atos e de nossas ações” (p. 10).

Esse é um dos motivos de, a partir dos anos de 1990, logo após sua consolidação, a materialização desse projeto sofrer ameaças pelos rumos da agenda neoliberal. Sobre esse tensionamento neoliberal, os autores destacam que ele repercute na profissão na forma de neoconservadorismo profissional, em que se nega a impossibilidade de superação da ordem do capital. Somam-se a isto, as consequências regressivas das estratégias capitalistas diante da crise do capital nos anos de 1970, que impactam a vida da população usuária dos serviços sociais e da classe trabalhadora, visto que “O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”. (FREIRE, 2016, p. 85).

Sobre essa ameaça a hegemonia do projeto ético-político na segunda metade dos anos 1990, Netto (2006) menciona que,

É desnecessária qualquer argumentação detalhada para verificar o antagonismo entre o projeto ético-político que ganhou hegemonia no Serviço Social e a *ofensiva neoliberal* que, também no Brasil, em nome da racionalização, da modernidade, dos valores do Primeiro Mundo etc., vem promovendo (ao arrepio da Constituição de 1988) a liquidação de direitos sociais (denunciados como “privilégios”), a privatização do Estado, o sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macro-econômica que penaliza a massa da população. (NETTO, 2006, p. 18-19).

Mas, ao mesmo tempo, o autor supramencionado destaca que se torna visível, diante desse projeto societário conservador, que “o projeto ético-político do Serviço Social tem futuro” (NETTO, 2006, p. 20) por apontar para um projeto de sociedade que combate o neoliberalismo e interessa as classes populares. Daí Iamamoto (2006) defender que pensar o projeto profissional do Serviço Social na atualidade requer a articulação de uma dupla dimensão: do terreno sócio-histórico e macro-societário que impõe limites e possibilidades à profissão; e as respostas profissionais de caráter ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo.

Por isso, o diálogo da profissão com a educação popular é possível e necessário, tendo em vista reafirmar os princípios defendidos pela profissão e a possibilidade de construir, junto às classes subalternizadas, metodologias criativas e propositivas que somem à luta da classe trabalhadora e o combate a onda conservadora que só avança.

3.4. Contribuições da Educação Popular para a dimensão educativa do Serviço Social²¹

De acordo com Abreu (2011), historicamente a profissão tem desempenhado funções pedagógicas, que se se caracterizam por atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendida como sociabilidade. Isto porque, como aponta Iamamoto (2015a), o trabalho do Assistente Social incide sobre o material e o imaterial:

[...] o Assistente Social não trabalha só com coisas materiais. Tem também efeitos na sociedade como um profissional que incide no campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura, que por sua vez, têm efeitos reais interferindo na vida dos sujeitos. (IAMAMOTO, 2015a, p. 68).

A dimensão material, conforme Iamamoto (2019) é aquela que contribui para a reprodução material dos sujeitos, através da prestação de serviços sociais nas políticas públicas. Já a dimensão imaterial é aquela que incide sobre a maneira de ver, viver e sentir a vida, e fortalece “a dimensão coletiva das lutas sociais na construção de uma contra hegemonia”. (p. 30).

Nesse sentido, Abreu e Cardoso (2009, p. 2) acrescentam que, ao longo da história, os Assistentes Sociais foram requisitados a desenvolver práticas educativas vinculadas a necessidade de controle exercido pelas classes dominantes. Para assim, obter consenso no conjunto da sociedade “aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho”.

Gramsci (1982) já destacava, independente da atividade humana, todo homem participa de uma concepção de mundo, seja ela de manutenção ou transformação.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

²¹ A utilização do termo “dimensão educativa” dar-se, primeiro, por compreender como um aspecto significativo da profissão que está intrínseco das três dimensões do trabalho profissional: a dimensão ético-política, a dimensão teórico-metodológica e a dimensão técnico-operativa. Segundo, para diferenciar dos termos utilizados pelas demais autoras referenciadas neste texto.

Mészáros (2008) acrescenta que essa dinâmica histórica de reprodução da ordem estabelecida ou de transformação da realidade social depende da defesa de interesses e dos confrontos entre as forças sociais conflitantes.

Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha de “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

Assim, é importante lembrar que, visando a reprodução das relações sociais, as primeiras escolas de Serviço Social ofereciam uma formação que delineava uma dimensão educativa doutrinária, cujo objetivo era reeducar as classes subalternizadas, ou seja, retomar naquela população os costumes tradicionais cristãos e, por meio da caridade estabelecer o controle social necessário à retomada do poder ideológico da Igreja e à reprodução do capital.

Estes, para o desenvolvimento de sua missão de tirar [...] os decaídos de sua situação de anormalidade, deverão estar convictos e impregnados de uma determinada visão de mundo. [...] Deverão estar aptos a agir com firmeza e perseverança na tarefa de reeducar as classes baixas. [...] Os futuros Assistentes Sociais deverão, assim, estar imbuídos de esquemas de percepção e apreensão, e de intervenção junto à população cliente, através dos quais possam reproduzir as formas de exercício de controle social e de legitimação da estrutura social, objeto da ação das pioneiras. (IAMAMOTO e CARVALHO, 2012, p. 237).

Já no período do nacional-desenvolvimentismo, marcado pela incorporação do primeiro suporte teórico-metodológico do Serviço Social – a teoria positivista – e com ele, as técnicas de caso, grupo e comunidade, a ação educativa é canalizada para a integração dos indivíduos ao projeto de desenvolvimento nacional. Abreu (2011) destaca que nesse período se desenvolvem no Serviço Social funções pedagógicas subalternizantes vinculadas à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes, para assim, obter consenso no conjunto da sociedade.

A primeira tendência apontada por Abreu (2011) é a da *pedagogia da ajuda*. Essa é a perspectiva que marca a profissão desde o seu processo de institucionalização, na primeira

metade do século XX, na Europa e nos Estados Unidos da América, e perdura até os dias atuais²². Essa perspectiva surge atrelada ao Serviço Social de caso, enquanto uma “ajuda psicossocial individualizada”, que na formulação de Mary Richmond refere-se ao tratamento centrado no desenvolvimento da personalidade, como objeto de ajustamento, portanto, a “questão social” era reduzida às manifestações individuais.

A ajuda psicossocial individualizada como modalidade interventiva do Serviço Social é difundida para outros países periféricos – a exemplo do Brasil - e toda América Latina a partir da década de 1940, no contexto em que o Serviço Social brasileiro buscava uma tecnificação; e os EUA buscava organizar sua hegemonia no continente Latino-Americano, dado o contexto da disputa ideológica e política na Guerra Fria. (IBIDEM).

A autora acrescenta que esse *perfil pedagógico da ajuda* aprofunda-se no contexto do capitalismo industrial de pacto fordista/keynesiano²³, com a mediação das políticas sociais estatais no enfrentamento das sequelas da questão social e norteadas por princípios religiosos consubstanciados na filosofia neotomista. (IBIDEM).

Nessa perspectiva, a *pedagogia da ajuda* se refere a

[...] requisições relativas à manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social individualizada – como uma demanda da acumulação capitalista quanto à reprodução material e subjetiva das classes subalternas. [...] Assim, no processo de “ajuda” psicossocial individualizada, como uma pedagogia moralizadora, as necessidades manifestas pelos indivíduos deixam de ser consideradas em seus aspectos objetivos que reclamam resposta material, para serem dificuldades subjetivas ou incapacidades de aproveitamento adequado das condições materiais garantidas pela sociedade. São encaradas como condutas desviantes, apreendidas a partir de suas relações abstratas, des-historicizadas, objetivadas como dificuldade de relacionamento. O relacionamento é, assim, a instância privilegiada dessa pedagogia. (ABREU, 2011, p. 88- 94).

Esse perfil pedagógico da ajuda vai adquirindo tonalidades diferentes a partir da incorporação, no Serviço Social, das propostas de Desenvolvimento de Comunidade, nos anos 1950 e 1960. Dessa forma, a ajuda psicossocial é redimensionada para a esfera comunitária, a partir de propostas de participação popular. (IBIDEM).

²² “A pedagogia da ajuda [...] vem atualizando/reatualizando a perspectiva de subalternização e controle das massas trabalhadoras pauperizadas, envolvendo atitudes, mecanismos, instrumentos e rituais compatíveis com os interesses dominantes, em que se sobressaem a seletividade/elegibilidade e a qualificação/desqualificação dos sujeitos submetidos ao processo de ajuda”. (ABREU, 2011, p. 101-102).

²³ O pacto fordista/keynesiano, que marca a primeira metade do século XX, é caracterizado pela produção e consumo em massa, advindo das ideias de Henry Ford; e pelos acordos coletivos com os trabalhadores, a partir do Estado intervencionista – Estado Social – defendido pelo economista John Maynard Keynes. (ANTUNES; DRUCK, 2013), (HOBSBAWM, 1995).

Essa segunda tendência, apontada pela autora, é a *pedagogia da participação* que se desenvolve no Serviço Social a partir das propostas de Desenvolvimento de Comunidade no período desenvolvimentista e impulsiona alterações na dimensão educativa do Assistente Social. Nesses termos, o projeto desenvolvimentista do governo brasileiro viabiliza uma participação nas políticas sociais, objetivando uma integração social aos programas de desenvolvimento. Essa mudança incide sobre o Serviço Social com os processos de mobilização e organização das propostas de Desenvolvimento de Comunidade. Dessa forma, ela destaca a seguinte contradição: se por um lado contribuiu para uma redefinição profissional no sentido de vinculá-la aos interesses e lutas populares, tendo como estratégia a participação popular, por outro, reforçou a estratégia subalternizante, já que respondia a necessidade de ideologização da assistência aos pobres. (IBIDEM).

Acrescenta que esses perfis não expressam tendências que se sucedam na história, pois estão em constante construção e reconstrução nos processos históricos contraditórios que a profissão está inserida, daí que tais redefinições não significam o rompimento com a perspectiva conservadora da pedagogia da ajuda, mas um aperfeiçoamento, de cunho tecnicista positivista, numa tendência a psicologização das relações sociais ao mesmo tempo em que apontam elementos para superação com os processos de participação popular. “Assim, a participação, impulsionada pela prática dos Assistentes Sociais, inscreve-se na perspectiva de integração social, entendida como integração à ordem capitalista nacional”. (ABREU, 2011, p. 125,).

Sobre a política participacionista,

[...] reatualiza a “assistência educativa” como uma nova modalidade de manipulação das necessidades e recursos institucionais, superdimensionando os mecanismos de controle e de responsabilização dos sujeitos individuais quanto ao alcance do “bem-estar social, mediante a introdução de novos mecanismos de persuasão e coerção dos sujeitos envolvidos, bem como revitalizando processos já consolidados, sob o pretexto de superação do assistencialismo”. (ABREU, 2011, p. 108).

Nessa acepção, Abreu (2011) destaca que a busca profissional por uma reformulação de suas bases, visando adequar a sua prática profissional ao contexto desenvolvimentista da América Latina, contribuiu também para inquietações, por parte de um grupo de Assistentes Sociais – chamado geração 65 -, em relação ao projeto profissional do Serviço Social, na busca de um projeto alternativo. Foram essas inquietações iniciais a base para o

redimensionamento do perfil pedagógico do (a) Assistente Social a partir do Movimento de Renovação da Profissão – que questiona o projeto tradicional conservador da profissão.

É no bojo desse movimento – mais precisamente em seu terceiro momento: da “Intenção de Ruptura” nos anos de 1970 e 1980 – que Abreu (2011) visualiza o movimento de construção da *pedagogia emancipatória*, dado as possibilidades sócio-históricas e político-ideológicas de construção de um projeto profissional vinculado aos interesses das classes subalternizadas. Essa *pedagogia emancipatória* é que vincula as práticas educativas do Assistente Social ao Projeto Ético-político Profissional de 1993, com direcionamento crítico e comprometido com as demandas da classe trabalhadora.

A autora divide o caminho do Serviço Social brasileiro na construção da *pedagogia emancipatória* em dois momentos: o primeiro momento demarca uma prática profissional claramente contraposta à dimensão educativa subalternizante, mas que não consegue rompê-la, dado aos equívocos da profissão nesse período. Acrescenta que esse período é marcado principalmente pela formulação do Método de BH, e revela equívocos por assumir uma visão dicotômica entre Estado e sociedade. Assim, a profissão entendia que não era possível realizar uma atuação comprometida com os interesses das classes subalternizadas no âmbito das instituições estatais, acarretando um superdimensionamento da participação popular na construção de um projeto emancipatório, tendo em vista que o entendimento era que as possibilidades de transformação se encontravam apenas na cultura popular e a profissão enquanto apoiadora e fornecedora de subsídios às iniciativas populares. (ABREU, 2011).

A gênese do compromisso com as classes subalternas está inscrita no contexto do Movimento de Reconceituação e referenciada à educação popular cujo princípio orientador pautava-se em trabalhar segundo os interesses das classes populares/subalternas, de modo a contribuir para a construção de uma resistência popular ao processo hegemônico das classes dominantes. (LIMA, 2006, p. 130).

Sobre a influência da Educação Popular nesse processo, Abreu (2011) revela que durante as décadas de 1970 e 1980 se destacam em toda a América Latina as propostas de Educação Popular, que trazem uma alternativa de trabalho social junto às classes subalternizadas. Essa influência está assentada na proposta de Educação Popular de vertente libertadora retomada na década de 1970, mediada pelo Movimento de Teologia da Libertação. É através desses movimentos que as formulações de Paulo Freire são retomadas no trabalho social e influencia a sistematização do saber popular articulado aos processos de resistência, organização e luta política.

A autora acrescenta, ainda, que essa influência no Serviço Social vai contribuir para a reconfiguração da relação profissional com os setores populares, reconhecendo funções diferenciadas, mas complementares no processo político-educativo. Destaca que esta influência “fortalece, então, a perspectiva de construção de uma postura profissional assentada em princípios democráticos, em que a troca de saberes entre o profissional e os segmentos das classes subalternas é a principal tônica”. (ABREU, 2011, p. 157). Dessa forma, salienta que essa perspectiva representa na profissão uma alternativa de redimensionar a prática e reconstruir a dimensão educativa assentada no desvelamento das contradições sociais:

Essa perspectiva passa a representar uma alternativa real de redimensionamento da prática profissional nos espaços institucionais de implementação das políticas sociais, mediante revalorização e reconstrução da função pedagógica do assistente social em programas oficiais, assentada, principalmente, no debate político e desvendamento das contradições sociais presentes nas situações de vida e de trabalho dos grupos subalternizados e nas propostas e práticas institucionais. (ABREU, 2011, p. 157).

Sobre esse primeiro momento de aproximação com a perspectiva emancipadora, a autora pontua que seus equívocos revelaram uma proposta mecanicista, com superdimensionamento da militância política e com uma tendência metodologista empiricista, os quais “reduzem o processo histórico de transformação social ao campo da consciência dos homens e distorcem referências marxistas em seus fundamentos e orientação metodológica”. (ABREU, 2011, p. 147-148).

Segundo Machado, Silva e Tolentino (2019) o equívoco foi achar que o objeto da atuação profissional fosse a ação social da classe oprimida, atribuindo a profissão uma responsabilidade enorme pela transformação social, quando na verdade nenhuma profissão pode assumir a responsabilidade por essa transformação, uma vez que esta resulta da luta de classes. No entanto, acrescentam que apesar dos equívocos não podemos negar a contribuição do pensamento de Freire na construção do processo de ruptura do Serviço Social brasileiro.

[...] ainda que a educação popular contribua com o processo de conscientização dos sujeitos sociais, se esses sujeitos, por meio da práxis em processos mais amplos e complexos, não se dispuserem a transformar o mundo, isto é, a participarem da luta de classes, nada muda. Daí o Serviço Social não poder tomar a “ação social da classe oprimida” como objeto de atuação. Acontece que desde aquela época a perspectiva freireana já afirmava que na qualidade de educador popular, o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade, mas não se responsabilizar pela ação do educando, pois tal ação já não cabe ao profissional, mas os assistentes sociais envolvidos nesse processo de luta

contra uma conjuntura de repressão política e militar não captaram esse entendimento. (MACHADO, SILVA e TOLENTINO, 2019, p. 75).

O segundo momento de redimensionamento profissional atrelado aos interesses das classes subalternizadas para a construção da *pedagogia emancipatória* ocorre no período de abertura política para a transição democrática. Período em que se criam as condições concretas para o avanço do projeto profissional, marcado pelo III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o chamado “Congresso da Virada”, em 1979; pelo aprofundamento na tradição marxista, com a vinculação ao pensamento de Lukács e Gramsci; e o redimensionamento da inserção profissional nos espaços institucionais. (ABREU, 2011).

A autora esclarece que durante o processo de intenção de ruptura muitos foram os esforços para o estabelecimento de uma dimensão educativa profissional de direcionamento emancipador, no entanto, com condições concretas diferentes, já que no primeiro momento a tentativa de ruptura ocorre no bojo da ditadura repressiva civil militar e o segundo momento no período de transição democrática. Nessa perspectiva, a construção desse novo perfil pedagógico advém de resultados de algumas estratégias profissionais: a Educação Popular como um instrumento da prática profissional; a formação de alianças políticas visando à alteração da correlação de forças nos espaços de intervenção; e a inserção profissional nos processos de luta pela conquista e garantia de direitos sociais democráticos e universais. (ABREU, 2011).

Sobre essa tese de Abreu (2011), acerca dos perfis pedagógicos da prática profissional do Assistente Social no Brasil, Iamamoto (2015) coloca que é uma obra que se destaca pela densidade e rigor teórico, mas faz apontamentos quanto ao entendimento da autora a respeito do perfil pedagógico emancipatório, os quais distribuímos em quatro pontos, a saber:

1) *Serviço Social x Militância Política*

Destaca que a perspectiva deste perfil torna fluido, ou seja, com pouca densidade “os limites entre profissão e militância política revolucionária na defesa da sociedade socialista”, uma vez que, uniformiza as inserções e as dimensões que são vivenciadas pelo Assistente Social enquanto assalariado inserido na divisão sócio técnica do trabalho e enquanto cidadão político, o que reatualiza o debate profissional dos anos 1980. (IAMAMOTO, 2015, p. 323).

2) *Serviço Social Socialista*

Explicita que esse perfil parece apontar para um *Serviço Social Socialista*, já que o desafio profissional seria “avançar na luta emancipatória voltada à construção de uma nova

sociabilidade – a socialista [...]”. Ou seja, parece propor um *Serviço Social Socialista* para uma profissão exercida na dinâmica contraditória do Estado burguês. (IBIDEM, p. 326).

3) *Radicalidade x Seleção de práticas profissionais*

É possível identificar uma distância entre a radicalidade que propõe o perfil – na construção de uma sociedade socialista – e às práticas profissionais que Abreu (2011) traz como exemplos: “ouvidoria”, “programas de qualidade de vida e de trabalho”, “orçamento participativo”, “fortalecimento de grupos subalternos direcionados à ampliação de direitos”, dentro outros. Nesses termos, embora Abreu (2011) reconheça que exista nessas experiências possibilidades de politização, mas os balanços delas não revelam essa força, além do que seleciona espaços ocupacionais “dotados de potencial para práticas pedagógicas emancipatórias”. (IAMAMOTO, 2015, p. 327).

4) *Exercício profissional como uma dimensão da práxis*

Pauta o debate no exercício profissional como dimensão da práxis, o que obscurece e secundariza o caráter profissional mediado pela relação de assalariamento, que impõe limites e possibilidades as projeções profissionais, sendo assim, “[...] necessário re-situar na análise o caráter contraditório da profissão”. (IBIDEM, p. 329).

Tendo em vista tais apontamentos, percebemos que a obra de Abreu (2011) é de grande relevância, sobretudo por nos oferecer um balanço no tocante às configurações históricas da dimensão educativa do Assistente Social, bem como, as contribuições da Educação Popular na construção de uma dimensão educativa comprometida com os interesses da classe trabalhadora e que aponta na mesma direção social do Projeto Ético-Político do Serviço Social, que questiona a base contraditória desta sociabilidade. No entanto, assim como analisa Iamamoto (2015), concordamos que na análise desta dimensão da profissão faz-se necessário visualizar os limites profissionais, dado o caráter contraditório em atender tanto às demandas do capital quanto do trabalho.

A condição de assalariamento, tanto no serviço público quanto privado, é perpassada por um contrato de trabalho que estabelece jornada de trabalho, índice de produtividade e metas, o que interfere nas condições em que o trabalho vai ser realizado. Sendo assim, o Assistente Social também vivencia processos de precarização no trabalho que interfere na prática profissional. (IAMAMOTO, 2015). Como bem destaca Iamamoto (2015a), desconsiderar o movimento contraditório da profissão é um equívoco que pode levar a extremismos, como a visão *messiânica* ou ingênua que desconsidera as contradições sociais e responsabiliza o profissional pela ‘mágica’ transformação social; ou a visão *fatalista* que

naturaliza os processos sociais contraditórios resultantes da dinâmica do capital, burocratizando a prática às demandas da classe dominante.

Por outro lado, Iamamoto (2015) reconhece a possibilidade de imprimir direção social ao exercício profissional, dado a *relativa autonomia* profissional, que é resguardada pela legislação profissional. Essa autonomia depende da correlação de forças econômicas, políticas e culturais e se expressa nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Nessa acepção, considerando o caráter contraditório da profissão e a relativa autonomia que dispõe o Assistente Social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais:

[...] a efetivação de um projeto profissional não pode depender de uma seleção de *tipos seletivos de práticas*; mas da direção social e política impressa ao trabalho nos diferentes espaços ocupacionais, consoante os limites e possibilidades de um fazer profissional que, embora denso de conteúdo, distingue-se da arena da militância política. (IAMAMOTO, 2015, p. 329).

Com relação à influência da Educação Popular, entendemos como fundamental para a construção de uma dimensão educativa popular²⁴, que nos termos de Vargas (2014) é aquela que encontra subsídios na Educação Popular para uma atuação na perspectiva do direito social, tendo como direcionamento o Projeto Ético-político da profissão e para potencializar processos emancipatórios, mas que exige “o diálogo, a escuta sensível, a valorização dos diferentes saberes, a construção compartilhada do conhecimento” (p. 209). É aquela que convoca os Assistentes Sociais a problematizar a sua prática na constante busca de articulação e congruência com as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Isso posto, Machado; Silva e Tolentino (2019) revelam que a relação da Educação Popular com o Serviço Social latino-americano continuou na década de 1980. Assim, em 1986 a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), promoveu um seminário, na cidade de Salvador (BA) sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, com um dos eixos intitulado “Movimentos Sociais e a Educação Popular”.

Já na década de 1990, segundo as autoras supracitadas, a relação do Serviço Social com a educação popular não esteve muito em pauta, embora encontremos produções sobre a temática, a exemplo do artigo de Marco Raúl Mejía J. intitulado “Educación Política y Popular para la nueva época”, publicado na revista Serviço Social e Sociedade, em 1993.

²⁴ Vargas (2014) utiliza o termo *dimensão socioeducativa popular*.

Abreu (2011) destaca que na década de 1990 a dimensão educativa do Assistente Social numa perspectiva emancipatória sofre fortes embates, tendo em vista o avanço da ideologia neoliberal enquanto uma saída do capital para implementar suas medidas de desmontes. Como afirma a autora, as funções pedagógicas não são modelos que se sucedem, mas perfis pedagógicos que assumiram diferentes configurações ao longo da história. Dessa forma, percebemos que a dimensão educativa do Assistente Social numa perspectiva crítica deve ser constantemente reafirmada.

A partir da década de 2000 o debate da Educação Popular com o Serviço Social é retomado, sobretudo, a partir de 2009, quando o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) organizou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) um seminário sobre o trabalho do Assistente Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com uma mesa de debate sobre Assistência Social, Mobilização e Educação Popular. (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Essa retomada também é observada em alguns documentos do CFESS, a exemplo da Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS de 2012; e da brochura “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” em fevereiro de 2013.

A Política de Educação Permanente do conjunto CFESS-CRESS é um instrumento político que busca fortalecer tanto a formação, quanto o exercício profissional e a qualidade dos serviços prestados. Nesse sentido, destaca que a materialização da política deve apoiar-se na concepção de Educação Popular que possibilita a criação de espaços para a construção coletiva de uma “consciência para si”.

Logo, para materializar esta Política de Educação Permanente, vale apoiar-se na concepção de educação popular, por possibilitar a criação de espaços para o exercício dos sujeitos na construção coletiva de uma “consciência para si”, uma vez que as contradições, a dimensão política (aqui a política entendida como exercício do Ser Social), os interesses universais, são colocados como possibilidade de formação e motivação para ação dos/as profissionais envolvidos/as. A educação popular se propõe como espaço formativo, em sua dimensão ético-política, no sentido de buscar a reflexão do processo “Por quê? para quê? para quem? como? [...]” (CFESS, 2012, p.12).

Já a brochura “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” busca estruturar uma concepção de educação, as competências e atribuições profissionais, bem como, as estratégias para a atuação do Assistente Social na Política de Educação em consonância com o Projeto Ético-político do Serviço Social. Nesse aspecto,

menciona que as demandas da educação apresentadas aos Assistentes Sociais não se restringem a instituições tradicionais de educação, mas envolvem “tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular” (p. 16). Destaca, ainda, que um dos desafios para a consolidação do Serviço Social na Política de Educação é “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).

Já a partir de 2020, no contexto de aproximação e preparativos para o centenário de Paulo Freire em 2021, visualizamos uma série de encontros na modalidade virtual que apresentavam como um dos objetivos discutir a influência do educador na história do Serviço Social, como exemplos: O III Ciclo Dialógico da Marcha para a Construção do Centenário Paulo Freire, com o tema: “O legado freireano e suas contribuições para a pesquisa e formação permanente do educador e do assistente social²⁵”; e o evento comemorativo dos 10 anos do GEPEDUPSS, com o tema “Serviço Social e Educação Popular: memórias e a atualidade do pensamento de Paulo Freire²⁶”.

No ano do centenário do Educador, 2021, tivemos: o evento promovido pelo grupo Pensar a Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com uma das lives propondo o tema “Extensões Freireanas: Arte, Psicologia e Serviço Social²⁷”; O I Seminário de Educação e Contemporaneidade (I SENEDUC) com o tema “100 anos de Paulo Freire, sempre presente” com uma das mesas intitulada “A presença da abordagem freireana na Saúde e no Serviço Social²⁸”; o Encontro Internacional Participação Popular e Cidadania: Experiências e Desafios que trouxe uma mesa de lançamento do Livro “Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular²⁹”, organizado por Scheffer; Closs; Zacarias (2021); A live promovida pela TV Roda de Conversa com o tema “Centenário Paulo Freire: contribuições nas áreas de educação e serviço social³⁰”; e o “Seminário Nacional Serviço Social e Educação Popular³¹”, promovido pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco e o Conselho Regional de Serviço Social – 4ª região (CRESS-PE).

²⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gCOsaoPhMeg&t=516s> > Acesso em: 26/09/2021.

²⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cNR7GmHoov8&t=4198s> > Acesso em: 26/09/2021.

²⁷ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=JvF9iCI_SJ4&t=2559s > Acesso em: 26/09/2021.

²⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GmpaoGZHmgw> > Acesso em: 26/09/2021.

²⁹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZXEKByfbRWs> > Acesso em: 29/09/2021.

³⁰ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=7SqWB4tWvgY> > Acesso em: 27/09/2021.

³¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fItro4zpIXs> > Acesso em: 30/11/ 2021.

Ainda em 2021, visualizamos o documento preliminar da ABEPSS acerca do processo de curricularização da extensão nos cursos de Serviço Social. O qual se debruça na defesa da Extensão Popular, que, por sua vez, está alicerçada no debate da Educação Popular.

A argumentação desenvolvida até aqui, ao localizar brevemente elementos da história recente do Serviço Social para compreender sua configuração contemporânea, principalmente no que se refere aos fundamentos e princípios que estão expressos no projeto ético-político, permite-nos avançar no estabelecimento de pontes e confluências para referenciar-mos no âmbito da formação profissional em Serviço Social uma concepção de extensão que entendemos pode ser chamada de popular, comunicativa e orientada para os processos de uma educação emancipatória. (ABEPSS, 2021, p. 22).

Nesse sentido, mesmo que a relação da educação popular com o Serviço Social tenha enfraquecido na década de 1990 - dado os equívocos da profissão nos anos 1970/80 em superdimensionar a militância política e atribuir a transformação social à ação das classes subalternizadas; bem como, da conjuntura regressiva de avanço da ofensiva neoliberal, nos anos 1990 -, esse debate vem crescendo, como visualizado nos últimos dois anos, e muitos Assistentes Sociais continuam trabalhando com Educação Popular, como destaca o CFESS. Isso revela a necessidade de aprofundamento das discussões acerca dessa temática no âmbito da formação profissional, para que a Educação Popular venha fortalecer o fazer profissional em sua dimensão educativa, sem cair nos equívocos de outrora.

Como menciona Batistoni (2020), a educação popular constitui tema de pesquisa no interior do Serviço Social, no entanto, percebemos que muitas obras mencionam a Educação Popular, mas poucas a discutem, o que nos leva a inferir que existe muito a dizer acerca dessa relação.

Entendemos que a profissão inserida no movimento sócio-histórico da sociedade, na divisão sócio-técnica do trabalho e atuando na produção e reprodução das relações sociais, pode contribuir para manter ou transformar concepções de mundo acerca dessa sociedade. O que aponta a necessidade de fortalecer a perspectiva emancipadora discutida por Abreu (2011), mas numa perspectiva ressignificada, numa direção que leve a cena pública os interesses da classe trabalhadora, como destaca Iamamoto (2019).

Assistentes sociais desenvolvem uma ação educativa na prestação de serviços sociais, viabilizando o acesso aos direitos e aos meios de exercê-los e contribuindo para que necessidades e interesses dos sujeitos de direitos com os quais trabalham adquiram visibilidade na cena pública e possam ser reconhecidos. Afirmamos o compromisso com os direitos e os interesses dos usuários, na defesa da qualidade dos serviços sociais. As (os) assistentes

sociais vêm construindo uma nova imagem social da profissão relacionada aos direitos, apoiando a participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos. (IAMAMOTO, 2019, p. 28).

Na perspectiva de reafirmar a dimensão educativa com o direcionamento emancipatório e que contribua com a visibilidade dos interesses da classe trabalhadora, a Educação Popular pode ser uma estratégia, tendo em vista seu caráter contestador, que valoriza a articulação dos saberes científicos com os saberes populares, que estimula a organização e a luta política, e, portanto, pode fortalecer os princípios democráticos da profissão.

CAPÍTULO 4

4. A EDUCAÇÃO POPULAR NA REVISTA SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE (1979-2021)

Este quarto e último capítulo tem como objetivo adentrar nos resultados encontrados na investigação, a fim de apresentar nossas análises sobre a produção do conhecimento acerca da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade, no recorte temporal de 1979 a 2021.

Como toda pesquisa no campo do Materialismo Histórico Dialético, traçar a historicidade do fenômeno ou campo investigado é fundamental para melhor compreendê-lo. Nesse sentido, iniciamos a discussão fazendo um breve histórico da Revista Serviço Social & Sociedade, um dos veículos mais importantes de circulação da produção do conhecimento sobre o Serviço Social.

A partir desse resgate histórico, mapeamos as edições da Revista com enfoque na Educação Popular e apresentamos os principais objetivos de cada edição. Além disso, categorizamos os artigos que debatem a Educação Popular nestas edições, quanto ao número da revista, ao ano de publicação, aos autores que assumiram a temática, e o local de origem.

Em seguida, apontamos os aspectos teórico-metodológicos das produções no que se refere ao referencial teórico-metodológico, aos autores mais referenciados, e ao debate teórico ou empírico. Apontamos, ainda, em tópico subsequente, os principais constituintes da Educação Popular, e suas aproximações e distanciamentos do Projeto Ético-Político da Profissão, a fim de discutirmos sobre suas contribuições para a dimensão educativa do Serviço Social.

4.1. A Revista Serviço Social & Sociedade

A Revista Serviço Social & Sociedade emerge em 1979, no contexto de renovação do Serviço Social brasileiro e reconceituação do Serviço Social latino-americano, e se mantém até os dias atuais como um dos veículos mais importantes de circulação da produção do conhecimento na área do Serviço Social numa perspectiva crítica. Além disso, a qualidade da produção intelectual da revista possui avaliação máxima pelo Qualis Periódico da CAPES.

Conforme Raichelis et al. (2019), a criação da Revista Serviço Social & Sociedade deve ser evidenciada a partir de um duplo movimento: o contexto de efervescência social e política contra a ditadura militar e a ruptura do Serviço Social com suas bases conservadoras.

A revista Serviço Social & Sociedade veio a público em 1979, em um contexto de grande efervescência social e política. O reaparecimento das lutas operárias no cenário político brasileiro, com as greves metalúrgicas no ABC paulista a partir de 1978, criou as bases para uma inflexão na luta contra a ditadura civil-militar. Era um momento de rearticulação dos movimentos populares sociais de creches, moradia e saúde nas periferias das grandes cidades quando “novos personagens entraram em cena”, parafraseando Eder Sader em seu conhecido livro do mesmo nome publicado em 1988. Momento de resistência política, de múltiplos embates, de lutas clandestinas, de retomada de entidades fechadas no período militar e de movimentos em que os trabalhadores enfrentavam a ditadura lutando contra a opressão e o arbítrio. Foi, portanto, nos marcos de ascensão da organização política dos trabalhadores e da luta da sociedade brasileira contra a ditadura que os (as) assistentes sociais se posicionaram coletivamente, por meio de suas entidades representativas, face ao contexto político, econômico e social do país, em uma conjuntura de acirramento político contra a ditadura civil-militar. (RAICHELIS et al., 2019, p. 498-499).

Emerge no mesmo ano de um importante marco na profissão, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o chamado “Congresso da Virada”. Cenário que, de acordo com Raichelis et al. (2019), marca a luta da categoria profissional em repúdio ao conservadorismo e torna público a construção de um projeto profissional crítico e comprometido com princípios democráticos e com a classe trabalhadora. Foi criada a partir do diálogo da Cortez Editora e um grupo de Assistentes Sociais (professores) da PUC-SP, tendo como liderança a professora Myriam Veras Baptista. Isto porque, na conjuntura da época havia uma escassez de produção na área do Serviço Social e a PUC-SP foi a instituição que criou o primeiro mestrado em Serviço Social do país. (IBIDEM).

Até o final da década de 1960, no Brasil, a bibliografia do Serviço Social de autores nacionais era escassa e se vinculava mais ao campo doutrinário que científico. De modo que a criação da Revista Serviço Social & Sociedade e a publicação de livros produzidos, principalmente a partir de autores assistentes sociais que concluíam o curso de mestrado e, posteriormente, de

doutorado, passaram a preencher essa lacuna e a contribuir para a laicização e difusão da produção do Serviço Social. (SILVA, 2009, p. 2).

Nessa acepção, o objetivo da revista é dar visibilidade a produção acadêmica de pesquisadores assistentes sociais e de outras áreas, além de contribuir com o debate crítico da teoria social, especialmente temas relacionados à realidade brasileira e latino-americana³². Por isso, Raichelis et al. (2019) aponta que até hoje o público prioritário da revista é a categoria de assistentes sociais, docentes, graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e outras áreas do conhecimento.

Além disso, Koga; Wanderley e Paz (2016, p. 407) infere que historicamente a revista buscou estimular “o debate plural e democrático de ideias, de concepções, de polêmicas teórico-metodológicas, num movimento constante de diálogo com a realidade”. Esse debate plural e democrático, nos termos de Raichelis et al. (2019, p. 503) expressa “o confronto e a livre manifestação de ideias e posições existentes na categoria profissional, com uma direção social comprometida com a construção de um projeto profissional radicalmente crítico e emancipador”. Esse direcionamento crítico e plural é assumido pela revista desde seu primeiro número:

No editorial de seu 1^o número, em setembro de 1979, a revista já se assumia como aberta, crítica, geradora de debate, fundamentada mesmo no exercício democrático de liberdade [...] com a finalidade de contribuir para o fortalecimento da categoria profissional, incentivando a reflexão, a crítica e o confronto de ideias [...] (KOGA; WANDERLEY e PAZ, 2016, p. 408).

Já a primeira década da Revista Serviço Social & Sociedade, segundo Raichelis et al. (2019), foi de grande maturação e consolidação desse espaço reflexivo e crítico, já que é uma década importante na história do Brasil em termos de reorganização política, de protagonismo dos movimentos sociais, de organizações sindicais, de visibilidade do campo da esquerda; e no terreno profissional, a década em que a profissão assume o marxismo como referência analítica e assume hegemonicamente uma abordagem como componente da prática social coletiva e inserida no movimento contraditório das relações sociais.

Revisitando esse período, pode-se afirmar que a revista, sempre atenta ao seu compromisso com os avanços do Serviço Social como profissão e área de conhecimento, cumpriu seu objetivo estratégico de contribuir para o adensamento teórico e político das bases fundantes do Projeto Ético-Político profissional, bem como para o reconhecimento do caráter público e da

³² Disponível em: <<https://www.scielo.br/revistas/ssoc/paboutj.htm> > Acesso em: 29/09/2021.

dimensão ética do trabalho de assistentes sociais. (RAICHELIS, et al., 2019, p. 511).

Nos seus primeiros 10 anos, Silva (2009) pontua que a revista publicou um total de 257 trabalhos, tendo como principais temáticas abordadas: Saúde; Prática Profissional do Serviço Social; Participação Social/Participação Popular; Movimentos Sociais Populares; Política Social; Formação Profissional; Trabalho Comunitário/Desenvolvimento de Comunidade; Pesquisa/Produção do Conhecimento; Família; Criança e Adolescente; Organização Política dos Assistentes Sociais; Educação Popular/Organização Popular/Cultura Popular; Modelo Funcional/Teoria Funcionalista/Positivismo; Política de Assistência Social; Questão Agrária/Serviço Social Rural; Ideologia/Poder/Hegemonia; Estado de Bem-Estar Social; Serviço Social de Empresas; Pobreza/Exclusão Social; História do Serviço Social; Supervisão em Serviço Social; Democracia; Metodologia do Serviço Social; Classes Populares/Classes Subalternas; Trabalho Social/Prática Social; Trabalho; Estado; Movimento de Mulheres/Feminismo; Planejamento; Política Habitacional; Reconceituação do Serviço Social; entre outras.

A segunda década da revista apresenta uma nova conjuntura, dado aos retrocessos das recém-conquistas na Constituição Brasileira de 1988. Essa década é marcada pelo avanço do projeto neoliberal e a abertura econômica do Brasil para a inserção da economia globalizada. O contexto é de reforma do estado e aumento do desemprego estrutural, com a inauguração do padrão minimalista de focalização das políticas sociais na população pobre e extremante pobre. Esse quadro impacta também os movimentos sociais e sindicais que redimensiona sua luta em direção da manutenção da sobrevivência. (IBIDEM).

Na profissão, há a continuidade da renovação do Serviço Social, mas fortemente impactada com o quadro de desemprego e precarização do trabalho que atinge todos os trabalhadores. Marca também um contexto de redimensionamento da luta profissional, em que o projeto profissional de ruptura que vinha sendo desenvolvido nas décadas de 1970/80 passa a ser denominado Projeto Ético-Político Profissional. (IBIDEM).

A partir de meados dos anos 1970, o Serviço Social vem construindo a formulação, a consolidação, o aprofundamento, a atualização e o permanente redimensionamento da vertente de ruptura com o conservadorismo da profissão, procurando dar conta do movimento de renovação e das demandas postas nas diferentes conjunturas vivenciadas no Brasil pela profissão. Nesse processo, destacasse o Projeto Profissional de Ruptura que manteve essa denominação até os anos 1980, renominado nos anos 1990 para Projeto Ético-Político-Profissional, que orienta o desenvolvimento da formação profissional em nível de graduação e de pós-graduação; a produção do

conhecimento sobre questões específicas do Serviço Social, sobre as políticas sociais e as questões sociais postas na realidade social e a organização da categoria profissional em articulação com as organizações dos trabalhadores brasileiros. (SILVA, 2009, p. 20)

Os principais temas abordados pelos 258 trabalhos publicados na revista nessa década foram: Trabalho/Transformações no Mundo do Trabalho; Revolução Informacional / Nova ordem Mundial / Reestruturação Industrial / Transformações Societárias / Globalização / Modernidade / Pós-modernidade / Sociedade pós-industrial / Neoliberalismo / Crise; Política Social / Programas sociais; Política de Assistência Social; Prática Profissional/Práxis do Serviço Social/Ação Profissional; Movimentos Sociais/Organização popular/Participação Popular; Direitos humanos/Direitos sociais/Cidadania; Formação profissional/Ensino/Estágio; Miséria/Pobreza/Exclusão Social; Pesquisa/Pesquisa em Serviço Social/Pesquisa participante; Ética/Ética Profissional; Democracia; Família; Saúde; Renda Mínima/Mínimos Sociais; Mulher/Feminismo; Descentralização/Municipalização; Terceiro Setor/ONG; Profissão Serviço Social; Trabalho Comunitário/Desenvolvimento de Comunidade; Conselhos populares; Educação; Criança e Adolescente; Conceito de Sociedade Civil; Marxismo; Idoso/Gerontologia; Universidade; Organização Profissional; Estado; Política Empresarial/Empresa; Outros temas. (IBIDEM).

Quanto à terceira década da Revista Serviço Social & Sociedade, conforme a mesma autora, acontece num período – primeira década do século XXI – em que o projeto neoliberal já está implantado no Brasil e o país passa a vivenciar uma redução da pobreza a partir do processo de estabilização da moeda, reajuste do salário mínimo e focalização nos Programas de Transferência de Renda.

Na primeira década do século XXI (2000-2009), o projeto neoliberal já se encontra definitivamente implantado no país. Nessa conjuntura ocorreu, a partir de 2001, um processo de ligeira redução da pobreza e da desigualdade social no Brasil, inicialmente impulsionado pela estabilização da moeda, seguido da política de reajuste do salário mínimo acima da inflação e do impacto, mesmo que modesto, de programas de transferência de renda, massificados a partir de 2001. Nesse período também se inicia uma retomada do crescimento econômico, logo ameaçado pela crise internacional do capital financeiro, iniciada em 2008, com rebatimentos no Brasil. As manifestações dessa crise, representadas pela elevação dos índices de desemprego e pela recessão, começam a ser ligeiramente atenuadas a partir do segundo trimestre de 2009. (SILVA, 2009, p. 4).

Assim sendo, o total de 410 trabalhos publicados concentrou as temáticas em: Serviço Social; Temas Específicos do Serviço Social: Projeto Profissional/Projeto Ético-Político

Profissional, Ensino do Serviço Social, Prática Profissional, Organização Profissional/Estudantil, Formação Profissional; Política de Assistência Social/SUAS; Cidadania/Justiça/Direitos Humanos e Sociais; Trabalho/Políticas Públicas de Trabalho/Desemprego; Criança/Adolescente/Juventude/Políticas Públicas; Pobreza/Exclusão Social/Políticas Públicas; Saúde/Saúde Mental/Políticas Públicas; Participação/Planejamento e Orçamento Participativo; Família/Políticas Públicas; Questões afetas ao Poder Judiciário; Política Social/Política Pública; Envelhecimento/Idoso; Cidade/Questão urbana/Habitação; Ética/Bioética; Estado/reforma do Estado; Controle Social/Conselhos de Gestão; Violência; Terceiro Setor/Voluntariado/Filantropia/Responsabilidade Social; Público/Privado. (IBIDEM).

Nos 40 anos de existência, Koga; Wanderley e Paz (2016) afirmam que a revista vem ampliando sua interlocução internacional, com pesquisas latino-americanas, europeias, africanas e outras. A revista completa quatro décadas num contexto em que, segundo Raichelis et al. (2019, p. 514), a categoria profissional pode contar com um amplo conjunto de periódicos que torna “o cenário editorial do Serviço Social brasileiro mais rico, diverso e plural, mas no qual uma revista publicada por uma editora comercial, como é o caso *desta*, se ressentida da crise que invade o mercado editorial brasileiro em geral”.

Por isso, pontua que os caminhos da revista seguem um cenário complexo para o Brasil e a profissão, dada as novas configurações e expressões da questão social no mundo globalizado.

A questão social vem assumindo novas configurações e expressões em um mundo globalizado pelo capital financeiro, pelos interesses das grandes corporações, das mídias, do conhecimento planetarizado, saturado, instrumentalizado e a serviço do grande capital. No Brasil de 2019, em uma conjuntura política de retrocessos democráticos e obscurantismo civilizatório, a profissão é interpelada e desafiada a construir ações de resistência e alianças estratégicas no jogo da *grande política*, buscando decifrar os rumos da realidade onde se insere. Nesse contexto, é cada vez mais evidente que diferentes projetos sociopolíticos da profissão ampliarão seu confronto. O projeto neoconservador, valendo-se de novas roupagens, focalizará cada vez mais análises e ações, apelando para a microintervenção, para as relações interpessoais, para respostas imediatas às demandas do mercado de trabalho. Processos que se desconectados de análises sobre as dinâmicas das relações capitalistas na sociedade brasileira poderão conduzir a uma desqualificação da direção social estratégica do projeto profissional, “levando [mais] água para o moinho do conservadorismo”, nas palavras de Netto (1996, p. 118). (RAICHELIS et al., 2019, p. 515-516).

Nesses termos, muitos desafios se colocam para que a revista permaneça contribuindo para o desvelamento da realidade e permaneça ativa nos embates profissionais, renovando a legitimidade historicamente conquistada e mantendo o compromisso com o desenvolvimento intelectual da categoria profissional na perspectiva da direção social do Projeto Ético-Político profissional. (IBIDEM).

Na trajetória histórica do Serviço Social brasileiro, a revista *Serviço Social & Sociedade* é, sem dúvida, um ator fundamental e estratégico. Os desafios continuam, e, numa arena de disputas cada vez mais presentes na sociedade, com reflexos importantes no meio acadêmico e profissional. (KOGA; WANDERLEY e PAZ, 2016, p. 408).

Na edição especial dos 40 anos, Yazbek; Bravo; Raichelis (2019) indicam que a Revista Serviço Social & Sociedade recupera a história dos 40 anos da Virada do Serviço Social, com temas como: A Formação Social Brasileira; O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais; O Serviço Social na América Latina; A Questão Social e os Desafios para a Profissão; A Importância da Revista Serviço Social e Sociedade; A Renovação do Serviço Social Brasileiro; e uma homenagem ao presidente da Cortez Editora, José Xavier Cortez.

Os 41 anos da revista, nos termos de Yasbek et al. (2021), acontece num contexto de crise estrutural do capital e avanço do conservadorismo ultraliberal e predatório, com crescimento das desproteções sociais e ameaça à vida pelo coronavírus, que escancara a desigualdade presente na sociedade brasileira e as contradições do capitalismo. Uma crise que já vinha em escalada no país e foi agravada pela subida da direita na política brasileira, como a eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018.

No entanto, Yasbek et al. (2021) destaca que nos 41 anos de circulação, a revista se mantém enquanto uma referência histórica e importante para a profissão. Trata-se, conforme a autora, de um marco na história do Serviço Social brasileiro. “Mais do que um periódico, vem sendo um verdadeiro marco na história do Serviço Social brasileiro, pois tem acompanhado seu processo de maturação intelectual e política em interlocução com a realidade.” (YAZBEK et al., 2021, p. 6).

Portanto, a Revista Serviço Social & Sociedade é uma importante fonte de produção do conhecimento e pesquisa acerca do Serviço Social, por acompanhar toda a trajetória da profissão, de forma ininterrupta, desde o “Congresso da Virada” em 1979, e se manter na direção social apontada pelo projeto ético-político profissional. Por isso, Raichelis et al. (2019) reafirma que se trata de uma revista de consulta obrigatória para estudantes, docentes,

pesquisadores e profissionais que buscam se apropriar de debates nacionais e internacionais a respeito do Serviço Social, das Ciências Humanas e Sociais.

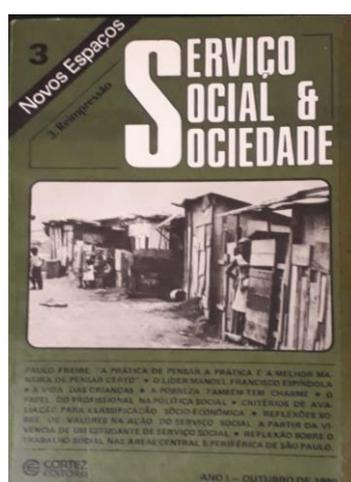
4.2. Mapeamento das edições da Revista Serviço Social & Sociedade com enfoque na Educação Popular (1979-2021)

No levantamento geral que fizemos a partir dos 02 relatórios de iniciação científica, do TCC (trabalho de conclusão de curso) desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS da Universidade Federal da Paraíba, bem como na investigação direta no site da Revista Serviço Social & Sociedade, encontramos 142 edições da revista no recorte temporal de 1979-2021. Desse total, mapeamos apenas 10 edições que abordam a temática da educação popular. Nelas identificamos 12 artigos, os quais foram analisados a partir da técnica análise de conteúdo. Cabe ressaltar que tanto os relatórios como o TCC não analisavam qualitativamente as produções, apenas quantitativamente.

As edições mapeadas e analisadas da revista foram as de números 03, 06, 15, 20, 29, 31, 43, 109, 114 e 134, conforme distribuídas nas imagens a seguir:

Imagem 02

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 03, 1980.



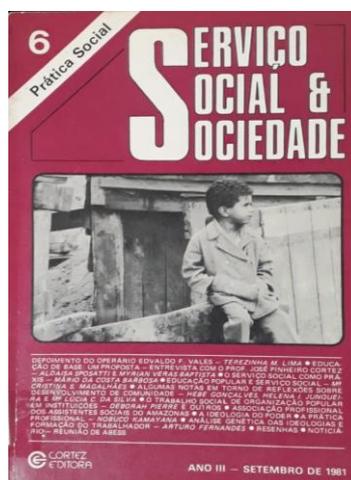
(Fonte: Editora Cortez, 1980).

A revista de nº 03, do ano de 1980, procurou expressar através dos artigos da edição o ideário de representantes da população, de alunos e profissionais do Serviço Social e outros profissionais. Assim sendo, os conteúdos desse número versaram sobre a reflexão da prática,

os caminhos que estavam sendo buscados para a valorização do cotidiano do Assistente Social.

Imagem 03

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 06, 1981.

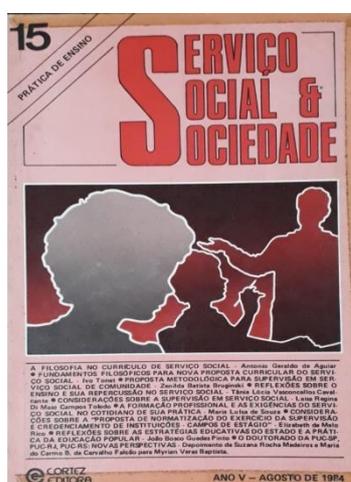


(Fonte: Editora Cortez, 1981).

A edição de nº 6 da Revista aponta como ideia-eixo a prática social. Nesses termos, as discussões versam sobre as diferentes expressões das relações sociais no cotidiano, com testemunho de trabalhador sobre sua participação nas relações de produção; com debate sobre a construção do conhecimento como uma dimensão da prática social; a prática profissional institucionalizada da profissão, com uma análise das relações profissional/população e profissional/instituição; e um debate de como preparar agentes para a prática.

Imagem 04

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 15, 1984.

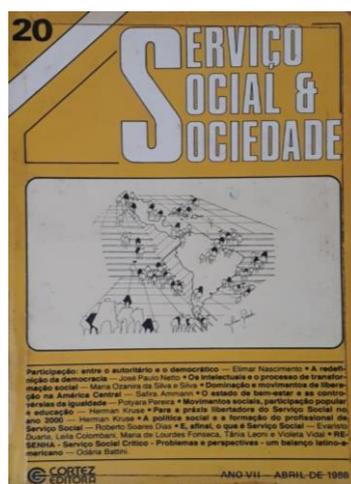


(Fonte: Editora Cortez, 1984).

A revista de nº 15 de 1984, teve como objetivo apresentar questões sobre o processo de ensino do Serviço Social e a formação profissional do Assistente Social. Traz destaque para o ensino da prática e o papel da supervisão como elementos da formação profissional, e o ensino do nível de pós-graduação.

Imagem 05

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 20, 1986.



(Fonte: Editora Cortez, 1986).

A revista nº 20 de 1986 apresentou o objetivo de trazer uma discussão em torno da política social, que faz parte do cotidiano profissional. Assim como temas sobre dominação/autoritarismo; democracia/participação; movimento de liberação; processo de transformação social; e a controvérsia da igualdade no Estado de Bem-Estar Social. Como ainda não tinha ocorrido a reforma curricular de 1996, a perspectiva das políticas sociais ainda não era delas como espaço sócio ocupacional da profissão, mas como objeto de intervenção. Só mais tarde é que Marilda Iamamoto defenderá a questão social como objeto da profissão, ganhando hegemonia nas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social no Brasil.

Imagem 06

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 29, 1989.



(Fonte: Editora Cortez, 1989).

A revista de nº 29, de 1989, traz questões sobre a temática da prática social; da formação profissional; da intervenção reguladora do Estado na reprodução e expansão do capital e da força de trabalho; das demandas populares e dos caminhos criados pelos movimentos sociais na construção de um novo conceito de cidadania.

Imagem 07

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 31, 1989.



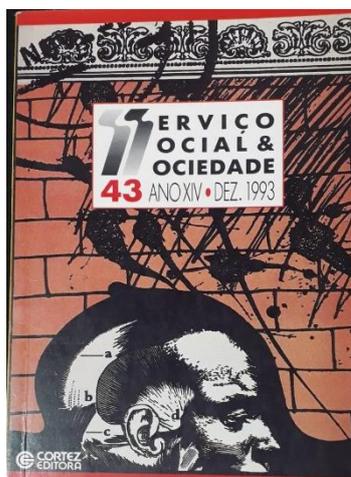
(Fonte: Editora Cortez, 1989).

A revista de nº 31, de 1989, apresenta uma capa com design diferenciado das edições anteriores, notamos uma alteração gráfica no título e no tamanho da imagem, que aparece em um formato maior, visto que os títulos dos artigos passam a ser exibidos apenas no interior da revista. Com relação aos seus artigos, revelam os desafios para as chamadas profissões sociais, com a construção de categorias analíticas e instrumentos metodológicos para uma compreensão mais aprofundada dessas práticas e para a formulação de propostas de

intervenção mais qualificadas. Nesse aspecto, o número da revista engloba temas sobre a prática profissional no contexto das políticas públicas e privadas, com o objetivo de ampliar a qualidade dos serviços dirigidos às classes subalternizadas; a construção de um saber crítico voltados aos interesses dessas classes; e dar centralidade aos direitos sociais e políticos no processo histórico brasileiro.

Imagem 08

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 43, 1993.



(Fonte: Editora Cortez, 1993).

A edição nº 43, de 1993, apresenta alguns temas que trazem à tona o contexto vivenciado nos anos de 1990, de diversos indicadores de pobreza e da indigência no contexto de avanço da hegemonia neoliberal, apontando o desafio de buscar respostas de enfrentamento. Os temas apresentam reflexões sobre a ação dos trabalhadores sociais envolvidos na luta pela democracia e cidadania dos excluídos; os desafios que são postos para a Educação Popular nesse contexto; a questão da criança, do adolescente e dos movimentos sociais; a ação profissional do Assistente Social e a ética norteadora de sua intervenção; o debate sobre a concepção de hegemonia e mediação em Gramsci; e resenhas sobre o III Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em 1992, em Brasília.

A partir da edição nº 50 (publicada no ano de 1996) a Revista Serviço Social & Sociedade muda seu design pela segunda vez, inaugurando, assim, sua terceira versão, a qual oferece um tamanho maior que as anteriores na cor branca com numeração da edição em cor vermelho nas laterais. Mas nelas não foram encontrados nenhum artigo acerca da Educação Popular.

Imagem 09

Acervo da Revista Serviço Social & Sociedade



(Fonte: Acervo pessoal da prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado (PPGSS/UFPB), 2022).

Conforme a Imagem 09, a partir da edição nº 100 (publicada no ano de 2009) a Revista altera seu design pela terceira vez, seria a quarta versão, e, em 2010, a partir da edição nº 101, passa a ser disponibilizada não só de modo impresso como online (sendo esta última gratuita no site da editora Cortez), apresentando, de tal modo, dois números de ISSN.

Imagem 10

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 109, 2012.



(Fonte: Editora Cortez, 2012).

A revista nº 109, de 2012, apresenta artigos analíticos sobre a sociedade civil e o controle social sobre o Estado no desenvolvimento das políticas públicas. Assim sendo, o

debate versa sobre o pensamento gramsciano e sua importância para a interpretação da realidade brasileira; sobre a estratégia conselhistas no controle das políticas públicas; o risco da burocratização; a baixa institucionalidade; o limitado poder dos conselhos e controle das políticas; a reafirmação dos espaços públicos de participação popular para a efetivação de princípios democráticos; e pistas para a intervenção do Serviço Social na perspectiva de Educação Popular.

Imagem 11

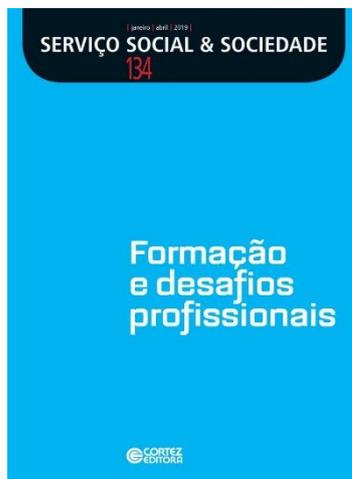
Revista Serviço Social & Sociedade, nº 114, 2013.



(Fonte: Editora Cortez, 2013).

A revista nº 114, de 2013, expõe um conjunto de artigos que problematizam as demandas e os desafios que se colocam para a profissão. Abarca conteúdos de grande relevância para a pesquisa, a intervenção e questiona as configurações das políticas que incentivam a privatização dos serviços. Nesse sentido, traz textos com o debate sobre o legado luckacsiano e a pesquisa no exercício profissional; a pesquisa na formação e na prática profissional; a atuação do Serviço Social nas empresas privadas; a percepção do racismo institucional por parte do Assistente Social; o combate as drogas e a instauração de políticas públicas de descriminalização; o processo de luta pela construção política da cidadania das mulheres; a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); e a experiência do trabalho com comunidade desenvolvido na área da saúde em Fortaleza, com a retomadas dos princípios da Educação Popular numa conjuntura em que a dimensão socioeducativa se faz imprescindível.

Imagem 12

Revista Serviço Social & Sociedade, nº 134, 2019.

(Fonte: Editora Cortez, 2019).

A revista nº 134, de 2019, está entre as revistas da quinta versão de capa, as quais são simultaneamente impressas e online, sendo também os últimos modelos de capas, visto que a partir da edição nº137, de 2020, (que é o ano da pandemia da Covid-2019) ela fica disponível apenas na versão online. Essa edição 134 versa sobre os desafios para a profissão em tempo do avanço do conservadorismo. Isto porque, o Brasil vivencia um período em que a extrema direita sobe ao poder com as eleições presidenciais de 2018, num contexto de profunda crise política, informalização das relações de trabalho, empobrecimento da população e redução drástica dos recursos destinados às políticas sociais.

Assim, esta edição direciona seu debate para os desafios da formação e do trabalho profissional no Brasil e na América Latina, abordando: os sentidos da pobreza, da miséria e das violências no capitalismo globalizado; o processo histórico e a trajetória profissional; as novas sociabilidades que requisitam o trabalho especializado de profissionais; o debate sobre história, tempo e memória; a determinação ontológica da realidade e o método de Marx; a Educação Popular e a direção política das entidades da categoria profissional e suas forças de resistência; e temáticas que exigem repostas que reafirmem o compromisso profissional com os direitos humanos e o respeito à diversidade³³.

Visualizamos, portanto, que todas as revistas que trazem o debate da Educação Popular apresentam uma preocupação com o cotidiano profissional e com a busca de estratégias para enfrentar o conservadorismo e os desafios da prática profissional. Oferecem debates que são caros tanto para a profissão quanto para a Educação Popular, como o

³³ Esse mapeamento das edições da revista foi feito a partir do editorial das mesmas.

cotidiano, a formação, a reflexão da prática, a participação, a democracia, a transformação social.

No entanto, no recorte temporal de 42 anos (1979-2021), a Revista Serviço Social & Sociedade lançou, como já dissemos, um total de 142 edições e apenas 10 destas apresentam o debate da Educação Popular, o que significa dizer que apenas 7% das edições da Revista abordam a temática e nos permite inferir a baixa produção sobre o tema. Quanto aos artigos que abordam a Educação Popular nestas edições somam um total de 12 artigos de diferentes autores, períodos e localidades, conforme a tabela abaixo:

Quadro 05

Levantamento das produções da Revista Serviço Social & Sociedade que apresentam o debate da Educação Popular

QUANT.	REV. Nº	ANO	AUTOR (A)	TÍTULO DO ARTIGO	LOCAL
01	Nº 03	1980	Paulo Freire	A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo	São Paulo
02	Nº 06	1981	Maria Cristina Soares Magalhães	Educação Popular e Serviço Social	Minas Gerais
03	Nº 15	1984	Tânia Lúcia Vasconcellos Cavalcante	Reflexões sobre o ensino e sua repercussão no Serviço Social	Alagoas
04	Nº 15	1984	João Bosco Guedes Pinto	Reflexões sobre as Estratégias Educativas do Estado e a Prática da Educação Popular	Pernambuco
05	Nº 20	1986	Herman C. Kruse	Movimentos Sociais, Participação Popular e Educação	Uruguai
06	Nº 20	1986	Herman C. Kruse	Para a práxis libertadora do Serviço Social no ano 2000	Uruguai
07	Nº 29	1989	Marc P. Lamerink	Pescadores y estudiantes aprenden juntos	Holanda
08	Nº 31	1989	Maria Ozanira da Silva e Silva	Pesquisa Participante e Serviço Social	Maranhão
09	Nº 43	1993	Marco Raúl Mejía	Educación Política y Popular para la nueva época	Colômbia
10	Nº109	2012	Aline Maria Batista Machado	Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica	Paraíba
11	Nº114	2013	Lúcia Conde de Oliveira Sâmia Barros Vieira Hevelanya Albano de Sousa Maria Sônia Lima Nogueira Célia Maria Machado de Brito Isabelle Rocha	Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular	Ceará

			Fernandes		
12	Nº134	2019	Aline Maria Batista Machado Andrêsa Melo da Silva Graziela Mônica Pereira Tolentino	Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)	Paraíba

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Dos 12 artigos publicados na revista, 67% são da década de 1980, 8% da década de 1990 e 25% da década de 2010. A concentração de produções na década de 1980 é resultado da influência da Educação Popular na profissão durante o movimento de reconceituação e Método de BH.

A baixa produção na década de 1990 certamente pode ser atribuída aos equívocos profissionais ocorridos durante o método de BH e aproximação da corrente marxista, bem como, ao avanço do neoliberalismo – que representa uma ofensiva ao campo dos direitos sociais e desmontes as conquistas dos trabalhadores, nos colocando num processo discutido na literatura como *contrarreforma do Estado* (BEHRING, 2008). Além disso, avança a concepção de educação instrumental voltada para o aumento da produtividade e competitividade, a partir dos organismos multilaterais –, acarretando um afastamento do debate da Educação Popular.

Durante a década de 2000 não encontramos produções na revista, ainda resultado das décadas anteriores, embora a categoria tenha realizado eventos sobre a temática, já mencionados no capítulo anterior. Visualizamos, ainda, um retorno do debate da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade na década de 2010 com o objetivo de debater essa relação histórica e de pensar formas de fortalecer a perspectiva crítica e a intervenção profissional.

Os artigos são oriundos de diferentes nacionalidades e estados brasileiros, como São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Alagoas (AL), Pernambuco (PE), Maranhão (MA), Ceará (CE) e Paraíba (PB); e dos países Uruguai, Holanda e Colômbia. O maior número de produções se encontra no Uruguai e no Estado da Paraíba (PB), com 2 produções na década 1980 e 2 produções na década de 2010, respectivamente .

A concentração do Uruguai é resultado da influência de Paulo Freire no Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano. Sendo inclusive um dos países onde sua obra “Pedagogia do Oprimido” foi publicada na década de 1970. Conforme Arriada; Nogueira; Zasso (2017), no Uruguai, esta obra foi publicada em duas edições, 1970 e 1971, pela editora Tierra Nueva – fechada durante o golpe militar no país. Uma editora de pequeno

porte vinculada a Igreja Metodista que desenvolvia trabalhos em defesa da população pauperizada. Os artigos oriundos do Uruguai são de autoria de Herman C. Kruse, que foi um Assistente Social Uruguaiano e Pastor da Igreja Evangélica Metodista.

Já a concentração de produção no estado da Paraíba é resultado de dois elementos, primeiro, por ser uma localidade que conta com um grupo de estudos e pesquisas que investiga essa relação da profissão com a Educação Popular – o GEPEDUPSS da UFPB, o qual fazemos parte. Segundo, pelo fato da Paraíba, sobretudo através do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB – programa em que o GEPEDUPSS também está vinculado –, ser referência no debate da Educação Popular. Em um levantamento de 40 anos de produção do conhecimento (1980-2020) nos programas de pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação da Paraíba foram encontradas 161 pesquisas que abordam a Educação Popular, no entanto, da área de Serviço Social um percentual de 1% e da área de educação 99%.

Os artigos que debatem a Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade são 50% oriundos do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Sendo 17% deles resultados de grupos de pesquisas. Além disso, percebemos que as produções são resultados tanto de autores do campo do Serviço Social, do campo da Educação Popular, ou ambos os campos.

Do campo do Serviço Social, mas com influência da Educação Popular encontramos: Herman C. Kruse que, como mencionado acima, foi uma personalidade de destaque no Serviço Social no Uruguai, pertencente a “geração 65”³⁴. Maria Ozanira Silva e Silva, graduada, mestre e doutora em Serviço Social. Com uma prática acadêmica voltada para o campo das políticas sociais e avaliação de políticas e programas sociais e atuando, principalmente, com os temas de pobreza e programa de transferência de renda³⁵.

Maria Cristina Soares Magalhães, professora de Serviço Social, com graduações em Filosofia e em Serviço Social, mestrado em educação e doutorado em Filosofia e Ciência da Educação. Atua, principalmente, debatendo temas como Serviço Social, políticas públicas, Assistência Social no trabalho com Famílias e violência doméstica³⁶. E Tânia Lúcia Vasconcellos Cavalcante, professora com graduação e mestrado em Serviço Social. Atua, principalmente com debate do ensino e do Serviço Social³⁷.

³⁴ Disponível em: < <https://www.margen.org/suscri/margen33/kruse.html> > Acesso em: 17/12/2021.

³⁵ Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/8370661/maria-ozanira-da-silva-e-silva> > Acesso em: 17/12/2021.

³⁶ Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/4733734/maria-cristina-soares-magalhaes> > Acesso em: 17/12/2021.

³⁷ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/6934217784615454> > Acesso em: 17/12/2021.

Do campo da Educação Popular, especificamente, encontramos: Paulo Freire, um dos principais expoentes da área da Educação Popular, a quem já biografamos no capítulo 02 deste estudo. Marc P. Lammerink, com formação de PhD em Estudos de Desenvolvimento; Mestrado em Economia Social e Andragogia (Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário); e Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Organizacional. Além disso, desenvolve atividades com foco na participação, com base na pesquisa-ação participativa e em metodologias de educação popular³⁸. Marco Raul Mejía que, conforme Ropaín (2016) é um educador popular colombiano, participante das primeiras iniciativas de Educação Popular na Colômbia durante os momentos de efervescência da ditadura do Cone Sul, nas décadas de 1970 e 1980. E até os dias atuais uma referência para educadores populares colombianos e latino-americanos. E João Bosco Guedes Pinto, que foi um sociólogo e militante dos movimentos sociais em defesa dos trabalhadores urbanos e rurais. Além disso, Gasparoni; Pielke (2017) cita que Pinto trabalhou como educador e pesquisador em ciências sociais e humanas e desenvolveu uma metodologia de pesquisa baseada no “método Paulo Freire”: “A pesquisa-ação como prática política e social, visando a conscientização e o empoderamento do povo³⁹”. (p. 823).

De ambos os campos – Educação Popular e Serviço Social – estão: Aline Maria Batista Machado – que possui graduação e mestrado em Serviço Social e doutorado em Educação. Professora vinculada tanto ao Programa de Pós-graduação de Serviço Social, quanto ao Programa de Pós-graduação em Educação na linha de Educação Popular, ambos da UFPB. Além disso, é coordenadora do GEPEDUPSS e compõe o Coletivo Paraibano da Práxis Freireana⁴⁰. A produção coletiva de Aline Maria Batista Machado e suas bolsistas de iniciação científicas do curso de Serviço Social da UFPB, Andrêsa Melo da Silva e Graziela Mônica Pereira Tolentino, resultado de pesquisa vinculada ao GEPEDUPSS. E a também produção coletiva de Lúcia Conde de Oliveira, Sâmia Barros Vieira, Hevelany Albano de Sousa, Maria Sônia Lima Nogueira, Célia Maria Machado de Brito e Isabelle Rocha Fernandes, que é resultado de um projeto elaborado pela Universidade Estadual do Ceará, denominado

³⁸ “Marc P. Lammerink (1949) nasceu em Amersfoort, Holanda. [...] No momento, ele coordena uma consultoria baseada na Holanda e em Portugal chamada FMD Consultants (desde 1989) e dirige uma unidade única de treinamento e retiro para reuniões internacionais de planejamento de programas (www.montesaraz.com). Em Portugal, desenvolve também diversas atividades pedagógicas de mestrado na Universidade de Lisboa.[...] É autor de diversos livros e artigos sobre pesquisa-ação e educação popular”. Disponível em: <https://www.amazon.com/Marc-P.-Lammerink/e/B0056VI4DI%3Fref=dbs_a_mng_rwt_sens_share> Acesso em: 17/12/2021.

³⁹ Essa metodologia é apresentada no livro “Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-Ação: textos selecionados e apresentados”.

⁴⁰ Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/7226590/aline-maria-batista-machado> > Acesso em: 17/12/2021.

Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), que segundo Oliveira et al. (2013) busca construir espaços interdisciplinares fundamentados nos princípios da Educação Popular e Permanente.

Em resumo, a maioria das produções, 67%, é do Serviço Social – especificamente ou de ambas as áreas – e 33% são de autores do campo da Educação Popular. Significa dizer que a maioria das produções resulta, em diferentes épocas, da busca profissional por alternativas de fortalecimento da formação ou intervenção do Serviço Social.

4.3. Aspectos teórico-metodológicos das produções que abordam a Educação Popular

Em relação ao referencial teórico-metodológico adotado nas produções investigadas, observamos que nenhuma explicita de forma direta a perspectiva adotada na discussão. No entanto, 92% das produções apresentam uma ótica crítica e recorre ao marxismo, através de diferentes autores. Já 8% não fica evidente a opção teórico-metodológica, mas nenhuma adota explicitamente um viés conservador.

Quadro 06

Categorização das produções encontradas quanto a seu referencial teórico-metodológico

REFERENCIAL TEÓRICO	QUANT. (N°)	PER (%)
Crítico	11	92%
Conservador	0	-
Não fica evidente a opção teórico-metodológica	01	8%
TOTAL	12	100%

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Quanto aos 92% das produções que apresentam o viés crítico recorrem a autores da tradição marxista como: Karl Marx, Antônio Gramsci, José Paulo Netto, Michael Lowy, Perry Anderson, H. Arendt, André Gorz, Louis Althusser, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e Adolfo S. Vázquez. Já os 8% que não deixam evidente a opção teórico-metodológica, trata-se de uma produção da década de 1980, que embora recorra à categorias do marxismo, como *práxis*, adota a percepção de que o Assistente Social era responsável pelas ações da classe

oprimida e pauperizada. Essa percepção é visualizada quando o autor menciona o conceito de Serviço Social que adota:

O Serviço Social é o ramo das ciências sociais que procura conhecer as causas e o processo dos problemas sociais e a sua incidência sobre as pessoas, os grupos e as comunidades, para leva-los a promover uma ação de correção dos seus efeitos, erradicação das suas causas e reabilitação dos afetados, tendo como objetivo final o mais amplo bem-estar social num marco de desenvolvimento nacional autêntico e sustentado. [...] A ação profissional do assistente social não consiste em fazer as coisas por e pra o seu cliente; consiste em motivá-lo para que ele conceba, planifique e implemente os cursos de ação que poderão leva-lo à meta fixada. (KRUSE, 1986, Rev. nº 20, p. 94-95).

No fundo, ainda que o autor almeje uma “práxis libertadora”, acaba reproduzindo a ideia que delega aos indivíduos a responsabilização da sua condição de vulnerabilidade social, sobretudo ao apontar o que chamou de “ação de correção dos seus efeitos, erradicação das suas causas e reabilitação dos afetados” (IBIDEM). A superação dessa percepção distorcida da Educação Popular pôde ser visualizada nos textos analisados da década de 2010, a exemplo de Machado (2012) e Machado; Silva; Tolentino (2019) quando mencionam:

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, Rev. nº 109, p. 153).

Portanto, na história do Serviço Social cabe resgatarmos dois aspectos importantes, a fim de seguirmos avançando no tempo presente: primeiro, diferentemente do contexto do desenvolvimento do método de BH, que entendia que o objeto de atuação da profissão era a “ação social da classe oprimida”, hoje as diretrizes curriculares da formação profissional já nos norteiam que o objeto da profissão é a questão social em suas mais variadas expressões; portanto, nesse equívoco não podemos mais cair. Segundo, também não devemos cair num outro equívoco da profissão dos anos 1970, apontado por Netto (1991, p. 285) como “equívoco demagógico de supor que a verdade residia no saber da população”. O autor avalia que tal equívoco foi generalizado na profissão, mas não pelos formuladores do método BH, que já criticavam esse desacerto. (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, Rev. nº 134, p. 78).

Além disso, o próprio Paulo Freire, em entrevista à Revista Serviço Social & Sociedade, na década de 1980, já reconhece os avanços profissionais e a importância do marxismo para este salto qualitativo:

Muito moço, em Recife, indiscutivelmente, fui marcado por assistentes sociais que, tenho a impressão, se classificariam como sendo a primeira geração do Serviço Social no Brasil. [...] Conversei muito, discuti sempre muito com elas, aprendi e acho que ensinei algo também. [...] Tenho, no entanto, convicção de que o Serviço Social deu um salto em todo esse tempo – teria que dar [...]. A visão é outra, foi a própria prática, a própria experiência histórica social que levou vocês a uma compreensão mais dinâmica, mais radical e menos ideal dessa prática. [...] Creio que hoje, os estudos de linha mais aproximadamente marxista – dos quais, possivelmente, se começou a perder o medo que havia – têm dado uma contribuição enorme a uma crítica do Serviço Social. (FREIRE, 1980, Rev. nº 03, p. 73-74).

Sobre a importância da tradição marxista, Mejía destaca:

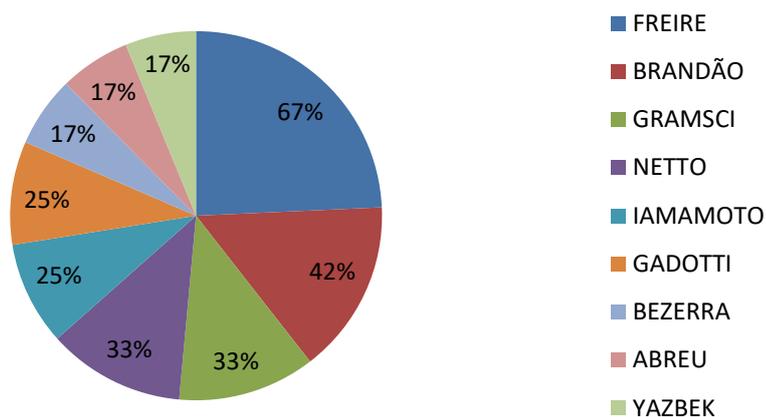
No basta tener intereses claros, construir el nuevo bloque histórico y construir formas organizadas. Es también necesario dotarnos de una teoría, que perdiendo toda pretensión totalizante, de cuenta de los procesos de la realidad y tenga una capacidad permanente para explicar los fenómenos nuevos; esa capacidad consiste en saber retomar esos elementos vivos de la crítica marxista y recomponerlos en este final de siglo, de tal manera que puedan ser explicativos y proyectivos de la época. (MEJÍA, 1993, Rev. nº 134, p. 33).

Quanto ao campo do Serviço Social, os autores mais citados foram: José Paulo Netto, Marilda Vilela Iamamoto, Marina Maciel Abreu e Maria Carmelita Yazbek. Já os autores citados do campo da Educação Popular foram: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Marco Raúl Mejía, Carlos Nuñez, Aída Bezerra, Eymard Vasconcelos, Celso Beisiegel, Luiz Eduardo Wanderley e João B. Pinto.

Dentre os autores da tradição marxista, do Serviço Social e do campo da Educação Popular, os mais citados nas produções foram: Paulo Freire, em 67% das produções, seguido de Carlos Rodrigues Brandão, com 42%, Antônio Gramsci, com 33%, José Paulo Netto, com 33%, Marilda Vilela Iamamoto, com 25%, Moacir Gadotti, com 25%, Aída Bezerra, com 17%, Maria Carmelita Yazbek, com 17% e Marina Maciel Abreu, com 17%.

Gráfico 01

Autores mais citados nas produções



Dado o resultado apresentado no gráfico 01, entendemos que os autores mais utilizados nas discussões dos artigos analisados neste estudo, com exceção de Gramsci, são do campo da Educação Popular e do campo do Serviço Social, isto porque, são textos que buscam discutir a relação entre essas duas áreas e/ou a importância desta educação para pensar e executar a prática profissional.

A maior recorrência se refere a Paulo Freire, resultado do grande legado que este educador tem no campo da Educação Popular pelas experiências desenvolvidas no Brasil, na América Latina, na África e na Europa, e por ser o primeiro teórico a sistematizar as experiências que vinham sendo desenvolvidas em conjunto com outros educadores no campo da Educação Popular.

Observamos, ainda, que os teóricos da tradição do Materialismo Histórico Dialético mais utilizados foram: José Paulo Netto e Antônio Gramsci. A recorrência a José Paulo Netto resulta da necessidade dos autores de localizar historicamente o Serviço Social na América Latina e no Brasil, sobretudo, durante a década de 1960. A obra “Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64” é umas das poucas existentes na área do Serviço Social que relata tal interlocução⁴¹.

Já a fundamentação por meio do marxista italiano Antônio Gramsci justifica-se por ser um intelectual que pensava a educação como um espaço de hegemonia, mas também de

⁴¹ Conforme Machado; Silva; Tolentino (2019, Rev. n° 134), em pesquisa realizada sobre a produção teórica que articula as temáticas Serviço Social e educação popular no Brasil (1980-2010), foi constatado um total de 60 produções, mas apenas 09 (15%) eram livros. As demais foram: 27% de monografias de conclusão de graduação, seguidas de 18% de artigos completos publicados em anais de eventos científicos, 15% de artigos publicados em revistas científicas da área do Serviço Social (Serviço Social & Sociedade, Temporalis, Praia Vermelha e Cadernos Abepps) ou site científico, 15% configuram-se em dissertações de mestrado, 3%, teses de doutorado, 3%, entrevistas publicadas em revistas científicas da área do Serviço Social (Em Pauta e Serviço Social & Sociedade), 2%, capítulo de livro, e 2%, livreto informativo.

contra hegemonia. De acordo com Cavalcante (1984, Rev. nº 15, p. 50) Gramsci foi quem atribuiu uma dupla função ao ensino, uma função dialética, assim: “o ensino pode ser analisado não só na perspectiva da reprodução da ideologia dominante, mas, também, na possibilidade da transformação do processo dominante em libertação”.

Acrescenta que Gramsci “defende a possibilidade de se elaborar um conceito emancipatório da educação e se verificar a importância estratégica da escola como um instrumento de libertação da classe dominada”. (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15, p. 50). Além disso, foi um intelectual que influenciou as formulações de Paulo Freire durante o exílio. Sobre a relação de Gramsci com Freire, Mequida (2011, p. 33) aponta:

[...]há um nexo que os une e aproxima a sua teoria e a sua prática: o amor comum pelos oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social: os oprimidos brasileiros, mas também os do resto do mundo, em Paulo Freire; os oprimidos italianos, mas os do resto do mundo, em Gramsci. Freire queria que os “condenados da terra” construíssem a consciência crítica e política, utilizando para tanto a educação; Gramsci queria mudar a situação de opressão vivida pelos operários italianos por meio da ação política sob a forma de uma “guerra de posição”. Freire e Gramsci acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação. São, portanto, autores sensíveis à problematização das possibilidades da educação.

No que se refere ao debate realizado pelos autores, encontramos produções que expressam uma discussão teórica e produções que expressam um debate empírico da Educação Popular, conforme estabelecido no quadro 07:

Quadro 07

Distribuição das produções pesquisadas conforme debate teórico ou empírico

TIPO DE DEBATE	QUANT. (Nº)	PER (%)
Teórico	08	67%
Empírico	04	33%
Total	12	100%

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Conforme quadro 07, a grande maioria das produções (67%) apresenta um debate teórico em torno da Educação Popular com os seguintes objetivos: discutir as tendências dentro da temática saber popular e a relação com o Serviço Social; discutir e refletir sobre o ensino em Serviço Social; discutir a participação popular como estratégia de sobrevivência; analisar o que o Serviço Social deve fazer para realmente poder chegar a ser uma práxis de libertação nos anos 2000; discutir a pesquisa participante no Serviço Social; demonstrar como a Educação Política e Popular é importante para construir uma nova época; retomar o debate da Educação Popular enquanto estratégia de ação importante para o trabalho e a formação do Assistente Social; regatar a contribuição de Freire na história do Serviço Social brasileiro e destacar a Educação Popular como instrumento importante no trabalho e formação profissional do Assistente Social.

Já os textos que apresentam um debate empírico (33%) têm como objetivos: refletir sobre os trabalhos de Educação Popular que vinham sendo desenvolvidos no Brasil; discutir a experiência da Educação Popular com um grupo de pescadores; trazer reflexões sobre uma prática de Educação Popular que vinha sendo desenvolvida no Nordeste desde 1980; e refletir acerca da contribuição da Educação Popular para a formação e atuação de Assistentes Sociais, a partir da experiência da extensão universitária popular.

Significa que os textos demonstram a recorrência da Educação Popular tanto para pensar e instrumentalizar experiências, como para analisar historicamente a relação com o Serviço Social, a fim de demonstrar a importância para a profissão. Embora a maioria das publicações apresente um debate teórico (67%), acreditamos que muitas outras experiências com Educação Popular são desenvolvidas nos espaços socioocupacionais, no entanto, precisam ser sistematizadas e, de fato, investigadas.

Nesses termos, podemos inferir que a Educação Popular pode contribuir não só em termos técnico-operativos com metodologias críticas, democráticas e inovadoras para a experiência prática, mas também para pensar e direcionar essa prática através das dimensões ético-política e teórico-metodológica.

4.4. Os constituintes da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade: aproximações e distanciamentos com o Projeto Ético-Político do Serviço Social

Assim como o Projeto Ético-Político do Serviço Social é permeado por valores que delimitam seus objetivos, que prescrevem normas para o exercício profissional e estabelecem as bases para as relações (NETTO, 2006), a Educação Popular é permeada por

elementos/constituintes teórico-práticos que estabelecem seu direcionamento social, seus objetivos, suas metodologias, etc.

No Serviço Social, como já discutido em capítulo anterior, há autores que defendem uma convergência entre a profissão e a Educação Popular e autores que compreendem tal vinculação como um ecletismo teórico. Sobre a convergência, Machado (2012, Rev. nº 109) cita a construção de uma nova ordem societária e o questionamento à sociedade capitalista de produção, a aposta em metodologias que estimulam a luta popular e os elementos que podem orientar a prática profissional do Assistente Social.

A educação popular aposta em metodologias que estimulam a luta coletiva pela emancipação humana. Aqui falamos em metodologias no plural, porque, assim como o Serviço Social, não existe receita pronta e acabada para a prática em Educação Popular. Entretanto, há alguns elementos que a constituem e que, por isso mesmo tanto nos possibilita orientar o profissional que pretende atuar na perspectiva da educação popular, como identificar se um profissional está de fato fazendo educação popular. (MACHADO, 2012, Rev. nº 109, p. 160-161).

Sobre a divergência, Netto (2011), no livro *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*, pontua que esta relação se tratou de um ecletismo teórico durante o Movimento de Reconceituação da profissão, porém, o autor não se aprofunda no tema da Educação Popular.

O que percebemos é que os autores que escolhem debater tal relação (Serviço Social e Educação Popular) utilizam uma série de elementos ou constituintes da Educação Popular para fundamentar o debate. Por isso, identificar tais elementos na Revista *Serviço Social & Sociedade* nos possibilita analisar convergências ou divergências com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Ademais, Machado; Silva; Tolentino (2019, Rev. nº 134, p. 85) destacam que “é relevante não só resgatar a contribuição do pensamento de Freire acerca da Educação Popular, mas, sobretudo, captar quais elementos dessa prática educativa podem contribuir com a profissão de Serviço Social na contemporaneidade”.

Na Revista *Serviço Social & Sociedade* (1979-2021), identificamos uma série de constituintes da Educação Popular que orientaram as discussões teóricas e empíricas, conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 08

Categorização dos constituintes da Educação Popular nas produções pesquisadas

COSTITUENTES	QUANT. (Nº)	PER (%)
Participação	11	92%
Saber popular	09	75%
Conscientização	09	75%
Transformação	09	75%
Diálogo	08	67%
Organização	06	50%
Práxis	06	50%
Mobilização	03	25%
Libertação	02	17%
Democracia	02	17%
Contestação	02	17%
Emancipação	02	17%
Formação	01	8%
Resistência	01	8%
Hegemonia	01	8%
Cultura popular	01	8%
Dialética	01	8%
Política	01	8%
Amorosidade	01	8%

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Conforme quadro 08, constatamos nas discussões das produções investigadas um total de 19 constituintes da Educação Popular. O mais utilizado foi a participação, observada em 92% das 12 produções; seguido de saber popular, conscientização e transformação em 75% cada uma; diálogo em 67%; organização e práxis em 50% cada uma; mobilização em 25%, contestação, emancipação, libertação e democracia em 17% cada uma; política, cultura popular, formação, resistência, hegemonia, dialética e amorosidade em 8% cada uma.

Podemos observar que alguns elementos são mais recorrentes nas produções, quais sejam: *participação*, *saber popular*, *conscientização*, *transformação*, *diálogo*, *organização* e *práxis*, identificados em 50% das produções ou mais.

Quanto ao constituinte da *participação*, Kruse (1986, Rev. nº 20, p. 84) pontua que esse termo entrou na moda com os programas desenvolvimentistas na década de 1960, pensada como o recurso mais importante do desenvolvimento. No entanto, acrescenta que a participação no sentido de fixação de objetivos e na tomada de decisões pouco foi

mencionado por tais programas, ressoando paternalismo. Já Pinto (1984, Rev. nº 15, p. 134) destaca que sua irrupção nos discursos oficiais não foi acidental, mas resultado da constatação da emergência dos movimentos populares. Nesse sentido, o regime percebe o quanto está afastado das classes populares, assim, a partir de 1978 várias instituições estatais propõem a participação da população carente no processo de desenvolvimento.

Em outras palavras, o Estado vendo o desenvolvimento político das lutas populares, decide entrar de pleno no campo da organização das classes trabalhadoras, através das políticas participacionistas. [...] abre nova perspectiva de controle e cooptação das classes populares, mediante os programas de planejamento participativo. (PINTO, 1984, Rev. nº 15, p. 134)

No entanto, esta não é a concepção de participação adotada na Educação Popular. Para Kruse (1986), a participação é um meio e um fim que se constrói no cotidiano:

A participação popular é, simultaneamente, um meio e um fim. É um meio para permitir às pessoas e aos grupos definir as suas aspirações existenciais. É um fim quando a concepção destas metas de vida não é algo que se espera de cima ou de fora, mas que se constrói na vida cotidiana. (KRUSE, 1986, Rev. nº 20, p. 84).

Vinculado a um processo educativo, Silva (1989, Rev. nº 31) pontua que a participação popular é um instrumento da Educação Popular,

No campo educacional, essas práticas, não resta dúvida, têm contribuído para a existência de um paradigma emergente no desenvolvimento educacional latino-americano que inspira a maioria das experiências em educação popular, cujo aporte se expressa por colocar a necessidade de partir da realidade dos participantes; de tomar consciência de sua situação econômico-social, de vincular o conhecimento à ação; de valorizar a cultura popular; de incentivar a organização local e fundamentar-se em relações pedagógicas horizontais. (SILVA, 1989, Rev. nº 31, p. 94).

Sobre essa relação entre a Educação Popular e a participação, Machado (2012, Rev. nº 109) destaca ser uma relação dialética, em que a Educação Popular estimula a participação política, e esta última estimula a luta por uma Educação Popular.

Portanto, a participação popular, na perspectiva da Educação Popular não é mero acessório, mas essencial e entendida como:

Entende-se por participação como “assumir a parte que lhe toca por direito”, isto é, em termos concretos, “defender o trabalho”. Esta participação não pode dar-se somente em alguns momentos do processo de educação, mas em

todos: na organização coletiva, na pesquisa da realidade, na transformação de sua percepção, no planejamento de sua ação, na execução de seu projeto de transformação. (PINTO, 1984, Rev. n° 15, p. 146).

Nesses termos, compreendemos que os autores, na Revista Serviço Social & Sociedade, que debatem a participação enquanto um constituinte da Educação Popular a difere da participação apontada pelos discursos oficiais em busca do desenvolvimento. A participação apontada pelos autores na perspectiva da Educação Popular é aquela que parte do cotidiano e da realidade das classes populares, que está vinculada a ação e que preserva relações horizontais.

Observamos, que dentre os autores que mencionam tal constituinte, 27% direcionam sua discussão ressaltando a importância da participação para transformação em níveis locais, como comunidade, país e/ou América Latina, trazendo inclusive experiências de participação, como a discussão empírica de Educação Popular com um grupo de pescadores na Nicarágua, trazida por Lamerink (1989, Rev. n° 29). Conforme o autor, a Educação Popular contribui com a transformação das condições de vida e é considerada um instrumento pedagógico utilizado para estimular iniciativas a nível local.

Já 73% direcionam sua discussão para o horizonte da transformação social, reconhecendo como menciona Pinto (1984), que a participação no interior da sociedade capitalista é permitida apenas no que lhe favorece o desenvolvimento. Mas, reconhecem a importância e apostam na educação popular que estimula a luta por direitos.

A participação é também um meio de luta e defesa da Educação Popular. Como tal, também é fundamental na profissão do Serviço Social, estando expressa tanto na Lei de Regulamentação do Serviço Social, quanto no Código de Ética vigente de 1993.

Na Lei de Regulamentação é colocado, no que se refere às competências profissionais, que a atuação do Serviço Social deve acontecer com a participação da sociedade civil.

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: [...] II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; (Lei n° 8.662/1993).

Já no Código de Ética de 1993 essa participação é destacada tanto enquanto um direito do profissional, como um dever na relação com os usuários.

Enquanto um direito, o código destaca:

Art. 2º C- participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais;

Art.12º A- participar em sociedades científicas e em entidades representativas e de organização da categoria que tenham por finalidade, respectivamente, a produção de conhecimento, a defesa e a fiscalização do exercício profissional;

B- apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania. (Código de Ética, 1993).

Enquanto um dever, o código determina:

Art. 3 d- participar de programas de socorro à população em situação de calamidade pública, no atendimento e defesa de seus interesses e necessidades.

Art. 5º São deveres do/a assistente social nas suas relações com os/as usuários/as: A- contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais;

C- democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos/as usuários/as; (Código de Ética, 1993).

Além disso, o Art. 6º destaca como vedado ao/à assistente social” A- exercer sua autoridade de maneira a limitar ou cercear o direito do/a usuário/a de participar e decidir livremente sobre seus interesses”; (Código de Ética, 1993). Portanto, a participação é um constituinte fundamental no trabalho do assistente social para exercer um direito profissional e estimular os direitos da população usuária.

Nesse segmento, a participação nos leva a outro constituinte também muito recorrente nas produções da Revista Serviço Social & Sociedade: *o saber popular*. Pois, reconhece que a classe subalternizada pode e deve participar já que é detentora de conhecimento, de cultura, de experiência e saber. De acordo com Freire (1980, Rev. nº 03, p. 79), o popular pode ser definido em dois aspectos: “enquanto uma prática que se dá na área dos espoliados, nem que seja mentirosa, quer dizer, nem que seja contra os interesses populares”. E o “popular que está em defesa dos interesses do popular, mesmo que nem sempre a massa popular esteja com a clareza ainda daqueles objetivos”. Ele destaca que toda prática deve considerar o saber popular, a história do povo que vive historicamente contextos de violência e autoritarismo.

A nossa tarefa enquanto educadores populares não é a de ir às áreas populares para depositar na cabeça das populações o conteúdo temático que tenhamos adquirido nas nossas leituras de livros. O que é fundamental é, em

discutindo com os grupos populares, aplicar nessa discussão uma metodologia rigorosa de conhecimento real, de conhecimento da realidade, para que os grupos populares adquiram o método de ler a realidade e não a conclusão da minha leitura. (FREIRE, 1980, Rev. nº 03, p. 76).

De acordo com Magalhães (1981, Rev. nº 06) muitos estudos teóricos e experiências práticas buscam responder se existe saber popular ou não. Nesse sentido, a autora aponta quatro vertentes e demonstra sua relação com a profissão.

Quanto à primeira, a autora destaca que muitos estudiosos da educação assumem uma visão elitista dividindo a sociedade em elites e massas, onde elite é quem possui o dom e o privilégio de interpretar a cultura; e as grandes massas são incapazes de terem um projeto próprio.

Não existe, nessa perspectiva, um saber operário, popular. O povo não é considerado capaz, necessitando-se fortalecer as elites dirigentes. Ressalta-se o problema da direção das massas, envolvendo sempre uma elite que as deve dirigir e educar, deter enfim a direção do processo. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 44).

Em resumo, o entendimento dessa vertente teórica é de “uma massa inculta, onde não ocorre o saber e a cultura do povo como algo específico. [...] Esta é uma corrente extremamente funcional ao sistema, ocorrendo detrás dessas colocações toda uma força da ideologia da cultura brasileira”. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 44). Acrescenta que essa vertente incide no Serviço Social a partir da sua institucionalização que ocorre marcada por essa perspectiva elitista de educação, em que os Assistentes Sociais assumiam a função de “agentes funcionais” para o controle e a direção dos programas de assistência social.

A segunda tendência apontada pela autora é que parte da ideia de que existe um saber popular, no entanto, questionam se este saber não é uma reprodução da cultura dominante, sendo esta uma tendência expressiva no Serviço Social.

Nas análises sobre o público com o qual trabalha o profissional de Serviço Social, um aspecto que é sempre destacado é: a ideologia das camadas oprimidas é reflexo da ideologia do opressor. [...] A tendência marcante nas análises do Serviço Social em tentar explicar o discurso popular como sendo, em última instância, reflexo do dominante, é fragmentária e se restringe a um aspecto da realidade social. A questão do saber está implícita na reflexão sobre o processo de formação da consciência, onde a penetração da ideologia dominante é apenas um aspecto. Não é, contudo, a explicação total do fenômeno. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 46).

Por isso, a autora destaca, nos anos de 1980, que vinha se tornando uma preocupação da categoria discutir como trabalhar com as camadas subalternizadas, evitando o risco da manipulação e invasão cultural.

A terceira corrente, conforme Magalhães (1981, Rev. nº 06), aceita a existência de um saber popular e que esse saber surge de uma contraposição, “uma reação de autodefesa a cultura dominante”. (p. 48). Essa cultura é utilizada pela classe dominante para implantação de serviços e benefícios em projetos governamentais, como os planejamentos participativos. “Onde o povo é chamado a participar dos projetos governamentais, estruturados a partir das carências detectadas nas classes subalternas” (p. 49). Nessa percepção, a tendência da profissão é de facilitar a implantação do projeto participativo nas periferias.

A quarta e última tendência apontada é uma visão mais trabalhada da educação que parte da existência de um saber popular e distingue os níveis de consciência desse saber. “O vivido condiciona a própria representação da classe operária, a qual não é falsificada. Constitui a cultura vivida e aquela que aspira. Admite que a consciência parte do senso comum, podendo chegar a uma visão mais elaborada”. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 49).

Machado (2012, Rev. nº109), por sua vez, diferencia o saber popular das outras formas de conhecimento pela forma de explicar a realidade.

O conhecimento popular ou saber popular se diferencia das outras formas de conhecimento ou saberes não pela questão da veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido, mas sim pela forma como procura explicar a realidade. Em geral se afirma que ele é adquirido com o tempo, ou seja, a partir das experiências vivenciadas cotidianamente, e repassado de geração em geração ao longo da história. (MACHADO, 2012, Rev. nº109, p. 168).

Fundamentada em Paulo Freire, Machado (2012, Rev. nº109) menciona que o saber popular enquanto senso comum deve ser respeitado, mas também transitar de sua forma cotidiana para a crítica, sendo essa transição ou superação necessária ao processo de conscientização. Nessa ótica, “o científico e o popular se complementam num esforço de superação da descontinuidade e da fragmentação da história e do saber das classes dominadas”. (OLIVEIRA et al., 2013, Rev. nº 114, p. 392).

Em resumo, conforme Magalhães (1981, Rev. nº 06), o saber popular é importante para o Serviço Social por ser uma fonte de conhecimento da prática social de vida das camadas subalternizadas.

Os campos de trabalho dos profissionais de Serviço Social são como fontes constantes de conhecimento da prática social de vida das camadas subalternas. Contudo, para captar o “vivido” dessas camadas, é preciso estar o profissional atento às questões fundamentais hoje em debate. O conteúdo dessa prática, registrado e analisado, pode constituir um documentário vivo, útil na compreensão do momento histórico em que se vive e na delimitação do papel profissional do Assistente Social. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 54).

Portanto, no que se refere ao constituinte saber popular, poderíamos mencionar um distanciamento do Projeto Ético Político quando há a ocorrência da supervalorização desse saber em detrimento do saber científico. No entanto, este não é o objetivo deste constituinte na Educação Popular, como expressa os estudos de Machado (2012, Rev. nº109) e Oliveira et al (2013, Rev. nº 114, p. 392) mencionados acima, e o próprio Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança*. A esse respeito, Freire (2015) destaca que os educadores jamais devem subestimar ou negar os saberes populares, pois trata-se de um equívoco e um erro científico,

subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (FREIRE, 2015, p.43).

Além disso, pontua que uma das críticas que recebeu quanto a sua defesa da valorização dos saberes populares foi a de que o educador deveria centrar-se no saber do senso comum, sem a tentativa de sua superação. No entanto, coloca que jamais fez essa defesa, mas sim a de respeitar esses saberes, para ir além deles.

Na verdade, contudo, jamais afirmei ou sequer insinuei tamanha “inocência”. O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. [...] Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos. O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendida fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a

caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. (IBIDEM, p. 44).

Conforme mencionam Felipe e Melo Neto (2004, p. 251),

na relação do saber popular e do saber científico, não cabe qualquer tipo de impedimentos em seus usos, tampouco qualquer tipo de tensão. Ambos os tipos de saber bem que anunciam ajuda mútua e complementaridade, reconhecendo-se em si mesmos os seus limites e suas contribuições.

Nesse sentido, Santos (2017, p. 322) destaca que é válido ao assistente social em seu exercício profissional “reconhecer o saber popular, estimular a reflexão, o diálogo dos usuários, valorizar sua cultura para que seja possível deixar brotar o senso comum que existe em cada sujeito e, quando possível, trabalhá-lo”.

Portanto, levar em consideração os saberes populares é peça fundamental para uma intervenção qualificada do Serviço Social. Como bem destaca Martinelli (2011), o olhar profissional eticamente comprometido deve transcender os muros das instituições e buscar conhecimento no cotidiano da vida social, na comunidade, nos lugares sociais de pertencimento. “É na cotidianidade da vida que a história se faz, é aí que se forjam vulnerabilidades e riscos, mas se forjam também formas de superação” (p. 503).

No que se refere ao constituinte *Conscientização*, Pinto (1884, Rev. nº 15, p. 145) destaca que é entendida “como um processo de construção de conhecimentos que há de levar a ver a realidade social como uma totalidade determinada, na qual avulta a contradição entre capital e trabalho e que permite compreender os interesses objetivos da classe trabalhadora”.

No entanto, esse constituinte já permeou a profissão de modo enviesado, quando se tinha a compreensão de que o profissional do Serviço Social era um agente da mudança, que promoveria a transformação social a partir da conscientização da população que atendia, o que naquela perspectiva, divergia do Projeto Ético-Político Profissional. Por isso, nas análises de Magalhães (1981, Rev. nº 06) é destacado que alguns constituintes passam a ser revistos, a exemplo da conscientização e organização das camadas subalternizadas, onde a profissão deixa de ser considerada um agente central de mudança e conscientização. A autora alerta para o risco de estudos e reflexões em torno do processo de formação da consciência caírem em extremismos como vanguardismo e espontaneísmo.

O vanguardismo parte da premissa de que: “O povo não tem em si própria consciência política e sua prática cotidiana, por si só, não produz sua consciência”. (p. 47). Isto acarreta uma necessidade de um trabalho de conscientização junto a essas classes e fundamenta “a

proposta do Serviço Social ‘transformador’. Essa posição de ‘vanguarda’ subestima ou mesmo desconhece o nível de consciência dessas camadas, suas formas de mobilização e organização” (p. 47).

Já o espontaneísmo parte do entendimento de que “o povo possui consciência de sua prática, e qualquer intervenção de ‘agente externo’ não é necessária à formação da consciência, de sua prática nasce a consciência, e a consciência tem um limite na própria prática” (p. 48). Essa premissa pode levar a um espontaneísmo por “acreditar que as condições materiais de vida, por si só, levariam à formação da consciência de classe, e que qualquer intervenção externa, que não seja a própria prática que sai da classe, é alguma coisa que não tem sentido, que não produz resultado político significativo” (p 48).

Esses extremismos, de acordo com autora, revelam o risco de mistificação do saber popular discutido acima, seja na sua minimização ou no seu superdimensionamento. (MGALHÃES, 1981, Rev. nº 06).

A compreensão deste constituinte conforme o direcionamento crítico profissional requer o entendimento dialético de que “É fundamental uma prática pedagógica que estimule o processo de conscientização e de não alienação”. (p. 166). Mas, tendo a clareza de que “a libertação não é um ato do pensamento, mas um ato histórico, e, portanto, a transformação social ocorre por meio da ação e não da conscientização”. (MARX, s/p, apud MACHADO, 2012, Rev. nº 109, p. 166).

Isto porque,

ainda que a educação popular contribua com o processo de conscientização dos sujeitos sociais, se esses sujeitos, por meio da práxis em processos mais amplos e complexos, não se dispuserem a transformar o mundo, isto é, a participarem da luta de classes, nada muda. Daí o Serviço Social não poder tomar a “ação social da classe oprimida” como objeto de atuação. (MACHADO; SILVA e TOLENTINO, 2019, Rev. nº 134, p. 75).

A Educação Popular, na perspectiva freireana, deve ir além da democratização da alfabetização para estimular processos de conscientização da população. (MACHADO; SILVA e TOLENTINO, 2019, Rev. nº 134). Isto porque, a “Educación popular está orientada al fortalecimiento de un proceso de conscientización de las clases oprimidas e contribuye a la transformación de sus condiciones de vida. (LAMERINK, 1989, Rev. nº 29, p. 45).

Portanto, o Assistente Social pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade, mas não se responsabilizar pela ação, pois tal ação já não cabe ao profissional. (MACHADO; SILVA e TOLENTINO, 2019, Rev. nº 134).

Já o constituinte da *transformação* é um elemento de grande importância para o Serviço Social, porque aponta um direcionamento ético-político crítico e distancia a profissão da perspectiva de ajustamento.

Na concepção de Cavalcante (1984, Rev. nº 15, p. 53) “Não existe uma proposta única sobre a ação do Serviço Social na sociedade, [...] há diferentes perspectivas [...], que envolvem diferentes concepções de sociedade e diferentes posicionamentos, em face desta”. Assim, aponta que no próprio ensino em Serviço Social é possível visualizar a adoção de ensino tecnocrático e ajustador, caracterizado por uma lógica mecânica de conteúdos programáticos, procedimentos avaliativos que não estimulam o debate e a criatividade, e uma relação verticalizada entre professor e aluno. Para a autora, “o ensino de Serviço Social deve proporcionar os elementos de reflexão sobre a realidade social e institucional e sobre o valor da ação profissional na reprodução ou transformação da sociedade” (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15, p. 59).

O ensino na perspectiva de transformação possibilita a reflexão crítica da realidade e uma atuação consciente e comprometida:

Acredita-se que a melhor formação profissional não é aquela que fornece as fórmulas ou os instrumentos de ação, “o saber fazer”, mas aquela que possibilita uma visão globalizante da sociedade, uma reflexão crítica da realidade e, ao mesmo tempo, permite uma análise das alternativas de ação do Serviço Social em face da realidade. A formação assim orientada capacitará o futuro profissional a compreender o processo histórico, a realidade estrutural, o contexto institucional, como também o prepara a fazer opções e atuar de forma consciente e comprometida. (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15, p. 59).

Ademais, a perspectiva de transformação não dicotomiza teoria e prática. Ao contrário, desperta no profissional a necessidade de busca contínua, a imaginação criadora e o sentimento de insatisfação diante da realidade desumanizante. (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15).

Nas discussões de Mejía (1993, Rev. nº 43, p. 39), “una opción ética política de transformación” trata-se de um dos cinco elementos que constituem o núcleo da Educação Popular⁴²: “la ética social de transformación dota la educación popular de un norte más consistente.”

⁴² Os demais elementos são: “una intervención de corte educativo”, “construye poder popular”, “construye lo coletivo como organización”, “se compromete com la calidad de vida” (MEJÍA, 1993, Rev. nº 43, p. 39-40).

A conceituação de Machado (2012, Rev. nº 109) também reforça a educação popular que visa a transformação social,

A educação popular constitui-se em um paradigma educativo sistematizado por Paulo Freire que visa 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. (p. 152).

Sobre a vinculação deste constituinte ao projeto profissional do Serviço Social, Oliveira et al. (2013, Rev. nº 114) destaca que o projeto profissional de ruptura está vinculado ao processo de transformação, na construção de uma nova ordem societária sem exploração e comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária, o que coloca em sintonia “com a pedagogia freireana de valorização do oprimido”. Esta vinculação ao processo de transformação também está disposta num dos princípios fundamentais do Código de Ética de 1993: “VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”.

No entanto, é preciso ter clareza que o processo de transformação social só ocorrerá a partir da luta de classes. É por isso que há uma diferença na perspectiva de educação popular dos autores dos anos de 1980 e dos anos de 2000, pois se antes se delegava essa responsabilidade a profissão, hoje, não mais. A reforma curricular de 1996/1997 deu um rumo mais crítico ao viés da chamada “intenção de ruptura”, avançando, assim, nas novas diretrizes curriculares. Entretanto, estimular ações de mobilização por meio da educação popular em busca da transformação sim, é algo possível de se fazer no interior da profissão. Esta perspectiva de mobilização não pode ser vislumbrada ou efetivada se na relação do Serviço Social com os usuários, com as instituições, com outras categorias profissionais se estabelecer relações verticalizadas, onde o diálogo não se faça um elemento central.

O constituinte *diálogo*, conforme Pinto (1984, Rev. nº 15, p. 143), pressupõe uma relação horizontal, bidirecional e participativo, pois afirma que “o diálogo é entendido como um transformar-se em conjunto dos dois saberes, à medida que a transformação da realidade é visada”. Por isso, “o confronto ou a relação entre o saber popular e saber técnico não pode se dar mediante a transmissão de um polo para o outro. Essa relação far-se-á mediante o diálogo”. (IBIDEM).

Assim, Cavalcante (1984, Rev. nº 15, p. 62) destaca que “através do diálogo, o processo de ensinar não depende fundamentalmente da atividade do professor que informa, mas de atividades desenvolvidas pelos alunos”. Pelo diálogo, o aluno e o professor são

investigadores críticos, que fazem reflexões, trocam ideias e aperfeiçoam-se. Além disso, trata-se de um procedimento metodológico que provoca a autocrítica e visa a transformação da sociedade:

O diálogo, o debate, a discussão provocam a autocrítica o desenvolverem a capacidade de se colocar sempre em questão as próprias posições. Possibilita, principalmente ao professor, sair de seus esquemas e dogmatismos e ter abertura para buscar novos conhecimentos. [...] observa-se que é essa pedagogia que permite o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão, da capacidade de decisão, o sentido da liberdade, que favorece a autodisciplina e estimula a criatividade. Portanto, é um procedimento metodológico utilizado, visando contribuir para a transformação da sociedade. (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15, p. 62 - 63).

Para Lamerink (1989, Rev. nº 29, p. 48) “el diálogo es instrumento básico del método educativo. El aprendizaje no se hace escuchando a un educador, tampoco repitiendo los contenidos expresados. Al contrario, en grupo se aprende descubriendo las raíces, reflexionando críticamente sobre la realidad, con el fin de transformarla”.

Nesses termos, Machado (2012, Rev. nº 109) pontua que, na Educação Popular, o diálogo é fundamental e não se trata de um momento de apenas exposição de ideias, mas um momento de troca e aprofundamento. Citando Freire, a autora destaca que é preciso mais que troca ou imposição de ideias, é preciso humildade nessa troca para se estabelecer um pensar crítico e não uma manipulação de ideias. Nessa acepção, o diálogo é um constituinte da Educação Popular fundamental no fazer profissional do Assistente Social, na construção de relações horizontais, na autocrítica do cotidiano profissional, na troca de experiências e reflexões que aprofundem a capacidade crítica e o direcionamento de transformação.

Oliveira et al (2013, Rev. 114, p. 384) destaca que: “sem o diálogo não há compromisso com a mudança, pois mediante o diálogo é que educador e educando vão em busca da palavra[...]”. O diálogo “possibilita uma intervenção qualificada nas demandas sociais identificadas, permitindo mudanças substanciais na prática [...], retroalimentando-a, e direcionando-a no sentido de uma verdadeira práxis social”.

Para Iamamoto (2015a), a linguagem é um instrumento básico no trabalho do Assistente Social. Já Freire (2015, p. 20) destaca que a linguagem é central na Educação Popular por ser um “caminho de invenção da cidadania”. No entanto, entendemos que essa linguagem deve ser utilizada de forma dialógica para a compreensão da realidade e para o respeito aos saberes da população usuária das políticas sociais, entendendo como imprescindível para o desenvolvimento de uma linguagem democrática.

Portanto, o diálogo é fundamental para o Serviço Social estabelecer uma relação com os usuários das políticas sociais, compreender as demandas do cotidiano profissional e pensar em formas de enfrentamento e intervenções em conjunto com os usuários.

Quanto aos constituintes *práxis* e *organização*, os autores mencionam que a Educação Popular é um tipo de educação que estimula à luta coletiva, a ação, a busca por mudanças na relação de exploração imposta pelo capital. No entanto, quanto ao Serviço Social não cabe assumir a direção dessa luta coletiva, mas apoiar e assessorar esses movimentos, para que a população se torne sujeitos da sua própria história.

A *práxis*, conforme Machado (2012, Rev. nº 109), bem como, Machado; Silva e Tolentino (2019, Rev. nº 134), é o elemento principal da Educação Popular e só é possível por meio do diálogo. As autoras destacam que Freire recorre às ideias de Max para compreender melhor as camadas populares com quem ele vinha trabalhando. Assim, ele toma à categoria *práxis* – central no pensamento marxista – e torna um constituinte fundamental da Educação Popular. “A educação popular proposta por Freire estimula a *práxis* social a partir de uma leitura crítica da realidade concreta”. (MACHADO, 2012, Rev. nº 109, p. 166).

A autora ainda pontua que a Educação Popular busca estimular a *práxis* social:

A metodologia da educação popular é fundamental, pois ao mesmo tempo em que busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternas, luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais. O que significa que esse tipo de educação, enquanto *práxis* educativa, busca estimular a *práxis* social. (MACHADO, 2012, Rev. nº 109, p. 175).

No que confere ao constituinte da organização, Lamerink (1989, Rev. nº 29), ao nos apresentar a experiência de um projeto político educacional do governo federal da Nicarágua pós 1979, pontua que a Educação Popular estimula a população a se organizar e assumir o papel de sujeitos da história.

En esta manera la educación popular es considerada como un instrumento pedagógico, utilizado em procesos de liberación que trata de estimular las propias iniciativas a nivel local. En esta forma particular la población se convierte em sujetos de su propia historia, organización y desarrollo. (LAMERINK, 1989, Rev. nº 29, p. 48).

Apesar da discussão do autor se destacar o viés de desenvolvimento de comunidade, visto que aponta iniciativas em nível local, vemos a preocupação de apostar numa educação popular com o povo.

Pinto (1984, Rev. nº 15, p. 145), por sua vez, pontua que “a organização coletiva não é o fim em si mesma: seu objetivo é a defesa dos interesses da classe, ou mais concretamente a defesa do trabalho em face da exploração do capital”.

Por isso, Mejía (1993, Rev. nº 43, p.33) aponta que a organização é uma maneira de enfrentar o poder hegemônico e estabelecer outras relações sociais.

no hay duda de que la organización es el vehículo del poder para enfrentar el otro poder; es nuestra tarea tratar de construir en las nuevas condiciones, garantizando que sea realmente representativa y flexible ante las relativas autonomías. [...] es urgente construir de otra manera las relaciones entre las organizaciones políticas y las organizaciones de la sociedad civil. (MEJÍA, 1993, Rev. nº 43, p.33).

Para o autor supracitado, a organização coletiva é um dos elementos que constituem o núcleo da Educação Popular: “construye poder popular” e “construye lo colectivo como organización”. (MEJÍA, 1993, Rev. nº 43, p. 39). Dito isto, é a organização que dá um sentido coletivo a ação:

En medio de las crisis de este final de siglo, la educación popular aborda la organización para reconstruirla, retomando de ella las gérmenes y los elementos de lo que sea posible hoy para ubicarlos en la vía de reformular los intereses de manera colectiva y darle un sentido de colectivo a la acción. Allí se inicia la escuela de democracia radical, construyendo una idea de participación que trabaja la contradicción entre las necesidades del gobierno y las exigencias de la democracia. (MEJÍA, 1993, Rev. nº 43, p.40).

Ao Serviço Social o estímulo à luta coletiva é muito importante, porque fomenta a luta pela conquista de direitos.

Cabe aos profissionais de Serviço Social compreender as organizações que são específicas das camadas subalternas, as quais devem assumir o seu controle e direção, o que não exclui, contudo, a possibilidade de apoio e assessoria aos movimentos populares e de classe na “conquista” de seus direitos de cidadania, o que depende do posicionamento político de cada profissional”. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 6, p. 50).

Esse apoio à luta coletiva e aos movimentos sociais também é destacado no Código de Ética de 1993 e na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93, quando apontam:

Art.12 Constituem direitos do/a assistente social: [...] b- apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações populares vinculados à

luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania. (CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL, 1993, p. 34).

Art. 13 São deveres do/a assistente social: [...] c- respeitar a autonomia dos movimentos populares e das organizações das classes trabalhadoras. (CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL, 1993, p. 35).

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: [...] IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; (LEI Nº 8.662/1993, p. 45).

Outros constituintes que se apresentam nas produções (*Mobilização, Libertação, Democracia, Contestação, Emancipação, Formação, Resistência, Hegemonia, Cultura popular, Dialética, Política*), embora menos recorrentes, expressam princípios da Educação Popular e também revelam aproximações com o Serviço Social.

Por contestação, Oliveira et al. (2013, Rev. nº 114) esclarece ser fundamental no pensamento freireano, sendo “a problematização a pedra de toque do método de Freire” e, por isso, representa uma etapa fundamental no trabalho com as comunidades para apropriação e desvelamento da realidade.

Sobre hegemonia, Freire (1980, Rev. nº 03, p. 78) destaca que “a educação tanto pode se orientar no sentido de preservação do *status quo*, e, portanto, da manutenção do poder antipopular, como pode se orientar no sentido de uma contribuição ao desmantelamento de um poder antipovo, antipopula”. Nesse sentido, Machado (2012, Rev. nº 109) defende que embora o exercício profissional do Assistente Social se distinga da militância política, ela não é neutra, e, portanto, é possível, dentro dos limites impostos pelo capital, um posicionamento contra a hegemonia dominante.

Ainda que saibamos que o fazer profissional do assistente social se distingue da arena da militância política [...] qualquer ação educativa, por mais dialógica que possa ser nunca será neutra. [...] entendemos aqui que sempre podemos nos posicionar contra a hegemonia da classe dominante, e, dentro das nossas possibilidades institucionais, nos dispôr a participar efetivamente da construção da hegemonia das classes dominadas, conforme a opção do nosso projeto ético-político profissional. E nessa empreitada a educação popular é uma importante aliada, tanto no debate político-ideológico como no teórico-metodológico e técnico-operativo que se opõe a hegemonia dominante. (MACHADO, 2012, Rev. nº 109, p. 176).

Quanto à libertação, trata-se de um constituinte também de grande valia à Educação Popular, já que ela diferencia esta educação da dita educação domesticadora/bancária/não problematizadora. Freire (1980, Rev. nº 03) distingue Educação Popular libertadora de

Educação domesticadora, estando a diferença em favor de quem se coloca a educação, uma se dando sobre as massas populares e não com elas, deformadora das massas populares. E a outra que está em defesa dos interesses dos populares. Conforme Kruse (1986, Rev. nº 20), a libertação enquanto objetivo significa a aspiração por uma organização social participativa e solidária, que repudia a exploração e a opressão.

No que concerne ao caráter político da Educação Popular, Pinto (1984, Rev. nº 15) entende que não se esgota ao partidário, na verdade está relacionado aos interesses objetivos das classes sociais.

Por político não entendemos só o partidário: este não esgota o político. [...] o político tem a ver com poder social, capacidade de impor sua vontade a outros. Numa sociedade de classes, o político se relaciona com interesses objetivos das classes, interesses em luta, em oposição. E na sociedade capitalista o político se liga essencialmente à luta entre o capital e o trabalho, contradição que constitui a unidade e o movimento essencial daquela sociedade. A prática política, portanto, na sociedade capitalista, referir-se-á sempre a transformação ou à manutenção das relações de produção capitalista. Há então práticas que visam apropriar-se do poder (ou manter o poder apropriado) para garantir a reprodução das relações capitalistas (prática conservadora) e há práticas que buscam o mesmo poder para transformar estas relações, para mudá-los de forma a que a sociedade passe a atender prioritariamente o interesse das classes subalternas, exploradas, populares, enfim da classe trabalhadora. (PINTO, 1984, Rev. nº 15, p. 139).

Assim sendo, Pinto (1984, Rev. nº 15) destaca que “toda prática educativa é política. Ou porque ela é conscientemente transformadora (visa a transformação da realidade social) [...] ou ela é conscientemente repetitiva e conservadora” (p. 139). Por isso, na convicção do autor “uma prática de educação popular ou é epistemológica e teoricamente dialética ou deixa de ser uma prática política renovadora”. (p. 142).

Sobre emancipação, Machado (2012, Rev. nº 109, p. 160) explica que “a educação popular aposta em metodologias que estimulam a luta coletiva pela emancipação humana”.

Muitos desses constituintes da Educação Popular identificados nas produções da Revista Serviço Social & Sociedade são valores éticos e políticos, trazidos na forma de princípios no Código de Ética do Assistente Social de 1993.

Conforme Barroco e Terra (2012), a emancipação e a liberdade são princípios essenciais, ou seja, fundantes dos outros valores do Código de Ética - CE de 1993. A emancipação referida no CE não intenciona afirmar a possibilidade de realização da emancipação humana através do trabalho profissional. Intenciona demonstrar que existem níveis diferenciados de emancipação: a sociopolítica e a humana. A emancipação

sociopolítica é aquela realizada em graus diversos nos limites da sociedade burguesa, mas não está desconectada da emancipação humana. A busca desses valores essenciais “devem ser realizados na perspectiva de seu alargamento, com a consciência crítica de seus impedimentos, na direção do fortalecimento das necessidades dos usuários, tratados em sua inserção de classe” (p. 60).

No que concerne ao princípio da liberdade, posto no CE como “reconhecimento da liberdade como valor ético central” (p. 17), Barroco e Terra (2012) discutem que o primeiro passo para realizá-la é desmistificar as visões da ideologia dominante que contribuem para o ocultamento do seu significado. Assim, é preciso desmistificar a compreensão individualista e a falsa ideia de plenitude e entender que a realidade é contraditória, “que as nossas escolhas sempre se darão em relação aos demais, ou seja, poderão trazer conflitos, contradições e implicam responsabilidades” (p. 62). A liberdade defendida no CE é aquela que amplia a autonomia e busca se libertar das formas de opressão.

Assim, objetivar relações mais livres é agir de forma que amplie a margem de autonomia das nossas ações, levando em conta a relação com os outros; é participar de ações voltadas a liberação das formas de opressão de impede a livre manifestação das capacidades e potencialidades humanas. (BARROCO e TERRA, 2012, p. 63).

Já o princípio da democracia, é estabelecido no CE como “valor ético-político central”, por entender que “é o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade” (Código de Ética de 1993, p. 15).

Vê-se que a democracia foi tratada como valor central e forma política capaz de viabilizar valores essenciais. Trata-se de uma concepção de democracia que supõe a ultrapassagem da ordem burguesa, ou seja, que difere da concepção liberal burguesa, pois se refere a socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida. (BARROCO e TERRA, 2012, p. 59).

Esses princípios são destacados como tão importantes e essenciais para a profissão e para a sociedade para não regredirmos a contextos tão conservadores e restritivos de direitos fundamentais, como ocorrido no período ditatorial de 1964. Além destes princípios, o Código de Ética de 1993 traz a opção por um projeto profissional vinculado a construção de uma nova ordem societária sem exploração e sem dominação de classe, etnia e gênero; a articulação com outras categorias profissionais e com a luta geral dos trabalhadores; a defesa

intransigente dos direitos humanos; a ampliação e a consolidação da cidadania; a garantia do pluralismo, através do respeito às correntes democráticas; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e etc.

Quanto à formação, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 apontam, nos núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional⁴³, a importância de reconhecer a dimensão cultural dos processos sociais e das classes subalternizadas.

No Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social: “Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação” (ABEPSS, 1996, p. 10).

No Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira:

Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais. - Conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar. (ABEPSS, 1996, p. 11-12).

O constituinte da *Amorosidade*, talvez seja, dentre todos, o que devemos trabalhar com mais cautela quanto a sua conceituação e objetivo, isto porque, historicamente o Serviço Social busca romper com o estigma da bondade, da benemerência, da caridade, para constituir-se uma profissão regulamentada, cujo objeto de trabalho são as expressões da questão social, e seu objetivo a viabilização dos direitos sociais.

Nesse sentido, Iamamoto e Carvalho (2012) apontam que com o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social, na década de 1930, alguns elementos eram requisitados do corpo discente antes mesmo da inserção nas Escolas de Serviço Social. Uma série de características sobre as personalidades e o agir em sociedade dos estudantes.

⁴³ Conforme as Diretrizes Curriculares de 1996, “entende-se que a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO constitutivos da Formação Profissional. São eles: 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2-Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. [...] Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. À medida em que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional[...]. (ABEPSS, 1996, p. 8).

O Assistente Social deveria, assim: ser uma pessoa da mais íntegra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitado pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder as qualidades pessoais de inteligência e vontade. (IAMAMOTO e CARVALHO, 2012, p. 233-234).

Além disso, o Serviço Social é uma profissão predominantemente feminina, – uma pesquisa realizada pelo conjunto CFESS-CRESS, no ano de 2005, revelou que 97% da categoria dos Assistentes Sociais é feminina. – o que historicamente, dado as relações desiguais de gênero, atrelou a profissão à caridade e ao cuidado. Assim, seria essa profissão destinada ao “dom” feminino da bondade, da sensibilidade, da filantropia e do cuidado.

No entanto, este constituinte da Educação Popular não se refere a este estigma profissional. Nas ideias de Freire (2016) a amorosidade está ligada a relação horizontalizada, de respeito, de querer bem, sendo possível “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (p. 94).

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2016, p. 95).

Portanto, para o autor, não é certo do ponto de vista democrático pensar que um educador será melhor quanto mais severo, mais frio e mais distante for.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica, não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2016, p. 97).

Sobre esta compreensão crítica da amorosidade, Scheffer; Closs e Zacarias (2021) trazem este constituinte na Obra “Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular” ao destacar que os estudos apresentados na obra são resultado de profunda criticidade somada ao constituinte da amorosidade.

Logo, se trata de uma perspectiva crítica, emancipatória e humanista concreta que se soma à amorosidade freireana ou, como nos lembra Che Guevara, também nos fortalece na luta sem perder jamais a ternura, mesmo diante da dura conjuntura pandêmica e ultraneoliberal que assola o país. (SCHEFFER; CLOSS e ZACARIAS, 2021, p. 16).

Ademais, percebemos que embora a Educação Popular seja um tema antigo no Serviço Social, apenas os autores que abordam a temática na Revista Serviço Social & Sociedade, a partir da década de 2010, apontam de forma direta a contribuição da Educação Popular para o Projeto Ético-Político Profissional nas três dimensões do exercício profissional.

Sobre esses apontamentos, Machado; Silva e Tolentino (2019, Rev. nº 134) e Machado (2012, Rev. nº 109) destacam a convergência da Educação Popular com o Projeto Ético-Político do assistente social para o fortalecimento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Além disso, percebem tal convergência a partir do direcionamento social de vincular-se à construção de uma nova ordem societária, e por questionar o sistema capitalista.

Já Oliveira et al. (2013, Rev. nº 114) defende que a Educação Popular oferece fundamentação técnico-operativa para exercício profissional do assistente social.

O projeto ético-político do Serviço Social instrumentaliza o assistente social a trabalhar questões relacionadas à cidadania, à emancipação e à autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, conceitos defendidos pela educação popular. Dessa forma, esses elementos que sintonizam o assistente social com a proposta freireana via projeto ético-político, explicita a opção pela classe trabalhadora, com vistas à garantia dos seus direitos civis, sociais e políticos, nos impõe a responsabilidade de valorizar o outro, seu saber, a cultura. Como se depreende, o método proposto por Paulo Freire oferece fundamentação técnico-operativa para a intervenção do Assistente Social, seja na esfera da execução ou da gestão. (OLIVEIRA et al., 2013, Rev. nº 114, p. 388).

Destarte, os constituintes da Educação Popular, identificados nas produções, são, portanto, um conjunto de elementos conectados, que dialeticamente atribuem um direcionamento a Educação Popular no sentido de uma prática educativa problematizadora e que, por isso mesmo, pode contribuir com o exercício do Assistente Social neste mesmo horizonte.

4.5. Os constituintes da Educação Popular e a contribuição para a dimensão educativa do Serviço Social

Partindo da compreensão de que o Serviço Social possui uma dimensão educativa, entendemos que historicamente o Assistente Social desenvolveu práticas educativas sejam elas de manutenção da ordem estabelecida ou orientada a transformação da realidade, como visto no capítulo anterior à luz de Abreu (2011), Vargas (2014), entre outros. O desenvolvimento dessas práticas teve influência da Educação Popular em diferentes contextos, não à toa, os textos que abordam a Educação Popular na revista Serviço Social & Sociedade apresentam contribuições no tocante a esta discussão desde a revista nº 03, de 1980, até a revista nº 134, de 2019.

Nesse sentido, visualizamos que as produções abordam a relação entre essas práticas educativas do Assistente Social e a Educação Popular a partir de quatro eixos centrais:

- 1) Conceituação da prática educativa no sentido da Educação Popular;
- 2) Indicadores de que a prática educativa está orientada na perspectiva da Educação Popular;
- 3) As principais contribuições da Educação Popular para a prática educativa do Assistente Social;
- 4) A possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva da Educação Popular nos limites da sociedade capitalista e das instituições estatais.

1) Conceituação da prática educativa no sentido da Educação Popular:

No que se refere ao eixo de conceituação, Pinto (1984, Rev. nº 15) coloca que a prática educativa é um conjunto complexo de atividades, revestido de caráter social e político, que devem ser orientadas por objetivos e um fim. Esses objetivos e fim referir-se-ão à transformação ou à manutenção das relações de produção capitalistas.

Há então práticas que visam apropriar-se do poder (ou manter o poder apropriado) para garantir a reprodução das relações capitalistas (prática conservadora) e há práticas que buscam o mesmo poder para transformar estas relações, para mudá-las de forma que a sociedade passe a atender prioritariamente o interesse das classes subalternas, exploradas, populares, enfim da classe trabalhadora. (PINTO, 1984, Rev. nº 15, p. 139).

Já Cavalcante (1984, Rev. nº 15) identifica nessas práticas uma dimensão social e ideológica. Por isso, fundamentada no italiano Antônio Gramsci, a autora destaca que essa

prática envolve a perspectiva ideológica, ou seja, é condicionada por uma concepção de homem e de mundo. (p. 45).

Para a autora, é ilusão acreditar em ensino neutro, acarretando uma pedagogia da omissão:

Não há ensino isento de ideologias e de valores. Por isso não existe ensino neutro. Toda vez que o educador diz-se neutro, está ingenuamente ou não camuflando a vinculação do ensino com certa ideologia. Os educadores que acreditam na neutralidade estão contribuindo através de um descompromisso com a realidade para amentar e reforçar a alienação entre os homens. A neutralidade é a pedagogia da omissão. (CAVALCANTE, 1984, Rev. nº 15, p.50).

Além disso, reconhece que essas práticas estão permeadas de contradições que ocorrem na sociedade capitalista, não sendo possível, assim, responsabilizar a educação pela transformação da sociedade, mesmo reconhecendo-a como uma condição importante para a construção de uma nova sociedade.

Quanto a breve conceituação apresentada pelos autores, observamos elementos importantes para entendermos o que é a dimensão educativa do Assistente Social. Uma dimensão que incide sobre a maneira de ver, sentir e viver das classes subalternizadas, mas que está permeada de contradições no seio da sociedade capitalista, não sendo, portanto, possível de responsabilizar o profissional, por meio dessa dimensão, de uma transformação social. Embora reconheçamos a importância do direcionamento social contra hegemônico, como defendido pelo Projeto Ético-Político Profissional de levar à cena pública os interesses desta classe.

Por isso, como bem coloca Freire (2001, p. 47), “Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais”. Portanto, a dimensão educativa do Assistente Social não é isenta desses limites que impõe consequências regressivas ao fazer profissional. Ainda assim, o autor reconhece que apesar das contradições é possível desenvolver, dentro dos limites, práticas criativas e democráticas, sem cair no otimismo ingênuo ou no pessimismo acrítico.

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só

pode algo depois das transformações infra-estruturais”. (FREIRE, 2001, p. 47).

2) Indicadores de que a prática educativa está orientada na perspectiva da Educação Popular:

Além disso, os autores destacam alguns pontos que caracterizam uma prática educativa orientada na perspectiva da Educação Popular.

- Parte do cotidiano para captar aspectos da vida e trabalho das classes subalternizadas;
- Reflete com a população sobre a realidade, reivindicando seus direitos e apoiando suas formas de organização, informando, inclusive, os recursos existentes na comunidade e no Estado.
- O processo reflexivo tem como base o diálogo e a problematização e como objetivo a formação de uma consciência crítica.
- Sistematiza as práticas desenvolvidas e estimula a população a também sistematizar essas experiências, sendo por meio de documentários, escrita, montagens audiovisuais com depoimentos livres etc.

Os profissionais de Serviço Social podem contribuir nesse nível, através de sua prática de trabalho, procurando documentar o universo existencial e cultural dessas camadas, registrar e divulgar o “saber popular”, envolvendo a participação dos próprios setores das camadas populares com os quais os profissionais de Serviço Social trabalham. (MAGALHÃES, 1981, Rev. nº 06, p. 51).

- Demanda relação de troca de conhecimentos e experiências, mas sem cair em extremismos, como superdimensionamento do saber popular ou superdimensionamento do saber científico.
- O saber técnico não terá como objetivo dominar o saber popular.
- A relação entre o saber popular e o saber técnico far-se-á mediante diálogo, ou seja, de modo horizontal e participativo.

- O conteúdo educativo não será pré determinado pelo polo técnico.
- Requer que o técnico assuma competência técnica e não boa vontade.
- Habilidade nos aspectos técnicos, manejo de categorias teóricas de análises e conhecimento das estruturas e dos processos econômicos e políticos da sociedade concreta em que a prática é realizada.
- O processo pedagógico não pode se limitar a conhecimentos técnicos, mas incluir concepção mais totalizadora da sociedade.
- A realidade social é entendida não só como objeto de contemplação, mas de transformação.
- Ultrapassa o imediatismo, para desocultar o aparente.

Na revista nº 03, Freire (1980) destaca a importância de “desocultar o que está escondido na aparência da não resposta” (p. 74). Ou seja, destaca que na nossa prática devemos buscar desvelar o que está oculto. Para o autor “o escondido que se desvela é o ponto de partida da nossa ação e nem sempre isso é fácil para nós, porque nós vamos com certos preconceitos, vamos mais ou menos convencidos do que nós devemos fazer”. (p. 75).

3) As principais contribuições da Educação Popular para a prática educativa do Assistente Social:

Quanto as contribuições da Educação Popular para a prática educativa do Assistente Social, observamos que os autores reconhecem que não é papel dos Assistentes Sociais desenvolver uma política educacional, o que não anula a dimensão educativa da profissão ao desenvolver práticas educativas. Por isso, a Educação Popular, entendida a partir de seus constituintes, podem contribuir com essa dimensão.

Não é tarefa dos assistentes sociais a fixação de uma política educacional. Mas, é nossa tarefa facilitar processos educativos [...] que permitam à massa da população com que trabalhamos conquistar uma educação libertadora e conscientizadora. (KRUSE, 1986, Rev. nº 20, p. 92).

Sobre as contribuições, os autores as destacam a partir dos constituintes já discutidos em tópico anterior. Machado (2012, Rev. nº 109, p. 155) menciona que a Educação Popular

possibilita que o assistente social desenvolva práticas mais críticas e democráticas. “A educação popular nos possibilita práticas mais críticas e democráticas opostas a ações verticalizadas, em que só se considera o saber profissional, restando ao seu público alvo o mero papel de espectadores, e não de sujeito social.”

Já Oliveira et al. (2013, Rev. nº 114) coloca que a Educação Popular pode contribuir no fortalecimento das três dimensões profissionais, na valorização do saber popular, no respeito a autonomia dos sujeitos, e na construção de alternativas de intervenção junto com os usuários.

Nesse prisma, o método de Educação Popular nos propicia além do fortalecimento teórico-metodológico e ético-político, um instrumental técnico-operativo, o qual nos coloca como ponto de partida a valorização do saber popular, mediante o respeito à autonomia dos sujeitos e construção com eles de alternativas de intervenção. Afinal, é do projeto de vida do usuário que estamos falando. Ele é o protagonista. Nada mais natural que seu saber e seus interesses estejam no centro das discussões e sejam respeitados nas intervenções. (OLIVEIRA et al., 2013, Rev. nº 114, p. 390).

Além dessas, Machado (2012, Rev. nº 109) defende que esta interlocução deve acontecer no âmbito da formação para que ao chegar à prática profissional e tiver oportunidade de trabalhar com Educação Popular, o assistente social já tenha tal conhecimento.

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, Rev. nº 109, p. 162).

Segundo a autora supramencionada, cotidianamente os assistentes sociais lidam com as mais variadas expressões da questão social, no entanto, muitas vezes perde a oportunidade de estimular a organização e a mobilização popular, por falta de conhecimento, tempo, iniciativa. Muitas vezes identificam esta necessidade, mas não sabem por onde começar. Outros identificam e conseguem intervir, mas com práticas antidemocráticas, sem o diálogo com a população.

Por isso, a mesma autora, agora em conjunto com outras duas pesquisadoras, Machado; Silva e Tolentino (2019, Rev. 134), entendem que a Educação Popular é fundamental em termos técnicos-operativos, pois além de buscar desvelar a realidade social,

busca contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica e luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais.

Observamos, ainda, que no pensamento dos autores que apontam tais contribuições para a profissão, a Educação Popular é adotada na perspectiva freireana, reconhecendo que tal perspectiva deve ser resgatada na contemporaneidade.

É relevante não só resgatar a contribuição do pensamento de Freire acerca da Educação Popular, mas, sobretudo, captar quais elementos dessa prática educativa pode contribuir com a profissão de Serviço Social na contemporaneidade. (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, Rev. 134, p. 85)

O método freireano tem se constituído não apenas um espaço de reflexão, mas um caminho viabilizador de uma intervenção na perspectiva da transformação. (OLIVEIRA et al., 2013, Rev. nº 114, p. 392)

O conhecido método de Paulo Freire é uma ferramenta fundamental no processo educativo que permite aos grupos e aos movimentos sociais serem autênticos meios de participação popular, pois a essência da democracia é a participação de todos. (KRUSE, 1986, Rev. nº 20, p. 101).

Além das contribuições apontadas nas revistas, entendemos que a Educação Popular também pode contribuir, com a dimensão educativa da profissão, no trabalho de temas/pautas de lutas defendidas pelo conjunto CFESS/CRESS, nos diferentes espaços sócio ocupacionais, através de metodologias criativas, participativas, horizontalizadas, como rodas de diálogo, troca de experiências, sistematização das experiências da comunidade, articulação com associações, movimentos populares, e outros grupos da comunidade.

No levantamento bibliográfico, realizado por Machado; Silva e Tolentino (2019, Rev. 134), sobre a produção bibliográfica brasileira que aborda o tema da Educação Popular e do serviço social, apontam como temas transversais: relações de gênero, crianças de rua, educação de jovens e adultos, escola pública, desenvolvimento de comunidade, trabalhos com grupos, ONGs, participação, ação educativa, formação, direitos sociais e etc. Ou seja, a profissão tem recorrido a Educação Popular para discutir temas importantes para o Serviço Social e as classes subalternizadas.

Através do CFESS Manifesta, que são os posicionamentos políticos e educativos do Conselho Federal de Serviço Social sobre as diversas temáticas ligadas ao trabalho do assistente social, percebemos que tem sido preocupações de discussões da profissão temáticas caras para a Educação Popular no Brasil, a exemplo das lutas camponesas, da democracia, dos

direitos humanos, da luta indígena, da luta pela reforma agrária, da diversidade humana, da consciência negra, do meio ambiente, dentre outros.

4) A possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva da Educação Popular nos limites da sociedade capitalista e das instituições estatais:

Quando se fala das possibilidades de trabalhar com Educação Popular no Serviço Social sempre surgem indagações da possibilidade ou não dessa articulação dentro das instituições do Estado, como se apenas fosse possível trabalhar com Educação Popular em processos educativos não formais, ONGs, fora do âmbito das instituições estatais.

Por isso, Pinto (1984, Rev. nº 15, p. 136) indaga “é possível uma prática coerente e lúcida dentro das instituições do Estado?”. Para o autor, não há resposta única ou linear, alguns afirmam que é impossível qualquer prática no sentido de transformação da sociedade, dentro dos aparelhos do Estado, que tem como função a sua manutenção. No entanto, considera essa visão rígida por dicotomizar funcionários do Estado de sociedade civil.

O autor reconhece que a estratégia educativa do Estado se reduz a transmitir conhecimentos mecanizados e produzir trabalhadores produtivos e eficientes, sem se preocupar com a compreensão acerca da sociedade. Compreende, ainda, que a Educação Popular e os interesses do Estado caminham por lados apostos, sendo necessário reconhecer que jamais serão interesses do Estado os objetivos da Educação Popular.

A primeira constatação a que chegamos é que as práticas do Estado e da Educação Popular, pelos objetivos que se propõe, caminham em sentido irremediavelmente opostos: a do Estado no sentido dos interesses da acumulação capitalista; a da Educação Popular na busca dos interesses da classe trabalhadora. Sendo tal incompatibilidade radical impõe-se reconhecer que o Estado capitalista jamais poderá aceitar como seus, os objetivos da Educação Popular. Esta conclusão obriga [...] a manter uma grande vigilância, quando utilizam recursos ou meios provenientes do Estado, na realização de programas, projetos ou atividades de Educação Popular. (PINTO, 1984, Rev. nº 15, p. 148).

No entanto, na concepção do autor, o Estado é uma relação de forças contraditórias e as instituições compartilham desse caráter. Mas, ter tal consciência abre certo espaço de legitimação de uma prática lúcida que busque taticamente apoiar as lutas populares, e os movimentos de base, no sentido de defesa dos direitos sociais e na busca de seus interesses.

Significa também que certos recursos do Estado poderão ser utilizados não somente na prestação eficaz e adequada de serviços, mas principalmente para desenvolver junto a população uma ação educativa e política que evidencie até onde vai o Estado, seus propósitos e limitações, e até onde pode ir a ação organizada da população trabalhadora na conquista de seus direitos e luta por seus interesses. (PINTO, 1984, Rev. nº 15, p. 137).

A partir da discussão de Pinto (1984, Rev. nº 15), visualizamos que embora a prática educativa orientada a transformação só se realize em uma sociedade em que já está transformando suas estruturas, pode servir de modelo de orientação de ações nas atuais estruturas conservadoras.

O que entendemos é que, na atual conjuntura, de crise sanitária, política, social, econômica e cultural do nosso país, vivenciamos um momento de duros embates para a classe trabalhadora, o que requer reafirmação e defesa do Projeto Ético-Político e da dimensão educativa do Serviço Social, e, conseqüentemente, a necessidade de acúmulo de forças contra hegemônicas na defesa e reafirmação dos princípios profissionais, sendo a Educação Popular aquela que caminha na contramão desse processo conservador que tem ganhado forças no capitalismo, nos é de grande valia absorvê-la no cotidiano profissional, nas análises de conjuntura, e na perspectiva de uma sociedade mais justa, humanista e democrática para todos.

Além disso, nossa pesquisa confirmou, a partir do estudo dos Constituintes da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade, a hipótese inicial de que a Educação Popular enquanto uma educação crítica, dialógica, que estimula o processo de conscientização e vislumbra a emancipação humana pode contribuir com o Serviço Social.

Tal confirmação foi possível a partir da constatação dos constituintes: Participação, Saber Popular, Conscientização, Transformação, Diálogo, Organização, Práxis, Mobilização, Libertação, Democracia, Contestação, Emancipação, Formação, Resistência, Hegemonia, Cultura popular, Dialética, Política e Amorosidade, que apresentam congruências com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, visualizado a partir das aproximações com os princípios profissionais defendidos no Código de Ética do Assistente Social de 1993 e na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/1993.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular, conforme Machado (2012), é um paradigma educativo que propõe uma pedagogia dialógica e participativa, valorizando os saberes populares, estimulando processos de conscientização e mobilização das classes subalternizadas, visando uma sociedade mais justa e humanizada. Esse tipo de educação tem uma relação histórica com o Serviço Social, daí constituir tema de pesquisa relevante para área.

Ao realizar o estudo acerca do debate da Educação Popular na Revista Serviço Social & Sociedade, no recorte temporal de 1979 a 2021, destacamos a importância deste debate para a profissão que, assim como a Educação Popular, *nada contra a correnteza* e acredita numa prática educativa que “não podendo tudo, [...] pode alguma coisa”. (FREIRE, 2001, p. 47).

Neste percurso, adotamos como objetivos específicos: 1) Identificar o referencial teórico-metodológico adotado nas produções; 2) Compreender se as produções expressam um debate teórico ou empírico da Educação Popular; 3) Verificar os principais constituintes da Educação Popular trabalhadas nessas produções; 4) Avaliar as aproximações e os distanciamentos desses constituintes da Educação Popular com o Projeto ético-político do Serviço Social; 5) Analisar como esses constituintes da Educação Popular podem contribuir com a dimensão educativa do Serviço Social.

A pesquisa nos mostrou que, apesar deste tema fazer parte da história da profissão e ser de suma importância para o fortalecimento profissional, tem sido um tema incipiente. Neste recorte temporal de 42 anos, a Revista Serviço Social & Sociedade lançou um total de 142 edições, mas apenas 10 apresentam o debate da Educação Popular. Nestas 10 edições foram encontrados um total de 12 artigos, sendo 8 (67%) da década de 1980, 1 (8%) da década de 1990 e 3 (25%) da década de 2010, o que representa apenas 7% das edições e nos permite inferir a baixa produção sobre a temática.

Os artigos são oriundos de diferentes nacionalidades e estados brasileiros, como São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Alagoas (AL), Pernambuco (PE), Maranhão (MA), Ceará (CE) e Paraíba (PB); e dos países Uruguai, Holanda e Colômbia. O maior número de produções se encontram no Uruguai e no Estado da Paraíba (PB), com 2 produções na década 1980 e 2 produções na década de 2010, respectivamente .

Os artigos são 50% oriundos do sexo feminino e 50% do sexo masculino, sendo 2 (17%) deles resultados de grupos de pesquisas. Além disso, percebemos que as produções são resultados tanto de autores do campo do Serviço Social, do campo da Educação Popular, ou

ambos os campos. No que se refere ao debate realizado pelos autores, 67% realizam um debate teórico da Educação Popular e 33 % um debate empírico.

No tocante ao referencial teórico-metodológico adotado nas produções, identificamos que 92% das produções adotam uma perspectiva crítica, 8% não fica clara a opção teórico-metodológica adotada, e nenhuma assume de forma explícita um viés conservador. As produções que adotam a perspectiva crítica recorrem a autores da tradição marxista como: Karl Marx, Antônio Gramsci, José Paulo Netto, Michael Lowy, Perry Anderson, H. Arendt, André Gorz, Louis Althusser, Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder e Adolfo S. Vázquez.

Já os autores mais citados nas produções foram: Paulo Freire em 67% das produções, seguido de Carlos Rodrigues Brandão com 42%, Antônio Gramsci com 33%, José Paulo Netto com 33%, Marilda Vilela Iamamoto com 25%, Moacir Gadotti com 25%, Aída Bezerra com 17%, Maria Carmelita Yazbek com 17% e Marina Maciel Abreu com 17%.

Ao debater o tema da Educação Popular, os autores adotam diversos elementos teóricos que constituem a natureza e o direcionamento da Educação Popular. Melo Neto (2005) coloca que os constituintes são elementos teóricos que mais identificam a Educação Popular. Além disto, fazem desta uma educação antagônica ao modelo de educação imperante ou “bancária”.

Nas revistas, identificamos um total de total de 19 constituintes. O mais utilizado foi participação, observado em 92% das 12 produções; seguido de saber popular, conscientização e transformação em 75%; diálogo em 67%; organização e práxis em 50%; mobilização em 25%, contestação, emancipação, libertação e democracia em 17%; política, cultura popular, formação, resistência, hegemonia, dialética e amorosidade em 8%.

Tais constituintes apresentam congruências com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, dado ao direcionamento social adotado e ao comprometimento com as classes subalternizadas. Sendo assim, a Educação Popular, por meio de seus constituintes, podem contribuir com as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão. No entanto, apenas as produções da década de 2010 apontam de forma direta a contribuição da Educação Popular para o Projeto Ético-Político Profissional nas três dimensões do exercício profissional.

A compreensão em torno dos principais constituintes foi importante, porque nos permite dizer não apenas que a Educação Popular pode contribuir com a profissão, mas demonstrar a partir de quais aspectos ocorrem as interlocuções e podem haver as contribuições.

Quanto às contribuições para a dimensão educativa do Serviço Social, observamos que os autores destacam a possibilidade de desenvolver práticas educativas mais críticas, criativas, horizontalizadas, democráticas, participativas, dialógicas e que valorizam os saberes populares. Defendem, ainda, a importância do resgate do pensamento de Paulo Freire para o fortalecimento desta dimensão na perspectiva de transformação social.

De acordo com Abreu (2011), historicamente a profissão tem desempenhado funções pedagógicas, que se caracterizam por atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendida como sociabilidade. Isto porque, como aponta Iamamoto (2015a), o trabalho do Assistente Social incide sobre o material e o imaterial.

No debate da dimensão educativa no Serviço Social, Abreu (2011) traz grande contribuição por contextualizar historicamente os perfis pedagógicos e apontar para a necessidade de construção de uma perspectiva emancipatória. Já o debate desenvolvido por Vargas (2014) nos contribui por reconhecer a importância da Educação Popular para o fortalecimento desta dimensão do trabalho do assistente social.

A contribuição do nosso estudo foi identificar, na revista *Serviço Social & Sociedade*, os principais constituintes da Educação Popular que vem sendo debatido na profissão e como estes podem dar uma contribuição no cotidiano profissional. Foi demonstrar que a apropriação de tais constituintes é fundamental para o estabelecimento de práticas mais críticas, democráticas, dialógicas, participativas, políticas, amorosas, que estimulam processos de conscientização, de mobilização, entendendo-os como elementos que dialeticamente relacionados contribuem com o horizonte profissional.

Demonstrou que tal dimensão educativa é defendida, majoritariamente, na perspectiva freireana de Educação Popular. Explicitou, ainda, que apesar dos limites institucionais e da impossibilidade de realização de uma perspectiva emancipatória no interior dessa sociedade capitalista, tais constituintes podem ser utilizados no cotidiano profissional e contribuir com o acúmulo de forças da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, destacamos que apesar da incipiência constatada, a Educação Popular faz parte da história do Serviço Social, e pode contribuir com a prática do assistente social nos diferentes espaços socioocupacionais.

O debate apresentado pelos autores, na *Revista Serviço Social & Sociedade*, nos fez concluir que a Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire não tem prazo de validade, contribuiu com a profissão em diferentes contextos históricos e pode continuar a fazê-lo. Em comemoração ao centenário do autor, em 2021, utilizamos nossa pesquisa para lançar um

material crítico aos estudantes e profissionais do Serviço Social e a outras categorias que se interesse pela temática.

Por fim, sabendo que pesquisas sobre a produção do conhecimento estão sempre em movimento, e, portanto, longe de se encerrarem, destacamos que neste texto colocamos o ponto final, mas ali mesmo ele se transformou em reticências⁴⁴...

⁴⁴ (ALEKSIÉVITCH, 2016).

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e Práticas Educativas. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Org. CFESS e ABEPSS, Brasília, 2009.

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerias para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A Guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. **A terceirização como regra?** Revista do Tribunal Superior de Trabalho, v. 79, nº 04, Brasília, 2013.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER: A influência da teoria freireana nas práticas curriculares**. Revista Debates em Educação, vol. 6, nº 11. Maceió, 2014.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: do manuscrito ao texto escrito**. Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória-ES, vol. 1, n. 6, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Educação Popular, Saúde, Equidade e Justiça Social**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, nº 79, p. 401-416, 2009.

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

BARROCO, Maria Lúcia Silva e TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTONI, Maria Rosângela. Aproximações à tradição marxista no projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte: problematizações necessárias. In: IAMAMOTO, Marilda Villela; SANTOS, Cláudia Mônica (Org.). **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BATISTONI, Rosângela. **SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: memórias e a atualidade do pensamento de Paulo Freire**. In: Live dos 10 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais - GEPEDUPSS da UFPB. Canal do Youtube GEFICS/UFPB. Videoconferência. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=cNR7GmHoov8&t=234s> > Acesso em: 27 de novembro de 2020.

BECKER, Maria Josefina. Memória da Esperança. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2021.

BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma: Desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BETTOMORE, Tom. **Dicionário de Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda., 2013.

BOTELHO, B. O. et al. Participação Popular e Arte nos processos de construção de conhecimentos pela Educação Popular. In: MELO NETO, José Francisco; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa-PB: Editora do CCTA, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm> Acesso em: 19/ 03/2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura Popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, 2016.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues; ASSUNÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: Escritos sobre Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CARRILLO, Afonso Torres. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, 1993.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Comissão de Formação Profissional e Relações Internacionais (2011-2014) (Org.). Brasília, 2012.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, 2013.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; BATISTONI, Maria Rosângela; MAIA, Susana Maria. A dimensão ideopolítica no método pedagógico de Paulo Freire: questões e perspectivas

investigativas para o Serviço Social a partir da experiência do método BH. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cultura Popular e Luta dos Oprimidos: interlocução entre Paulo Freire e Serviço Social. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2021.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FÁVERO, Osmar. SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba 1962-1964). In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 17, nº 2, 1992.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base**, primeiros tempos: 1961-1966. V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação. Portugal, 2004.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FELIPE, Severino Pedro; MELO NETO, José Francisco. Saber popular e saber científico. In: MELO NETO, José Francisco; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER: Teoria e Prática em Educação Popular**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. **Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto**. Resenha. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 98, nº 250. Brasília, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: impactos do Novo Paradigma.** ETD – Educação Temática Digital, v. 4. Campinas, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 6.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2009.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve séc. XX (1914-1991).** Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina.** Revista Serviço Social e Sociedade n° 134. São Paulo: Cortez, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela e CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 37 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela; SANTOS, Cláudia Mônica. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

IASI, Mauro Luis. Educação Popular e Consciência de Classe. In: FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine (Org.). **Serviço Social, favelas e educação popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

IASI, Mauro Luis. **Educação e consciência de classe: desafios estratégicos.** Revista Perspectiva. V. 31, n. 1, 67-83. Florianópolis, 2013.

KOGA, Dirce; WANDERLEY, Mariangela Belfiore; PAZ, Rosangela Dias Oliveira. **Edição Comemorativa dos 80 anos de Serviço Social no Brasil.** Revista Serviço Social & Sociedade, n° 127, São Paulo: Cortez Editora, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katál, Florianópolis, v.10, n. spe, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. **As ações sócio-educativas e o Projeto Ético-Político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica.** Dissertação de Mestrado em Serviço

Social. Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2006.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 7 ed. São Paulo: PUC/SP, 1985.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Serviço social e educação popular**: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. Serviço social & sociedade nº 109. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23/07/2021.

MACHADO, Aline Maria Batista; SANTOS, Thamires Azevedo do; E SOARES, Vanessa Santana. **Educação Popular**: um estudo das produções das pós-graduações de Educação e Serviço Social no estado da Paraíba (1980-1916). In: ARAÚJO, Renan Soares de; E CRUZ, Pedro José Santos C. (Orgs). Educação Popular e Práticas Sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. Disponível em: <http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/wpcontent/uploads/2019/01/EDUCA%C3%87%C3%83O-POPULAR-E-PR%C3%81TICAS-SOCIAIS-Editora-do-CCTA-2018.pdf> Acesso em 12/04/2021.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. **Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)**. Serviço Social & Sociedade nº 134. São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n134/0101-6628-ssoc-134-0070.pdf>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.> Acesso em: 10/05/2021.

MARX, Karl H; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo, Boitempo, 2015.

MELLO, Marco. **Educação Crítica e Educação Popular**: um diálogo (Norte-Sul) entre compadres. Revista Pedagógica. Unochapecó. Ano 17, n. 30, vol. 01, 2013.

MELO NETO, José Francisco. **Educação Popular**: Enunciados Teóricos. Coleção Extensão Popular. V. 3. João Pessoa, 2013.

MELO NETO, José Francisco. **Educação Popular**: Sistema de Teorias Intercomunicantes. 28ª Reunião Anual da Anped. GT06 - Educação Popular. 2005.

MESZÁROS, Istiván. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Jéssica Oliveira. **Serviço Social e Educação Popular**: enlace para uma potente disputa por uma orientação profissional crítica. Anais do 16º Encontro de Pesquisadores em Serviço Social. UFES: Vitória, 2018.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete da et al. **Serviço social e saúde**: formação e trabalho profissional. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Org. CFESS e ABEPSS, Brasília, 2009.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 2010. (Texto da comunicação de José Paulo Netto* na seção temática “O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie”).

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedec, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Camp e Tomo, 2001.

RAICHELIS, Raquel et al. **Revista Serviço Social & Sociedade: 40 anos contribuindo para o pensamento crítico do Serviço Social brasileiro**. Revista Serviço Social & Sociedade, nº 136, São Paulo: Cortez, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Epistemologia do Trabalho Científico. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org). **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 3 ed. 14 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Leila Lima. **Textos de Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHEFFER, Graziela et. al. O reformismo reconceituador entre a articulação latino-americana e a renovação do Serviço Social brasileiro. In: IAMAMOTO, Marilda Villela; SANTOS, Cláudia Mônica (Org.). **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SCHEFFER, Graziela. **Pedaços do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social**. Revista Textos & Contextos: Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Trinta anos da revista Serviço Social & Sociedade: contribuições para a construção e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil**. Serviço Social & Sociedade, n. 100, São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES. Vanessa Santana. **O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO ENFRENTAMENTO À POBREZA: um estudo da percepção dos usuários em situação de averiguação de renda, no município de Pedras de Fogo/PB**. (Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social da UFPB). João Pessoa, 2018.

SOUSA, Gleydislane Nunes; CARVALHO, Larissa Silva; VALE, Erlenias Sobral. **A dimensão técnico-operativa no método BH: Instrumentos e técnicas para o trabalho do Assistente Social**. VI Seminário CETROS – Crise e Mundo do Trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora. UECE: Campos Itaperi, 2018.

SOUZA, Fábio. **O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964)**. Dissertação de Mestrado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2014.

SPOSATI, Aldaiza. **Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social**. Rev. Katálysis, Florianópolis: v. 10, n. esp. p. 15-25, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rk/a/vdTf77kKdcRQKfjKY9qrgjF/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 12/04/2021.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Org. CFESS e ABEPSS, Brasília, 2009.

TOLENTINO, Graziela M. Pereira; NASCIMENTO, Andrêsa Melo. **SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise da revista Serviço Social e Sociedade (1979-2018)**. Relatório de Iniciação à Pesquisa Científica. (PIBIC/CNPq/UFPB). João Pessoa, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Tatiane Moreira de. **Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios**. Tese de doutorado em Serviço Social. Porto Alegre: PUC/RS, 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde**. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore; RAICHELIS, Raquel. **Nadir Kfour, patrimônio do Serviço Social brasileiro e da PUC-SP**. Homenagem. Serviço Social e Sociedade n° 108. São Paulo, 2011.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. **A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade, n° 140, São Paulo: Cortez Editora, 2021.

YAZBEK, Maria Carmelita; BRAVO, Maria Inês; RAICHELIS, Raquel. **40 anos da “Virada” do Serviço Social: história, significados**. Revista Serviço Social & Sociedade, n° 136, São Paulo: Cortez, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
(MESTRADO ACADÊMICO)

- 1. Mapeamento das edições da Revista Serviço Social & Sociedade com enfoque na Educação Popular**
 - Local e data
 - Número da revista
 - Autores
- 2. Aspectos metodológicos das produções**
 - Referencial teórico-metodológico
 - Expressão de debate teórico ou empírico da Educação Popular
 - Referências bibliográficas
- 3. Constituintes da Educação Popular**
 - Principais elementos teóricos que identificam a Educação Popular nessas produções
- 4. Vínculos entre o Serviço Social e a Educação Popular**
 - Aproximações ou distanciamentos dos constituintes da Educação Popular identificados com o Projeto Ético-político da profissão
- 5. Educação Popular e Dimensão Educativa do Serviço Social**
 - Contribuições dos constituintes da Educação Popular identificados para a dimensão educativa do Serviço Social
- 6. Outras observações importantes**

APÊNDICE B – MATERIAL BIBLIOGRÁFICO ANALISADO

CAVALCANTI, Tânia Lúcia Vasconcelos. **Reflexões sobre o ensino e sua repercussão no Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, Ano V, nº 15. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo**. Serviço Social & Sociedade, Ano I, nº 3. São Paulo: Cortez, 1980.

KRUSE, Herman. **Movimentos Sociais, Participação Popular e Educação**. Serviço Social & Sociedade, Ano VII, nº 20. São Paulo: Cortez, 1986.

KRUSE, Herman. **Para a práxis libertadora do Serviço Social no ano 2000**. Serviço Social & Sociedade, Ano VII, nº 20. São Paulo: Cortez, 1986.

LAMERINK, Marc P. **Pescadores y estudiantes aprenden juntos**. Serviço Social & Sociedade, Ano X, nº 29. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica**. Serviço Social & Sociedade, nº 109. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo da; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. **Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)**. Serviço Social & Sociedade, nº 134. São Paulo: Cortez, 2019.

MAGALHÃES, Maria Cristina S. **Educação Popular e Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, Ano III, nº 6. São Paulo: Cortez, 1981.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educación Política y Popular para la nueva época**. Serviço Social & Sociedade, Ano XIX, nº 43. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Lucia Conde de. et al. **Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular** Comunicação de Pesquisa. Serviço Social & Sociedade, nº 114. São Paulo: Cortez, 2013.

PINTO, João Bosco Guedes. **Reflexões sobre as Estratégias Educativas do Estado e a Prática da Educação Popular**. Serviço Social & Sociedade, Ano V, nº 15. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. **Pesquisa Participante e Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, Ano X, nº 31. São Paulo: Cortez, 1989.