



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

FRANCIELE LOURENÇO ALVES

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação
(1980-2020)**

JOÃO PESSOA-PB
2022

FRANCIELE LOURENÇO ALVES

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação
(1980-2020)**

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

Orientadora: Dr^a. Aline Maria
Batista Machado.

JOÃO PESSOA-PB
Novembro/2022

A474e Alves, Franciele Lourenco.

A educação popular na pós-graduação de Pernambuco: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação (1980

- 2020) / Franciele Lourenco Alves. - João Pessoa, 2022.

88 f. : il.

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

1. Educação Popular. 2. Pós-Graduação. 3. Serviço Social. I. Machado,
Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/CCHL

CDU 37:36

FRANCIELE LOURENÇO ALVES

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação
(1980-2020)**

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

Aprovado em: 13 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Dr.^a Jeovana Nunes Ribeiro (DSS/UFMA)

Ms. Ranyellen Félix de Souza (Assistente Social)

Aos meus pais (Francilene e Francisco), os quais não mediram esforços em me apoiar. Dedico.

AGRADECIMENTOS

A jornada vivida até aqui exigiu dedicação e escolhas. Trilhar por caminhos (des) conhecidos não é nada fácil. Neste ínterim, tomada pelo sentimento de finitude de mais um ciclo em minha vida, me sinto grata aos que tornaram este processo mais leve, feliz e prezeroso. Escrevo estas linhas tomada de emoção e de sonhos futuros, os quais perseguirei fortemente.

Inicialmente agradeço a Deus, pois, sem a permissão para minha existência nada disso poderia se materializar. Por conseguinte, agradeço as minhas amadas famílias Alves e Lourenço por todo o incentivo desde a educação básica e por acreditar piamente na potência que uma boa formação possui. Agradeço aos meus amigos (as) e a minha terra natal, Pilõezinhos-PB. Assim, em nome de minha Avó, a brilhante professora de história Maria Zelita Ferreira Alves (*in memoriam*) agradeço à todos (as).

Ainda por citar pessoas que fizeram e fazem a diferença, agradeço a Amanda Mariano por viver comigo a aventura de uma vida nova na capital desde 2018 dividindo a mesma morada, gratidão por tudo e por tanto, você é incrível. Agradeço de modo especial a Jandielson Silva, meu companheiro de vida e de alma á tantos anos e um verdadeiro carinho de Deus em minha vida.

Ademais, no segundo semestre do ano de 2018 eu chegava à uma realidade completamente nova, e sou grata a todos/as que me apoiaram de alguma forma, desde os presentes para compor o “novo lar” até às caronas concedidas carinhosamente após as aulas noturnas na UFPB. Aproveitando o ensejo, estendo a gratidão a minha turma de origem (2018.1) que foi símbolo de perseverança e união, mesmo quando a ocasião da pandemia nos desmobilizou.

Gratidão, esta é minha palavra de ordem. Gratidão aos professores que fizeram parte de minha formação; à coordenação do curso de Serviço Social; à UFPB por financiar por meio da assistência estudantil minha permanência no curso; à CAPES pelo financiamento de pesquisas, as quais me fizeram alçar vôos na academia; à oportunidade de estágio no Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW); às minhas queridas companheiras de estágio Jéssika Lima, Betânia Gomes, Sayonara Pereira e outras que contribuíram (in) diretamente.

Por fim, rendo ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS), minha eterna gratidão por todo o apoio dado aos meus estudos. Agradeço a banca avaliadora deste trabalho, as queridas

Professoras: Dra. Jeovana Nunes e Ms^a Ranyellen Félix pela disponibilidade e atenção. E à minha querida orientadora desde a iniciação científica, Prof^a Dr^a Aline Maria Batista Machado, o meu afeto e meu muito obrigada por todo apoio, ensinamento, amizade e carinho durante esse percurso de três anos de companheirismo lutando e freireando. Suas contribuições seguirão sempre influenciando meus caminhos e decisões.

RESUMO

O interesse na realização do presente estudo que versa sobre a relação entre Educação Popular e Serviço Social advém da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS, o qual desenvolve um estudo sobre a temática em todo território brasileiro. A presente pesquisa teve como objetivo realizar um estudo da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado de Pernambuco entre os anos de 1980 e 2020. Para tanto, foi realizado um estudo do tipo “estado da arte”, que consistiu no levantamento das dissertações e teses do estado de Pernambuco nas áreas de Serviço Social e Educação entre o período de 1980 e 2020. Em termos de metodologia a pesquisa realizada foi de tipo exploratório e bibliográfico com uma abordagem quali-quantitativa, ancorada no referencial teórico-crítico do materialismo histórico-dialético, por entendermos que este referencial viabiliza a compreensão dos processos sociais numa perspectiva crítica e de totalidade, que vai além do imediatismo. Para a coleta dos dados referentes aos anos de 1980 à 2010 utilizamos três relatórios de iniciação científica (PIBIC/CNPQ) que são produções vinculadas a pesquisa do GEPEDUPSS, assim analisamos os relatórios de Sousa (2013), que coletou dados no recorte temporal(1980-1989), Silva (2013), que coletou dados entre (1990-1999) e Araújo(2013) pesquisou entre (2000-2010), e para o recorte de 2011 à 2020 investigamos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações–BDTD, o banco de teses do portal da CAPES, bem como, pesquisas nos sites, repositórios e bibliotecas virtuais das pós-graduações em questão. Como resultados, o estudo possibilitou a localização de quarenta (40) produções nas áreas de educação (90%) e na área de serviço social (10%), a maioria das publicações advém da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que participa em 95% nos resultados da pesquisa. Analisamos que no recorte temporal a maior parte dos trabalhos são publicados por mulheres (75%) e cerca de 95% das produções seguem um referencial crítico, aticulando temas importantes como as práticas educativas e/ou os movimentos sociais, por exemplo, à Educação Popular. Isso posto, os resultados obtidos nos permitem apontar que, apesar de relevante, visto que estimula a educação dialógica, crítica, dialética e que considera os saberes populares tanto quanto os científicos, a educação popular tem sido uma temática pouco debatida na área do Serviço Social de Pernambuco. Mas permanece presente na área de Educação reafirmando sua perspectiva crítica.

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

LISTA DE SIGLAS, ABREVIACOES E SÍMBOLOS

AP	Ação Popular
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertaoes
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EP	Educação Popular
GEPEDUPSS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUC	Juventude Universitária Católica
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização não-governamental
PE	Pernambuco
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
SIREPA	Sistema de Rádio-educativo da Paraíba
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESI	Serviço Social da Indústria
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 01: “Quadro geral dos dados de produções que versam sobre Educação Popular no estado de Pernambuco, nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2020).....p.64
- Tabela 01- Distribuição do número de publicações nas universidades pesquisadas em Pernambuco (1980-2020).....p. 69
- Tabela 02- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) conforme nível (mestrado e doutorado).....p. 70
- Tabela 03- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980- 2020) conforme as décadas.....p. 71
- Tabela 04- Gênero dos/das autores/as das produções pesquisadas em Pernambuco(1980-2020) p.73
- Tabela 05- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) conforme área das Pós-graduações..... p. 74
- Tabela 06- Cruzamento dos dados: gênero, nível e área dos/as auores/as das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020).....p. 76
- Tabela 07- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) quanto ao tema da Educação Popular.....p. 77
- Tabela 08- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980- 2020) segundo as temáticas articuladas a Educação Popular.....p. 78
- Tabela 09- Categorização das produções pesquisadas em Pernambuco (1980- 2020) quanto ao seu referencial teórico-metodológico.....p. 80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1:	19
EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	19
1.1 Raízes históricas da Educação Popular no Brasil	19
1.2 Reflexões de aspectos conceituais	32
CAPÍTULO 2:	40
EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: APROXIMAÇÕES E LIMITES	40
2.1 Serviço Social e Educação Popular: intersecções na história	40
2.2 Educação Popular e Formação Profissional em Serviço Social	48
CAPÍTULO 3:	57
A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO NAS ÁREAS DE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO (1980 – 2020)	57
3.1 Considerações sobre pós-graduação no Brasil: Serviço Social e Educação.....	57
3.2 Cruzamento das produções: aspectos analíticos dos conteúdos das produções	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, “A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO: um estudo nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2020)”, objetivou realizar um estudo acerca da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação do estado de Pernambuco entre os anos de 1980 e 2020, ou seja, um recorte temporal de quarenta e um (41) anos.

A pretensão por desenvolver esta pesquisa e investigar a temática neste trabalho se deu através da aproximação com a educação popular, inicialmente na disciplina optativa Educação Popular e Serviço Social, que é ofertada no curso de graduação em serviço social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Bem como a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS, no qual fui bolsista de iniciação científica/CNPq durante três vigências (2019/2020), (2020/2021) e (2021/2022).

O GEPEDUPSS surge em 2010 visando “ampliar o debate acerca da importância da educação popular para o trabalho e a formação profissional do assistente social”. Conforme Machado (2010), professora fundadora do grupo, a ideia deste nasce afim de:

contribuir com a produção acadêmica e a preparação de futuros pesquisadores a partir de um referencial teórico-crítico, bem como promover a articulação com pesquisadores e profissionais que já trabalham com a temática seja na área do serviço social, educação ou áreas afins, no sentido de contribuir com a prática profissional, estimular a organização e mobilização popular e resgatar a articulação entre o universo acadêmico, movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais -ONGs que atuam com a temática da educação popular, visto que a troca de experiências é central para ampliação do conhecimento. (MACHADO, 2010, p. 2).

Diante disto, destacamos que a primeira proposta de pesquisa do grupo foi sobre “A articulação teórico metodológica entre o Serviço Social e a Educação Popular”. Apenas no ano seguinte ao seu surgimento, o grupo iniciou a pesquisa “O Estado da Arte sobre Educação Popular na pós-graduação Paraibana: Serviço Social e Educação (1980- 2010)”. A partir desta primeira experiência de pesquisa de estado da arte o GEPEDUPSS foi ampliando os recortes temporais e espaciais se espalhando sobre os estados do Brasil com a pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-

GRADUAÇÃO BRASILEIRA: Serviço Social e Educação (2000-2010).

Nesse ínterin, é importante destacar que neste ano de 2022 o grupo avançou e completou a pesquisa do estado da arte nas pós-graduações públicas das áreas de Serviço Social e Educação, no recorte temporal de 2000-2010 em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Isto posto, escolhemos um dos estados do nosso país (Pernambuco), com o propósito de contribuir e complementar com esse estudo mais amplo do grupo. Daí nossa investigação ir além de 2010, vai até 2020. Usamos como referências os trabalhos de alunas que já realizaram pesquisa no grupo sobre a pós-graduação de Pernambuco no recorte de 1980 à 2010.

Vale destacar que a escolha do recorte espacial se deu especialmente por ser um estado da região Nordeste, que foi o berço da educação popular, bem como, terra natal de um dos maiores expoentes da educação popular, Paulo Freire. Desta forma, concordamos com Bezerra (1984, p. 24) quando este aborda que “o Nordeste teve um papel preponderante enquanto nascedouro de muitas das experiências que depois vieram a tomar vulto e repercussão em plano nacional”. O que contribui para a localização de resultados e produções importantes para a pesquisa.

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

Para realização deste estudo partimos da premissa de que a Educação Popular constitui-se um campo de conhecimento diversificado que une em sua concepção de educação aspectos políticos, éticos, epistemológicos e metodológicos sistematizados pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). A reverberação nacional da EP enquanto prática pedagógica e teoria educacional relembra à década de 1960, quando ganha visibilidade o movimento de Cultura Popular, que objetivava pelear pelo acesso das camadas menos favorecidas à educação através de práticas dialógicas que estimulavam a conscientização e a participação política dos/as educandos/as.

No decorrer da história a Educação Popular que se incia com grande fôlego e se espria pelo país, pode ser apreendida formalmente nos programas de educação de jovens e adultos, e também da educação do campo. Entretanto, o contexto ditatorial,

que vai de 1964-1985, e que reprime práticas dialógicas, conscientizadoras e emancipadoras de educação, confronta a EP, que se refugia nos movimentos sociais e organizações não-governamentais-ONGs que estavam empenhados na luta da classe trabalhadora. Por tratar-se de um paradigma educativo que objetiva:

contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social (MACHADO, 2012, p. 152).

Conforme a autora, durante seu percurso histórico a educação popular também colabora com a área da formação do Serviço Social brasileiro, dada a influência no método BH (1972-1975). Ela destaca que “apesar de o debate acerca desse tipo de educação ser incipiente na formação profissional do assistente social, as práticas em educação popular continuam presentes em seu campo de atuação, ocupando espaços coletivos em segmentos organizados da sociedade civil” (IBIDEM, 154).

Para o conjunto CFESS/CRESS (2012), desde o surgimento do Serviço Social, a educação se configura como campo de atuação dos assistentes sociais, ainda durante os anos de 1930. A partir da década de 1950, temos a ampliação do âmbito educacional em razão da amplitude intervencionista do Estado sobre as expressões da Questão Social e do aparato público, atribuindo ênfase a este espaço de trabalho pelos assistentes sociais, sobretudo com o Sistema “S”, com as creches associadas a Legião Brasileira de Assistência e com os Centros de Educação Popular (LESSA, 2013).

Nesse sentido, a aproximação entre as áreas de Serviço Social e a Educação Popular, através das ideias de Paulo Freire remetem as décadas de 1950 a 1970. É importante lembrar que este foi o período em que ocorria o movimento de reconceituação da profissão. Embora Netto (2002) afirme ter sido um período de ecletismo teórico, em múltiplas elaborações da América Latina (inclusive o método BH/Belo Horizonte), o autor reconhece que “a partir de então criaram-se as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas” (p.149), ainda que inicialmente.

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, o assistente social possui presença mais significativa na área da educação, em virtude de ser este o período de amadurecimento da categoria profissional, vislumbrados na criação do projeto ético político. Ademais, as transformações societárias em curso em escala planetária operadas pelo capital refletem

nas políticas sociais, destacando, aqui, a política de educação enquanto direito social (CFESS, 2012).

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

Segundo Machado (2012), na década de 1980 permanece a aproximação entre o Serviço Social latino americano e a educação popular, mas agora no decurso do processo de redemocratização e fim do regime autocrático burguês no Brasil, proporcionando espaço para que, em 1986, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS, hoje denominada de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço, ABEPSS – em conjunto com a Alaets/Celats/CFAS e Eness organizassem o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, em Salvador (BA) com o intento de montar a delegação representante do país para a Assembleia Geral da Alaets (Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social), que ocorreria em Medellin, na Colômbia, em julho de 1986.

Dentre os eixos discutidos, podemos destacar o de movimentos sociais e educação popular, avaliado pela então ABESS (1988, p.4) como indispensáveis “à prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo” (MACHADO, 2012, p. 153). Contudo, hoje este é um debate incipiente no processo de formação acadêmico, o que não implica dizer que não exista profissionais de Serviço Social atuando com a educação popular e assumindo esta discussão em áreas afins. Assim sendo, Iamamoto (2002, p.33), afirma que:

repensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócuo ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e ao mesmo tempo, superando-as de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente.

A educação popular continua sendo trabalhada e ocupa espaços coletivos e organizados da vida social, daí a autora enfatizar a importância da categoria profissional ocupar estes espaços, sobretudo com a nova conjuntura que se desdenha, considerando que as últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo da produção e do trabalho. É inegável que a reestruturação produtiva dos anos de 1970, a flexibilização econômica, o advento da ideologia neoliberal, com ênfase para o trabalho voluntário, a precarização do trabalho e o desenvolvimento de novas formas de coerção acarreta inflexões ao processo de desmobilização das massas.

Além do mais, a atualidade conjuntural brasileira, sobretudo nas décadas 2010 e 2020, com o advento da propagação de uma ideologia ultraneoliberal, individualista e assistencialista demonstra que os ideais de coletividade, perspectiva dos direitos humanos, civis, sociais e políticos precisam ser ecoados nas bases organizativas da sociedade civil, bem como nas escolas e instituições de ensino. Portanto, retomar o debate sobre a importância da educação popular e da mobilização, enquanto instrumentos pedagógicos, que venham contribuir com o processo de conscientização e de luta da classe trabalhadora, se faz necessário.

Conforme Abreu (2011), a mobilização e a educação popular desempenham grande papel nas propostas pedagógicas que contribuiram para a consolidação do projeto ético político profissional de Serviço Social nos anos 1980.

Durante o Seminário Nacional “O trabalho do Assistente Social no SUAS”, Oliveira (2011) explicita algumas aproximações entre o pensamento freireano e o Serviço Social. A autora destaca a categoria da autonomia defendida por Paulo Freire, em recusa as ideias do projeto neoliberal, que levam a intensificação do individualismo e da competição. Uma autonomia associada ao sentido de liberdade, que está de encontro ao disposto no Código de Ética Profissional do Serviço Social, ao reconhecer a liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais.

No documento publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que trata dos subsídios para a atuação do assistente social na educação, a instância máxima de deliberação do conjunto profissional afirma a importância da educação popular fazer parte da profissão, devendo-se:

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).

Portanto, pesquisar sobre educação popular na área de serviço social e educação é sobretudo conhecer o que os pesquisadores estão produzindo sobre a temática. Entendendo que este é um movimento dialético necessário para o processo crítico de construir um mundo mais humano. Para tanto, apostamos num estudo tipificado como “estado da arte” que, conforme Haddad (2000, p. 4), permite ao pesquisador, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo do conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos ainda não explorados e que possibilitem pesquisas futuras.

Assim, são objetivos específicos desta pesquisa: conhecer as temáticas e abordagens que são dominantes e emergentes na área da educação popular; identificar e analisar os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e conclusão dessas pesquisas; também o perfil dos discentes que assumem a temática; analisar se nos estudos a educação popular é o objeto estudado centralmente ou se é temática secundária; e observar se as produções estão diminuindo ou aumentando na pós-graduação pernambucana.

A metodologia abordada neste trabalho é do tipo exploratória e bibliográfica com abordagem quali-quantitativa. Por meio do qual realizou-se a investigação nas Pós-Graduações *Stricto Sensu* e públicas em Educação e Serviço Social de Pernambuco que abordam a educação popular. Trabalhamos com dois tipos de fontes: secundárias e primárias. As secundárias são os três relatórios de iniciação científica realizados por integrantes do GEPEDUPSS, Sousa (2013), Silva (2013) e Araújo (2013), e as primárias são as produções encontradas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, bem como, nas bibliotecas virtuais e sites das pós-graduações em questão acerca das produções nas pós-graduações em Serviço Social e Educação.

Realizamos uma abordagem quali-quantitativa, e é necessário salientarmos que esse tipo de abordagem não se opõem entre si, logo, ambas se interligam e se complementam. Assim, corroboramos o pensamento de Minayo e Sanches (1993), quando estas enfatizam sobre a relação das duas abordagens,

Se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Outrossim, a pesquisa se sustenta nesses aparatos teóricos, uma vez que apresentamos os dados quantificáveis (produções pesquisadas) e qualitativos (temáticas crítico-reflexivas) das produções. No que tange ao método que aporta toda nossa discussão nos referimos a perspectiva crítico dialética. Neste ponto nos respaldamos em Kosik (2002, p. 18) quando afirma que “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial”. Nesse sentido se faz necessária a investigação dos fenômenos sociais em sua totalidade, para que se exprima a percepção de sua essência, ou seja, da realidade concreta destes.

Após a coleta dos dados, foram tratados, organizados e analisados. Utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise reside no que essas produções poderão ensinar após serem tratados. Assim sendo, para estruturar este trabalho o organizamos da seguinte maneira: o primeiro capítulo abordamos o debate histórico da Educação Popular brasileira a partir de formulações de autores como Bezerra (1984), Gohn (2002), Vasconcelos e Oliveira (2009), entre outros/as estudiosos/as. Seguindo para o debate conceitual onde utilizamos principalmente Manfredi (1984), Freire (1994; 1996; 1997) e Mello (2013).

No segundo capítulo buscamos abordar o Serviço Social e a aproximação com a educação e também os limites desta aproximação. Elencando reflexões acerca do movimento que o serviço social vivia de renovação quando da aproximação inicial. Por conseguinte, o debate da formação profissional em serviço social e as formulações da educação popular e breves considerações acerca da pós-graduação no país.

E, por fim, no terceiro e último capítulo apresentamos os resultados da pesquisa realizada, de modo que foi dividido em três sub itens acerca da produção acadêmica no estado de Pernambuco em nível de mestrado e de doutorado no que contemple o tema da Educação Popular, no recorte temporal de quarenta e um anos (1980-2020).

CAPÍTULO 1:

EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: aspectos históricos e conceituais

1.1 Raízes históricas da Educação Popular no Brasil

Para conceber a influência e a importância da EP na história é preciso remontar as décadas de 1950-60 sem sombra de dúvidas. Especialmente pelo momento de efervescência (política, econômica e social) que o Brasil vivia desde o final de 1959 até 1964 (quando o golpe civil-militar é instaurado no país). A maior parte das experiências com esse paradigma educativo ocorreu nesse intervalo temporal, influenciados especialmente pelos ideais nacional-desenvolvimentistas, movimentos de base e movimentos populares. Dessa forma, Brandão (2012, p. 90) destaca que a Educação Popular

surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular e se considerou como uma base simbólica-ideológica de processos políticos de organização.

Logo, a educação popular nasce com raízes político organizativas importantes que vai auxiliar nos desdobramentos dos movimentos e experiências. A EP tem como espaço privilegiado de atuação neste momento os centros de cultura popular e outros movimentos populares. Além de se inserir em extensões universitárias, alguns setores do ministério da educação e em locais onde Igreja Católica e Estado atuavam juntos (ações comunitárias, por exemplo).

O contexto pré-espraiamento das idéias deste paradigma educativo é permeado, conforme Fávero (2013), ao longo do Estado Novo¹ por uma implantação progressiva da industrialização, no processo designado como substituição de importações, "que acha-se na base do crescimento econômico do país e da conseguinte urbanização dos

¹ O período histórico do estado novo consistiu numa ditadura instaurada por Getúlio Vargas em novembro de 1937 que vigorou até outubro de 1945. Período em que a república brasileira é marcada pela centralização do poder, nacionalismo, discurso anticomunista, paternalismo e autoritarismo. (VIEIRA, 2015).

estados do Centro-Sul" (FÁVERO, 2013, p. 50). Ou seja, vai crescendo a idéia de desenvolvimento nacional, especialmente no que tange ao debate de educar o cidadão que também fazia parte da modernidade e, neste cenário, como afirma Paludo (2006), a educação volta a animar a vida política e os debates.

Para o projeto de modernidade, a educação seria a grande viabilizadora da construção do homem novo, o cidadão (PALUDO, 2006, p.77). Daí intensifica-se os debates por ações que preparassem a sociedade brasileira para o novo momento industrial e capital. Foi necessário pensar a educação, sobretudo a alfabetização, para a população por meio de iniciativas estatais. Com vistas, os governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart irão demonstrar o que citamos anteriormente.

esse período não pode ser entendido sem a clareza de que, a partir de 1956, no governo Kubitschek, tem-se o aprofundamento da contradição entre a ideologia nacional desenvolvimentista e a gradativa internacionalização da economia que concretamente se acelerava. (PALUDO, 2006, p. 87).

Para a autora, o que estava no cerne do desenvolvimento da modernidade era um novo direcionamento para as questões de cunho econômico, político estatais e “a forma de integração ou inclusão das classes subalternas na sociedade”. Ou seja, os “trabalhadores livres” em sua maioria pobres, ex-escravizados e frutos do êxodo rural precisavam se encaixar no projeto de desenvolvimento. E para tal, uma população profundamente negligenciada no tocante ao ensino formal da educação não era funcional.

Também observamos esta idéia nas palavras de Fávero (2013, p. 51) que destaca:

coincidindo com as primeiras idéias de planejamento educacional, que são lançadas ao final da década de 50 na América Latina pela UNESCO e pela OEA. Justificadas a princípio pelos direitos de todos a educação e pela necessidade de maior eficácia dos sistemas de ensino, logo esses ideais passaram a ser justificadas pela teoria do capital humano(...).

As idéias e as formulações organizadas por estes órgãos de influência internacional dão margem ao crescente interesse pela reformulação dos sistemas de ensino pelo Estado, em geral, pela orientação a campanhas de alfabetização de adultos, em particular. E não por acaso o público-alvo mais imediato seria adolescentes e adultos, uma vez que, o Brasil e a América Látina, vistos como a periferia do capital

pelo capitalismo norte-americano, possuía contingentes de trabalhadores que poderiam vender sua força de trabalho, mas que não sabiam ler ou escrever.

É por isso que foi importante o movimento da educação, como prática social instituída e instituinte das relações sociais, ou seja, pensando as relações culturais, políticas e econômicas e como espaço de construção contra-hegemônica. “Não pensada dissociada do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional” (PALUDO, 2006, p. 80).

Conforme Fávero *apud* Paludo (2006) as organizações populares crescem e tomam forma como é o caso das ligas camponesas do Nordeste. Mas, concomitantemente uma série de experiências educativas estavam sendo desenvolvidas ao largo da escola pública. Trata-se de um movimento que conjuga sociedade civil, movimentos dos educadores, associações de moradores, universitários, religiosos progressistas, sindicatos e outros para a função de educar popularmente.

Os primeiros movimentos de cultura popular (MCP) surgem em 1960, e está ligada a prefeitura do Recife. Consoante Paludo (2006), o Movimento de Educação de Base (MEB) é criado em março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Já os Centros Populares de Cultura (CPC) são criados em 1963 por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), e em 1963 é feito o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

Brandão (1980) externa, na introdução do livro “A questão política da Educação Popular”, que as experiências de educação popular buscaram realizar a dimensão negada nas promessas dos programas oficiais de educação e desenvolvimento. Diz, ainda, que “a década de 60 que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso de educação no Brasil”. Logo, as experiências e ações em educação popular marcam um período importante e essencial para a organização da classe trabalhadora.

Bezerra (1985) organiza em três grandes agrupamentos as atividades desenvolvidas por estes movimentos: a alfabetização, a organização de base e a cultura popular. De acordo com a autora, os movimentos organizados espelhavam uma atitude pedagógica pelo processo de conscientização crítica. E se expressava também pelo ativismo, que era visto como urgente para a expansão e mobilização que o contexto histórico vivido exigia. Especialmente pela contradição da conscientização em detrimento da simples massificação de uma população alfabetizada apenas funcionalmente ao sistema.

Conforme Paludo (2006), com a conscientização queria-se concretizar o princípio pedagógico e ético, que seria formar indivíduos sujeitos de sua história, indo contra o processo de massificação, no qual o indivíduo é considerado objeto. O próprio Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e defende uma prática que converte o trabalho pedagógico do educador em favor dos subalternizados, vinculados aos movimentos populares e as práticas de classe.

A partir do que fora posto anteriormente, acha-se necessário trazer a este item uma síntese do que fora as principais experiências de educação popular no Brasil. Dialeticamente, a conjuntura que vai germinar a rápida expansão dos movimentos educativos é composta pelo “poder oficial aliado as pressões para as mudanças estruturais [...] e pelas forças renovadoras do capitalismo internacional em contraponto aos setores mais reacionários da sociedade brasileira” (BEZERRA, 1980, p. 21).

Sobre os movimentos de Educação Popular, a saber: Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Foram reconhecidamente importantes experiências e esses movimentos operaram um salto qualitativo se comparados à campanhas (contra o analfabetismo) anteriores. O Movimento de Cultura Popular (MCP) surge na cidade do Recife-PE, no ano de 1960. Conforme Coelho (2002), que idealizou este movimento "o MCP nasceu no Recife. Na cidade proletária. Nos morambos dos morros, mangues e alagados. Do Recife da insurreição pernambucana. Do nativismo. Da abolição. Das revoluções libertárias". (COELHO, 2002, p. 443).

Os relatos apontam que o movimento instituiu-se sob inspiração e patrocínio direto da prefeitura do Recife e foi fundado conjugando prefeitura, setores progressistas da intelectualidade e dos estudantes. "Juridicamente nasceu o MCP como uma sociedade civil autônoma. As atividades orientavam, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base" (BEISEIGEL, 1982, p. 119).

Há elementos essenciais a este movimento como aponta Soares (2016): a primazia na educação e na cultura, o teor apolítico do movimento, a união de vários segmentos da sociedade, à fidelidade as tradições culturais, e a educação sendo perpassada em múltiplos espaços (rádio, tv, jornais, dentre outros). Beisiegel (1982) acrescenta que com o passar do tempo, o MCP foi diversificando o seu modo de agir com as massas; assim, o teatro, os centros de cultura popular, os meios informais de educação, as músicas e as danças populares ganham espaço diante das novas ações deste

movimento. Em quase um ano de atividades, o MCP “já contava com um Núcleo Central, em Recife”, bem como, associações de Cultura Popular, teatros, bibliotecas, meios midiáticos, entre outros espaços.

Ou seja, o Movimento de Cultura Popular (MCP) organiza sua atuação sobretudo na educação e na cultura dos recifenses sob a égide da mobilização das massas. Muito embora, conforme Beiseigel (1982), o verbo EDUCAR tenha tomado lugar central nesta experiência e, portanto, educar as massas, adultos jovens e crianças seria o objetivo central.

Já a campanha "de pé no chão também se aprende a ler" tem como palco central a cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. A falta de escolas era um dos principais questionamentos da população, junto com outras ordens como saúde, assistência, falta de água, enfim as condições mínimas objetivas para sobrevivência.

É importante destacar que a situação educacional da época era profundamente deficitária, conforme Góes (2001), o censo do ano de 1960 dava conta que dos 160.000 (cento e sessenta mil) habitantes de Natal -RN, 60.254 (sessenta mil duzentos e cinquenta e quatro) não eram alfabetizados. Deste último dado, 35.810 (trinta e cinco mil oitocentos e dez) eram crianças e 24.444 (vinte e quatro mil quatrocentos e quarenta e quatro) eram da população adulta. Para além destes dados, um outro dado alarmante seria a insuficiência de escolas públicas, apenas dez (10) unidades de ensino (SOARES, 2016).

O governo recém eleito no município² tinha caráter democrático e em visita a bairros da cidade, após empossado, com vistas a um maior diálogo com a população se viu diante de uma questão central. A população ansiava por instituições formadoras, mas, não se tinha investimento público suficiente. Então, em conversa com a população como aponta Góes (1980) um dos moradores propusera uma saída: "se não tem dinheiro para fazer uma escola de alvenaria, faça uma de palhas, mas faça a escola".

Dentre tantas opiniões colocadas no encontro, organizou-se a idéia de acampamentos, que seriam agrupamento de galpões educativos. Uma construção barata, que iria suprir a necessidade de local para aumentar o quantitativo de escolas naquele primeiro momento. Por conseguinte, os moradores, pais dos alunos e outros sujeitos históricos foram se constituindo protagonistas daquela experiência desde a solução para

²Djalma Maranhão foi eleito prefeito de Natal-RN dia 03 de outubro de 1960 e tem sua campanha marcada pelo ato de ouvir a população nos bairros através de encontro organizados pelos moradores (GÓES, 1980). Após empossado, nomeia como secretário de educação de seu governo Moacyr Góes, que vai escrever e sistematizar a experiência aqui sintetizada.

as construções mais imediatas, até o aproveitamento para se organizar politicamente e reivindicar outras questões como água potável, saúde e outros.

Portanto, a campanha de Pé do chão também se Aprende a Ler representou de forma inegável, a união da população com o governo municipal de Natal. Ademais, até o "encerramento" da campanha, a partir do golpe de 1964, "foram criados diversos acampamentos escolares, escolinhas, bibliotecas populares, ensino profissionalizante - através da campanha de Pé do Chão também se aprende uma Profissão - cartilha de alfabetização de adultos "Livro de leitura de pé no chão"(SOARES, 2016, p. 39) dentre outros.

Ocorreu também em solo nodestino a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) que surge no estado da Paraíba, no ano de 1961, e teve importante participação na mobilização dos sujeitos. Este processo emerge também na égide do populismo, nacional-desenvolvimentismo e da efervescência de um grupo político ligado à universidade, a saber: grupo de estudantes da faculdade de filosofia, ciências e letras da UFPB, alguns membros da Juventude Universitária Católica (JUC).

Para melhor organizara experiência da CEPLAR, tomanos por base Scocuglia (2000), Porto e Lage (1995) e Soares (2016). De acordo comesses autores, constituia-se proposta de governo do então governador da Paraíba, Pedro Moreno Gondim,estabelecer como prioridade de seu plano de governo "a valorização rural, o desenvolvimento dos municípios e a educação popular". A CEPLAR nasce justamente dessa soma do investimento governamental e os interesses sócio-assistenciais dos estudantes supracitados.

Soares (2016) destaca duas referências importantes para a consolidação da CEPLAR no estado: o Movimento de Cultura Popular do Recife e a superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Estes dois citados anteriormente teriam como finalidade elevar níveis educacionais e culturais da população, através da educação popular e também objetiva um "projeto de desenvolvimento regional representado pela SUDENE" (SCOCUGLIA, 2000, p. 188). Inclusive houve incentivos monetários por meio de bolsas para que os estudantes realizassem cursos intensivos na SUDENE e no MCP em Recife-PE.

Após essas movimentações a primeira orientação foi, como apontam Porto e Lage (1995) e Scocuglia (2000), a de implementar e institucionalizar a campanha, para que fosse possível receber dotações externas e formular planos de intervenção em diversos âmbitos como: político, social e educativo. Assim, em janeiro de 1962 a

campanha já possuía um estatuto norteador que fora definido por um conselho de deliberações, que constituía-se órgão máximo representativo das entidades políticas e culturais da capital, e também foi definido em conjunto com a diretoria da campanha o estatuto.

Concomitantemente, a primeira atividade de atuação da campanha foi na povoação Índio Piragibe, que é conhecida pela população como a Ilha do Bispo³. Este bairro, apresentava no ano de 1961 conforme Porto e Lage (1995) uma população de 7.000 (sete mil) habitantes. Tratava-se de moradores expropriados de qualquer riqueza e que as características eram o analfabetismo e incontáveis questões de saúde que diz respeito a saneamento básico, moradias insalubres e afins.

A Campanha realizou um mapeamento inicial para quantificar o que já se percebia visualmente e, diante dos números e das reivindicações da população, organizaram-se (população, diretoria, conselho deliberativo e Sudene) para as experiências de construção de fossas e a reivindicação junto à uma fábrica de cimento localizada nas proximidades da comunidade para a utilização de filtros que permitisse diminuir os estragos causados pela poeira do cimento (PORTO e LAJE, 1995, p. 36).

Além disso, outras ações de educação de base estavam sendo trabalhadas na comunidade como a exibição de filmes. Haviam também núcleos de debates, palestras e as esquetes/paródias. Ademais, também foi desenvolvida ações no grupo escolar Raul Machado que consoante as autoras citadas foi cedido pelo governo à Campanha para que se fizesse uma transformação inovadora que iria desde a capacitação dos professores até novos materiais e distribuição de merenda.

Por fim, as mudanças propostas e efetuadas pela campanha na comunidade são o passo inicial para o processo de tomada de consciência da população em tela. Muito embora, ela seja abortada com a ascensão da autocracia burguesa (1964), assim com nas demais experiências de educação popular. Ademais, aconteceram outras experiências e movimentos iniciais que foram se disseminando a partir dos movimentos de cultura, mobilização da popular e das campanhas de alfabetização, como por exemplo, a marcante experiência das 40 horas de Anjicos-RN⁴.

O processo de alfabetização, sobretudo o ocorrido em Anjicos, impressionou o

³Bairro situado às margens do Rio Sanhauá e de seus afluentes, e vizinho aos bairros do Varadouro, Renascer, Alto do Mateus e do município de Bayeux.

⁴O método de alfabetização estabelecido pela Educação Popular ficou conhecido nacionalmente como o “Método Paulo Freire” a partir da experiência na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte – RN, em 1963, quando trezentos trabalhadores/as rurais foram alfabetizados/as em 40 horas divididas ao longo de 45 dias.

então presidente João Goulart, que convidou Paulo Freire⁵ para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização com o intuito de repercutir a experiência em todo o país. O interesse governamental se dá especialmente por ser um método mais rápido que o convencional e que no então momento iria corroborar para o desenvolvimento da indústria nacional na construção do “cidadão moderno”. Ou seja, contribuiria para a profissionalização da mão de obra dos trabalhadores.

Contraditoriamente, houve equívocos também à época, como por exemplo: é notório que o discurso oficial estava alinhado a uma perspectiva reformista de educação popular, que colocava a educação enquanto "uma alavanca social com capacidade de tirar populações inteiras do estado de pobreza e atraso cultural" (BEZERRA, 1984, p. 28). O que foi superado a partir do contexto da ditadura civil-militar, uma vez que, o próprio Paulo Freire sofre influência da perspectiva Materialista Histórico Dialética, visto que esta explica que a pobreza e a desigualdade social são imbricadas ao modo de produção capitalista, ou seja, é condição vital para a reprodução do sistema e, que, portanto, não há esse poder de responsabilidade alocado apenas à educação, muito embora entendemos que ela ameniza a situação de pobreza por agregar mais capital cultural aos indivíduos.

Assim, se em 1950 encontramos na postura de Paulo Freire e do movimento uma relação entre esta ação pedagógica que se liga as ideologias nacional-desenvolvimentista, sobretudo com aspectos populistas, posteriormente ele segue numa perspectiva crítica. Tanto é que, Paiva *apud* Scheffer (2013), elucida que as idéias de Freire no início da década de 1960 expressavam uma interpretação da sociedade brasileira vista como arcaica e que precisava mudar para uma sociedade moderna e democrática. E partir de 1965 a educação popular se aproxima mais dos interesses e das lutas da classe trabalhadora.

No tocante ao contexto político, é importante destacar que na fase “desenvolvimentista” cuidava-se prioritariamente de acelerar a ocupação do espaço

⁵Consoante o estudioso na vida e obra de Freire, Mello (2013) explicita que Paulo Freire nasceu em 1921, em Pernambuco, foi o educador responsável por sistematizar a Educação Popular em seus estudos. Considerado subversivo para o período ditatorial brasileiro sofreu dura perseguição. Se identificava como “cidadão do mundo” pois em sua época de exílio político obteve rica experiência no Chile, onde escreveu “Pedagogia do Oprimido” (1970); nos Estados Unidos como professor visitante na Universidade Harvard; na Suíça, convidado a participar do Conselho Mundial de Igrejas (CMI); além de assessorar experiências de países africanos recém-saídos da colonização portuguesa. Voltou ao Brasil em 1980 e trabalhou como professor, escritor, conferencista, secretário municipal de Educação na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), etc. Freire faleceu em 1997 e deixou o legado de seu pensamento sendo reconhecido como patrono da educação brasileira em 2012.

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

O momento populista desenvolvimentista promete um futuro melhor, uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com a abundância de oportunidades e geração de riqueza. No entanto, o capitalismo internacional que financiara a industrialização brasileira não era regida pelos mesmos mecanismos políticos, financeiros e administrativos que possibilitaram a sua entrada no país. "As instituições do regime populista se revelavam antiquadas e inadaptadas ao sistema [...] os governos de Jânio Quadros e de João Goulart é que vão enfrentar os sinais da crise e a crise propriamente dita" (BEZERRA, 1980, p. 19)

Enquanto o Brasil buscava reificar estratégias para inserir-se na dinâmica mundial em âmbitos econômico e político, os desdobramentos conjunturais supracitados não permitiram a real implantação destes empreendimentos. Esse pano de fundo coaduna para a entrada do país numa profunda crise que se espria sob o governo de João Goulart (1962-1964), especialmente através da perda de controle dos mecanismos inflacionários e o descontentamento populacional e empresarial pelo aumento da inflação.

Conforme análises de Vasconcelos e Oliveira (2009) a taxa de inflação à época subiu de 30% durante o governo de Jânio Quadros (2009) para 80% durante o governo de Jango, Um cenário austero para se governar é o que João Goulart enfrenta, de um lado, tem-se a força do capital estrangeiro e empresariado brasileiro e do outro as forças dos movimentos populares que estavam em ascensão em todo país. Ambas não estavam alinhadas.

Entre 1963 e 1964 Paulo Freire esteve gerindo o Ministério da Educação eo Plano Nacional de Alfabetização no governo de João Goulart. Nesse momento era prevista a organização de cerca de vinte mil círculos de cultura, processo metodológico que os educadores/as coordenam debates de maneira horizontal e com base no diálogo com os educandos/as. Desse processo, cerca de dois milhões de homens e mulheres seriam contemplados em seu processo de alfabetização.

Todavia, essas ações e perspectivas são abortadas com o golpe de estado aplicado contra o governo de João Goulart em abril de 1964 por militares, setores

reacionários e as forças do capitalismo internacional que objetivavam pôr fim aos movimentos que se levantavam e ao regime democrático. Sendo assim, a ditadura civil militar brasileira advém de um pano de fundo internacional empenhado na repressão de países ditos de Terceiro Mundo. Um processo, como determina Netto (2015), de uma "contrarrevolução preventiva" que serviu de resposta às mobilizações já supracitadas. O regime que ora levantava-se estava permeado dos seguintes objetivos:

adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro de interrelacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (NETTO, 2015, p. 31).

O autor esclarece que a dinâmica da contrarrevolução preventiva mostrou-se nítida, especialmente a partir da afirmação de um padrão de desenvolvimento econômico submetido aos interesses imperialistas, com uma integração mais dependente ao capitalismo internacional. E sobretudo a articulação de atos e políticas de governo que garantissem a exclusão dos protagonistas comprometidos com os interesses populares, bem como um discurso oficial militantemente anticomunista.

Foram tomadas medidas arbitrárias que se incorporaram precisamente "através da doutrina de segurança nacional" (NETTO, 2015, p. 31) que espelhava tanto o discurso ideológico do anticomunismo (tratada neste momento como uma ameaça interna em potencial) como da segurança interna e a criminalização brutal de ações e reflexões que fossem contra o pensamento golpista.

A partir disso podemos elencar as diversas formas de repressão sobre os movimentos democráticos e populares. E para citar a educação popular, nosso objeto de estudo, a repressão confrontava as atividades e movimentos que se desenharam no Brasil no contexto dos anos 1960 (os quais já mencionados neste trabalho). O que acarretou prisões políticas e exílio de diversos sujeitos que estavam a frente dos movimentos, inclusive Paulo Freire que esteve preso durante 70 dias em junho de 1964, e foi obrigado a passar mais 15 anos exilado de seu país de origem (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2009). A EP foi extinta dos debates oficiais de estado e governo e se refugiou clandestinamente nas ONGs e nas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs principalmente.

Neste momento as CEBs conseguem desempenhar um papel importante, uma vez que, tratando-se de um movimento que conseguia se refugiar na igreja católica de certo modo (dado o poderio e influência histórica da instituição religiosa) estas conseguiram articulações de algumas experiências e ações, muito embora pontuais, dado o contexto, baseados da Teologia da libertação e na linha renovadora que emerge na II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano que aconteceu em Medellín – Colômbia, em 1968. Neste encontro eclesial foi discutido, conforme Vasconcelos e Oliveira (2009), que a igreja deveria estar atenta a realidade com vistas a militar em questões da organização da sociedade.

Podemos ainda entender a importância das CEBs quando observamos o que nos trás o autor explicitando que as Comunidades Eclesiais de Base:

atingiram uma esfera de atuação mais comprometida por consequência de uma tomada de consciência mais crítica, passam das lutas reivindicativas em função de interesses locais [...] para reivindicações mais estruturais em função do trabalho, da política econômica, do movimento operário. O que as conduz a uma procura das forças sociais protagonistas do processo de mudança social e a um compromisso político efetivo. Em todas essas atividades, elas exercem, consciente ou inconscientemente, uma dimensão educativa no âmbito interno e com desdobramentos externos (WANDERLEY, 1980, p. 75).

No que tange a problemática de alfabetizar a população o autor supramencionado elenca que em substituição das campanhas de educação popular, a ditadura militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que perdurou de 1967 a 1985. O movimento possuía um carácter despolitizado e desvinculado da estrutura social. E embora incorporasse métodos e técnicas pedagógicas atuava como um instrumento conservador de legitimação da ordem social em exercício (WANDERLEY, 1980).

A partir de 1980 consegue-se conceber a derrocada do governo militar sobretudo pela crise econômica que se instaura e se aprofunda. Ainda mais porque paralelamente é uma década de retomada democrática de movimentos sociais e organizações populares do Brasil, um momento em que:

Retoma-se o tema das liberdades democráticas não como mera condição abstrata, mas como condição concreta. Redefine-se o conteúdo do seu significado a partir das práticas das classes populares. Isto é, certas conquistas da democracia liberal são patrimônio de toda

a humanidade que necessitam ser garantidas e ampliadas para todos os setores da população (IBIDEM, p. 67).

Inicia-se no Brasil e em alguns países da América Latina um processo de redemocratização, marcado por diversos momentos. Que teve como ponto de partida o apelo pela queda do regime militar e com isso o movimento pelas eleições “Diretas já” (1983- 1984) e outros movimentos como o da reforma sanitária. Corroboraram para o acontecimento das eleições diretas e a entrada de diversos setores da sociedade civil no Estado brasileiro.

O marco da redemocratização é a Constituição Federal de 1988, barganhada mediante a luta pela Assembleia Nacional Constituinte. Bastante significativa para as conquistas da classe trabalhadora no que tange as garantias de direitos sociais, como a criação da seguridade social, instituindo enquanto política pública questões de saúde, previdência e assistência social.

Neste ínterim, os movimentos da sociedade conquistam posição central e se vislumbra um esforço compartilhado entre sociedade civil e Estado. Podemos destacar, segundo Dagnino (2004), que espaços de organização popular foram postos como a instituição dos conselhos gestores das políticas públicas, entretanto, é sabido que a eleição posterior de Fernando Collor de Melo (1990-1992) coloca o país numa agenda neoliberal que vai confrontar fortemente com as recentes conquistas.

As concepções neoliberais preconizam em sua atuação o fim da interferência direta do Estado em várias áreas sociais sob o discurso do Estado mínimo. E isto demanda a gestão desses serviços sobretudo para a iniciativa privada ou às instituições chamadas de “terceiro setor”. Muito embora, sabe-se que o Estado exerce sua função mínima apenas para os aspectos sociais, enquanto é máximo para o capital. Podemos citar diversos autores que corroboram isto, como Netto (2009); Dagnino (2004); Behring (2008) e outros, elucidando que, o projeto neoliberal impõe uma série de contrarreformas para as garantias de modo que privilegia os setores da classe dominante.

Após as inflexões sofridas pela educação popular, Gohn (2002) destaca a inovação desta no campo da educação não -formal sobretudo nas ONGs, no entanto, está submetida a alterações em sua estrutura que se distância da EP do período mais efervescente de que se tem registros (1959-1964). Conforme Gohn (2002, p. 60) “não se trata mais da EP conscientizadora do passado; suas práticas alteraram seu perfil

político". Ou seja, de seu perfil contestatório passa a ter práticas mais legalistas, voltadas a inclusão, ainda que marginalmente e precariamente os excluídos do sistema capitalista.

A nova conjuntura não afeta apenas a EP, mas as próprias ONGs que, como traz a autora, tinha um cunho de enfrentamento ao Estado pautado da crítica. Mas, com as políticas de enxugamento e a alternativa neoliberal de demandar a essas organizações responsabilidades sociais e civis estas começam a ser chamadas para atuar em aliança ao Estado, recebendo financiamento governamental através de transferências do fundo público.

Frente a esse cenário contraditório, a EP passa por uma revisão paradigmática, no que tange as estratégias de ação, metodologias, teorias, etc. Neste aspecto, concordamos com Machado (2012) quando enfatiza que a Educação Popular se multifacetou em diversas pequenas experiências (através também da atuação dos movimentos sociais) fato que a fez perderem unidade teórica, mas que trouxe ganhos em diversidade. No entanto, há problemáticas como:

o foco na prática cotidiana desconectada do todo social oculta a realidade, uma vez que esta não se manifesta de maneira imediata, por meio da aparência. Ao se apegar à micronarrativa em detrimento da explicação globalizante, muitos educadores passam a considerar apenas a questão da cotidianidade e excluir a historicidade, a enfatizar a individualidade, a alteridade, a diferença regional, local, rejeitando as concepções pedagógicas direcionadas às mudanças estruturais (MACHADO, 2012, p. 160).

Internacionalmente a educação popular conquista espaços importante e se torna um debate profícuo com a realização de diversos momentos de discussão: o Congresso Internacional de Americanistas, realizado em 1988 na Holanda; o Seminário Taller ocorrido na Bolívia, em 1990, que discutiu a EP na América Latina e Caribe; o IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular realizado no Brasil em 1994; O Seminário acerca do Programa de Sistematização da Educação Popular na América Latina, em 1995, no Chile; entre outros que pautaram seus debates acerca dos novos desafios em Educação Popular. Onde se constatou que esta enfrenta uma crise de paradigmas de ordem epistemológica e políticopedagógica na entrada para o terceiro milênio. (SOUZA, 1998; GOHN, 2002; MACHADO, 2012).

Notamos neste limiar histórico que a EP constitui um paradigma teórico que tem sua ascensão num período de abertura democrática (1959-1964) o que indissocia a

mesma de uma perspectiva crítica e pró-classe trabalhadora. Entendemos também que a importância dos sujeitos que pensaram e pensam este paradigma educativo é imprescindível para compreendermos o que é possível resistir em cada momento da história.

Na última década podemos localizar esforços para que a educação popular ocupe os espaços e debates. Sobretudo com a forte onda conservadora que temos desde o golpe de Dilma Rousseff quando levanta-se no país discursos impopulares e ultraneoliberais. O que culminou na eleição de Jair Bolsonaro (2018) para presidência do país, com ações reacionárias, discursos violentos, diminuição dos gastos sociais, contrarreformas e outros.

Mesmo com estes debates que vão contra a essência da educação popular, esta vem resistindo como apontam estudos recentes sobre as pesquisas científicas que tratam do tema da Educação Popular no Brasil. Elas demonstram que o debate tem crescido com o passar dos anos. Como mostram Machado, Silva e Tolentino (2019), 48% das produções acerca da EP no Brasil, levantadas no recorte temporal de 1980-2010, foram publicadas na década de 2000, 42% na década de 1980 e apenas 10% na década de 1990, demonstrando que pesquisadores/as vem se utilizando do pensamento de Paulo Freire, como uma forma de auxiliar a compreensão da conjuntura neoliberal que permeia a sociedade.

Para além disso, no ano de 2021 foi comemorado o Centenário de Paulo Freire, espalhados em diversos seminários, simpósios, encontros, congressos e afins. Nestes espaços, sobretudo pelo fato do mundo estar saindo de um processo pandêmico, que atingiu em cheio a política de educação, constantemente era suscitado nas áreas progressistas os ideais da educação popular de movimentos de educação de base, uma sociedade mais dialógica, democrática e conscientizada criticamente.

1.2 Reflexões de aspectos conceituais

A priori, antes de elucidar e tecer reflexões e análises deste paradigma educativo, afirmamos que concordamos com Manfredi (1980), pois, as atribuições de cada autor e/ou intelectual aqui descritos se arraiga a um caráter eminentemente histórico, e são colocadas em decorrência das exigências específicas do momento em questão. Entretanto, é necessário fazermos a mediação e corroboramos Freire (1994), uma vez

que entendemos que a educação popular possui sua essência enquanto paradigma educativo e de mobilização da classe trabalhadora. Mesmo que em épocas e conjunturas divergentes a mesma seja trabalhada de maneira ora mais intensa e por vezes nem tanto.

Sendo assim, a educação popular neste trabalho é entendida como uma ação educativa sistematizada especialmente por Paulo Freire (embora haja outros autores importantes neste processo) e direcionada a população excluída e oprimida, considerando os saberes populares no processo de ensino-aprendizagem. A EP consiste em um paradigma educativo que estabeleceu ao longo de sua história uma concepção popular emancipadora de educação, constituindo grupos em práticas que unem conscientização, politização, diálogo, organização popular e educação. Consoante intelectuais, numa palavra trata-se da educação como um “ato amoroso” enfatizando igualmente os dois termos: “ato” como ação, prática, libertação, e “amoroso” como bem-querer, confiança e reciprocidade” (BOFF, 1988 in FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 4).

Desta forma, a Educação Popular necessariamente se opõe a educação bancária, entendida como uma transmissão/doação do saber passado pelo professor ao aluno. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47). É necessário estimular o desenvolvimento da educação problematizadora, na qual o aluno adquira destaque, deixando de ser mero receptor de conhecimento e proporcionando a troca de saberes, estimulando a criticidade e os questionamentos da realidade posta, os quais possam contribuir com a mudança do *status quo*.

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

A educação popular fora sistematizada por Paulo Freire, e este a define como a que é,

[...] 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. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, 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 não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105)

Contudo, é importante que se destaque, e inclusive asseveramos isto no item anterior, que houve no início do pensamento freiriano um alinhamento à lógica desenvolvimentista, que buscava uma educação crítica apenas as condições locais e não estruturais, que acabava também por inserir o cidadão ao meio. Neste ínterim, como aborda Scheffer (2013), o conceito de conscientização do autor não se tratava de uma forma de “consciência de classe”, mas “um tipo de consciência que permitisse a compreensão global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia” (IBIDEM, 2013, p. 30).

No entanto, destacamos que houve um processo de amadurecimento continuado na trajetória teórica e política que adiciona uma direção político-crítico e conteúdo revolucionário as formulações de Paulo Freire. Atribuímos este fato a sua incansável didática de estudar e se aproximar de teorias e pensamentos críticos, além de somar com suas experiências de vida como o exílio vivido no Chile, onde ele atua em movimentos importantes da sociedade como: na Organização das Nações Unidas – ONU e junto aos movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã.

Scheffer (2013) percebe uma mudança transformadora em Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade* neste contexto asseverando que: “podemos identificar um novo ângulo de análise representado na ruptura com a lógica de conciliação de classes, ou seja, assumiu a radicalidade voltada ao fortalecimento da classe trabalhadora” (IBIDEM, p. 299). “Na perspectiva freireana, a educação popular é, ainda, como uma prática eminentemente política, a que se aproxima da comunidade e dos movimentos populares com os quais aprende para poder lhes ensinar também” (MACHADO, 2012, 157). Uma vez que, é um ato eminentemente

político, o processo educativo nunca será neutro. Todo e qualquer estudo é permeado por uma ideologia, que pode, ser autoritária ou democrática, mas nunca será inexistente.

Maciel (2011, p. 233) salienta que esta metodologia progressista se contrapõem “a educação dominante subalternizadora a serviço do capital, que adequa a formação e a reprodução do/a trabalhador/a às necessidades do padrão de produção e trabalho – submetendo-o e toda a sociedade ao seu controle econômico e político-ideológico.

Logo:

A educação popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição (VALE, 1992 p. 57).

Farrage (2005) salienta que a linha central de direcionamento da educação popular possui a finalidade de promover o acesso das camadas subalternas do campo e da cidade a seus direitos, não apenas no tocante ao ensino-aprendizagem de letras, mas, sobretudo, de contribuir com a leitura do mundo, apreendendo os aspectos concretos do real, a fim de superar as idéias do senso comum de que o capitalismo é desenvolvimento social máximo, e estimular a percepção e luta por uma transformação do *status quo*.

Manfredi (1980) quando escreve um texto intitulado de “A educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci” apresenta para nossa discussão elementos importantes que aproxima categorias da EP às da teoria social crítica, especialmente por acreditar que:

Gramsci pode ser caracterizado, dentro da tradição do pensamento marxista, como o autor que se preocupa não somente em identificar como se dá a reprodução da ideologia das classes dominantes, mas também em detectar como a ideologia dominante pode ser redefinida e desestruturada a partir de uma perspectiva que mais se coadune com os interesses das classes subalternas, principalmente do proletariado, entendido como a classe subalterna essencial, em uma forma capitalista (MANFREDI, 1980, p. 49).

Sabe-se que Antônio Gramsci foi um teórico que muito contribui com o debate da cultura e da educação. Daí que suas reflexões e estudos sobre a função importante que a ideologia ocupa na conquista e manutenção da hegemonia de uma classe sobre a outra impactou diferentes campos, trazendo reflexões também acerca das instituições

que corroboram para isto. E dentre os aparelhos ideológicos do Estado que ele aponta estão “as instituições educacionais e à função dos intelectuais” (IBIDEM, 1980, p. 50).

O teórico supracitado ao formular reflexões sobre seu contexto, que se passava na Itália do séc. XX, faz uma crítica as instituições educacionais existentes, atribuindo a estas o fato delas propagarem o caráter ideológico de seus propósitos. Para além de realizar a crítica, o mesmo busca a partir da realidade de seu país: “vias alternativas de educação, que possibilitariam a organização e a difusão de uma cultura articulada a partir das bases: círculos, clubes e associações, diretamente coordenadas com a organização política da classe operária italiana – sindicatos e partidos” (IDEM).

Observamos que ao trazer a luta pela construção de uma nova cultura, Gramsci abordou em sua teoria que na produção econômica, política e social, cada grupo social produz organicamente grupos de intelectuais que oferecem homogeneidade e consciência para o fazer político, e esse intelectual orgânico surge com o intento de:

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

No que tange a intelectuais orgânicos, a classe trabalhadora também tem a possibilidade de produzir os seus próprios, uma vez que, se constitui uma parcela e classe essencial ao sistema capitalista, porque, "além de ocupar uma posição importante no processo de produção, também tem condições de poder assumir a direção das outras classes, na luta pela tomada de poder" (MANFREDI, 1980, p. 54). A autora ainda apresenta que o teórico em tela (o qual buscamos elementos para ajudar a refletir a educação popular) destaca como importante o fenômeno educativo para a construção de uma nova cultura e uma nova visão de mundo, administrada pelas classes subalternizadas. Como observa-se:

Numa perspectiva tradicional, de dominação, sempre se colocou em primeiro plano a transmissão de um saber pronto, acabado, enfim, do saber constituído. Ora, se pensamos numa educação com roupagem nova, seria inadmissível que continuássemos a nos preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos acabados e prontos, sem que os próprios agentes populares participem de sua construção. (MANFREDI, 1980, p. 56)

Diante do que foi posto, entendemos que essas elaborações dialogam dialeticamente com as ideias de Paulo Freire, sobretudo quando este atenta para o processo ensinar – aprender, que é basilar para as práticas que abordamos até aqui, que são comprometidas com as transformações necessárias para superar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

É importante ratificar que concebemos a Educação Popular não enquanto uma definição canônica e doutrinal, pois esta apresenta, maneiras distintas de compreensão. Neste ponto, Torres (2013) descreve que “não há sentidos (e tendências) diferentes da educação popular, mas também maneiras distintas de entender sua natureza, sua especificidade como realidade social e pedagógica”. (TORRES, 2013, p. 19).

Com enfoque nas múltiplas formas de entendimento que circundam a Educação Popular, Torres (2013) a reconhece “como uma corrente pedagógica e um movimento educativo, com profundas raízes na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire e há várias décadas inspira reflexões e práticas de educadores de base, professores” (IBIDEM, p.19).

Ao tratar sobre a Educação Popular, Brandão (2006) enfatiza que:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 2006, p.95).

O que significa que ela é permeada de conteúdo revolucionário e direcionamento como já fora dito, e embora não seja um fim em si mesma é uma ferramenta transformadora que possibilita elementos para o processo de conscientização e mobilização das massas. Neste sentido, o autor salienta que “a educação popular é uma entre outras práticas sociais cuja especificidade é lidar com o saber, com o conhecimento”.

Ao discorrer sobre a problemática que envolve uma definição do termo de Educação Popular, Brandão (2012), enfatiza que não parece ser tão importante a definição do que seja esse tipo de educação. Assim, assevera:

Não parece ser importante, hoje, definir o que é a educação popular. Oposta à instituição consagrada e resistente a deixar de existir em estado de movimento, ela reluta a tornar-se definível e, sobretudo, uniforme. A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida

pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. (BRANDÃO, 2012, p. 100)

Diante do exposto, percebemos que a “preocupação” do autor não estava envolta numa definição do termo, mas, como esta se realizava quando posta de frente as problemáticas inerentes à Educação. Tendo em vista a afirmação, “descobrir onde ela se realiza”, Torres (2013) destaca os contextos, os sujeitos, o âmbito de atuação e a dimensão política da Educação Popular.

Portanto, enquanto um processo histórico, a Educação Popular é um ato inacabado, haja vista sermos seres inconclusos e, constantemente, estamos ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Só ensina e aprende quem está aberto ao outro e, conseqüentemente, ao diálogo; e não pode haver diálogo pautado na superioridade de um ser sobre o outro. Por isso:

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

Sendo assim, a forma dialógica como a educação popular é pautada, pressupõe troca de saberes, de energia, e de esperança e, por que não dizer, de amor; e não há boniteza maior que a amorosidade entre as pessoas (FREIRE, 1996). Conforme Freire (1996, p. 55), “onde há vida há inacabamento”, nessa perspectiva a história é entendida como uma possibilidade e seres humanos como agentes possuidores de uma vocação para o ser mais, capazes de transformar suas vidas e o seu contexto histórico (MELLO, 2013, p. 78).

Portanto, a partir das leituras e investigações realizadas para que se concebesse este trabalho, reconhecemos a Educação Popular enquanto paradigma educativo importante e essencial para a história do Brasil e da América Latina. Conseguimos

perceber a dimensão influenciadora da EP quando observada sua vinculação com outras categorias profissionais que vai além dos educadores. Como é o caso do Serviço Social, que vincula-se a EP em um momento decisivo de sua história, o qual, trataremos com detalhes no capítulo seguinte. Por fim, a EP é resistência e possibilidade de reflexão e ação para a classe subalternizada.

CAPÍTULO 2:

EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL: aproximações e limites

2.1 Serviço Social e Educação Popular: intersecções na história

A intersecção da profissão do Assistente Social com a área da educação se dá desde o início do surgimento do Serviço Social. Ou seja, sabemos que a perspectiva pedagógica, seja ela conservadora ou crítica, sempre permeou o trabalho profissional. Conforme o Conselho Federal de Serviço Social- CFESS (2012), desde os primórdios do Serviço Social a educação é pautada como campo de atuação dos assistentes sociais, ainda durante os anos de 1930.

A partir da década de 1950, observa-se a ampliação do âmbito educacional em razão da ampla intervenção do Estado sobre as expressões da Questão Social e do aparato público, atribuindo ênfase a este espaço de trabalho pelos assistentes sociais. Especialmente com o Sistema “S”⁶, com as creches associadas a Legião Brasileira de Assistência e com os Centros de Educação Popular (LESSA, 2013).

Posteriormente, nas décadas de 1980 e 1990, o assistente social possui presença mais significativa, em virtude de ser este o período de amadurecimento da categoria profissional, vislumbrados na criação do projeto ético político, ademais as transformações societárias em curso em escala planetária operadas pelo capital refletem nas políticas sociais, destacando aqui a política de educação enquanto direito social (CFESS, 2012).

Contemporaneamente, identificamos a intensificação dos profissionais de serviço social no âmbito escolar, somados as múltiplas expressões da questão social neste espaço (LESSA, 2013). Por esta razão, devemos compreender que “a educação é uma relação social” (IDEM, p.110), resultante dos processos constitutivos de produção

⁶O Sistema S, aqui é atribuído a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Para além destes existiu também a Fundação Leão XIII e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Conforme Iamamoto e Carvalho (2001), certamente estas citadas estão entre as primeiras grandes instituições a incorporar e teorizar o Serviço Social não apenas enquanto serviços assistenciais corporificados, mas enquanto “processos postos em prática, para a obtenção de fins determinados, se utilizando especialmente as técnicas de caso e grupo” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2001, p. 253)

e reprodução do capitalismo, fruto dos tencionamentos existentes entre as classes antagônicas, tendo o Estado como elemento de mediação e de consenso através das políticas sociais.

A educação se constitui enquanto um complexo importante no processo de reprodução da vida social, uma vez que possui a responsabilidade de reproduzir as formas de compreensão do real, dos contextos sociais, as formas de produção e socialização do conhecimento essenciais à continuidade de um determinado sistema de acumulação (CFESS, 2014).

Destacamos, também, o fato de que a educação está atrelada ao caráter de classe. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO revelam que a exclusão do acesso à educação é quase cinco vezes maior entre a população pobre (CFESS, 2013). Nesse sentido, a aproximação entre as áreas de Serviço Social e a Educação Popular, através das ideias de Paulo Freire remetem a meados da década de 1970. Lembremo-nos que este foi o momento no qual se iniciou o movimento de reconceituação da profissão. Embora o autor afirme ter sido um período de ecletismo teórico, em múltiplas elaborações da América Latina, a exemplo de alguns elementos que compõem a Pedagogia do Oprimido, o autor reconhece que “a partir de então criaram-se as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas” (NETTO, 2002, p.149).

Muito embora, Scheffer (2013) aponte pontos de intersecção entre o serviço social e Paulo Freire que antecedem essa influência maior das obras do autor. Em 1946, por exemplo, Freire assume a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da instituição do Serviço Social da Indústria (SESI), no estado de Pernambuco, onde o trabalho era voltado para analfabetos pobres. Nesta época as taxas de analfabetismo no Brasil estavam em torno de 50%. O SESI foi importante locus de atuação na trajetória do Serviço Social como apontam Iamamoto e Carvalho (2001).

O contexto do nacional desenvolvimentismo repercute no Serviço Social, uma vez que, a profissão estava imbricada ao cotidiano e “a ideologia dominante estava em plena reciprocidade com as perspectivas profissionais emergentes que contribuíram na legitimação profissional” (SCHEFFER, 2013, p. 296). Portanto, “o assistente social quer deixar de ser um apóstolo para investir-se da condição de “agente da mudança” (NETTO, 2011, p. 138). Apesar do manto conservador teórico-ideológico do desenvolvimento de comunidade, conforme Scheffer (2013), o exercício profissional, fruto da experiência do Serviço Social, proporcionou “rachaduras” no tradicionalismo

da intervenção do Serviço Social que estariam centradas principalmente do trabalho individual de caso.

Netto (2011) elucida que o amadurecimento do Serviço Social nesse momento estava relacionado a alguns aspectos. Como por exemplo: a inserção dos assistentes sociais nas equipes multiprofissionais e convivência com grupos politicamente organizados. Também a emersão de católicos progressistas e de uma esquerda católica com ativa militância cívica e política; o movimento estudantil no Serviço Social; e aproximação ao referencial das ciências sociais vinculadas às dimensões críticas da vertente nacional popular.

Acerca dos movimentos católicos progressistas temos o afinamento de assistentes sociais que se engajam nestes movimentos questionadores, pois,

[...] os assistentes sociais comprometidos com essa nova perspectiva, muitos assumindo o posicionamento dos cristãos de esquerda, engajam-se no MEB, organizado pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil, voltando-se, inicialmente, para um trabalho de alfabetização, passando depois para animação popular e para trabalho de sindicalização. Dá-se também a participação de alguns assistentes sociais nos trabalhos de cultura popular de Paulo Freire, despontando o emergir de uma prática questionadora do status quo (SILVA, 2009, p. 29).

Os estudos de Scheffer (2013) aborda que no II Encontro das Escolas do Nordeste de Serviço Social, realizado em Campina Grande-PB em 1964, em que Paulo Freire participa como convidado principal na mesa de abertura, o que significa uma “aliança simbólica” da categoria profissional com pensamento freiriano.

Essa afinidade entre Freire e o Serviço Social estaria, em princípio, ancorada na efervescência que a cultura católica teve com eventos políticos dos anos 1960. A “pedagogia dos oprimidos” nasce no contexto mesmo em que Serviço Social começa a criticar seus próprios métodos – ambos partem de uma leitura crítica da realidade latino-americana e ambos se alimentam de uma base filosófica cristã [...]. Em resumo, Freire pensa que a vida em sociedade é impossível sem que setores dominados se tornem conscientes da lógica de dominação. Tais ideias irão nutrir a adesão de muitos profissionais a um novo projeto de Serviço Social (PINHEIRO, 2010, *apud* SCHEFFER, 2013, p. 297).

Ademais, por estarem inseridos no processo histórico os profissionais à época também começam a questionar seu fazer e sua direção profissional, mesmo numa perspectiva conservadora e desenvolvimentista ao mesmo tempo. Ou seja, conforme a

autora as primeiras aproximações do Serviço Social com as ideias de Freire se deram em dois aspectos: a vinculação do autor ao movimento católico e por meio das propostas e ações dedesenvolvimento de comunidades ligadas à educação de base de adultos (IBIDEM, 2013). Mesmo que num primeiro momento, foram relevantes e decisivas para o desenrolar da trajetória que o Serviço Social traçaria.

Por conseguinte, tem-se o sufocamento destes movimentos com o advento da autocracia burguesa. Além do mais, com Paulo Freire sendo considerado subversivo, tendo sido preso e posteriormente exilado, seu nome e suas idéias passam por períodos de silenciamento oficial no país, mas no serviço social suas obras eram lidas na clandestinidade. Atualmente, autores como Machado (2012, 2014), Scheffer (2013), e Duriguetto/Batistone/Maia (2021) afirmam e recuperam a relevância e atualidade das contribuições freireanas para formação e trabalho profissional do Assistente Social, mas não podemos esquecer que no final dos anos de 1990 foram Netto (2011), Iamamoto e Carvalho (2001) e Faleiros (2021) que destacaram a influência da Educação Popular nos movimentos de reconceituação (América Latina) e renovação (Brasil) do Serviço Social.

A Reconceituação para Iamamoto (2004) foi um fenômeno tipicamente latino-americano que contestou o tradicionalismo profissional, o que implicou em um questionamento global da profissão – fundamentos ideopolíticos, matrizes sociopolíticas da direção social e seu exercício profissional. Por ser um movimento essencialmente contestatório, no Brasil a profissão precisou readequar os moldes do movimento por estar vivendo num período ditatorial em que era balizado o conservadorismo.

Logo, no Brasil não há a reconceituação da forma em que ocorre em outros países latino-americanos, pois, em matéria de Serviço Social este foi o período no qual a profissão passou por uma série de mudanças também, mas que remetem ao início de seu período de renovação. Netto (2015) nomeou o processo como o seu Movimento de Renovação, o qual se deu através de três principais vertentes: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

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

teorias e disciplinas sociais (NETTO, 2015, p. 172).

Em suma, no Brasil a reconceituação começou com a decadência do “Serviço Social tradicional”, de acordo com Netto (2015) a partir da década de 1950 e tomou força nos anos de 1960 com o desenrolar de todos os movimentos de base e efervescência os quais já mencionamos. Com o golpe militar de 1964 o movimento de reconceituação, que caminhava para a criticidade da profissão, vestiu-se de uma perspectiva conservadora, e é aí que tem início o que Netto (2015) define de Movimento de Renovação e não mais de Reconceituação no Brasil.

O que correspondeu a sua primeira vertente, ou seja, a *Modernização Conservadora* foi elucidado especialmente nos seminários que o CBCISS⁷ promoveu na cidade de Araxá (em 1967) e em Teresópolis (em 1970). Nos quais Yamamoto (2017) aborda que distintas influências, especialmente do vetor modernizador e tecnocrático, combinado com extratos da filosofia aristotélico-tomista no âmbito dos valores e princípios éticos. O que Yamamoto e Carvalho (2001) irá nomear de “arranjo teórico-doutrinário” da profissão.

No segundo momento que é nomeado de *Reatualização do Conservadorismo*, o que ocorre é uma crítica do período anterior, mas que não chega a essência das questões que circunscreviam a profissão. Desta forma permanecem alguns aspectos do conservadorismo modernizador que se viveu anteriormente. O que Netto (2015) nomeia como Reatualização do conservadorismo é afirmado e espreado nos seminários de Sumaré, em 1978, e no de Alto da Boa Vista, no ano de 1984. Este, por sua vez, tece uma crítica ao positivismo e é influenciada pela perspectiva fenomenológica.

No entanto, nota-se conforme Netto (2015) um regresso ao que há de tradicional e consagrado na herança conservadora da profissão, a saber: "a recuperação de seus valores universais e a centralização das dinâmicas individuais" (IBIDEM, p. 277), no qual o fazer profissional tinha características pautadas na subjetividade e com cariz psicossocial, que partia da idéia de que a transformação individual seria responsável pela mudança do todo social.

E por fim, tem-se a terceira vertente do movimento de renovação do serviço social brasileiro, a *Intenção de Ruptura*. De acordo com Netto (2015), há dois marcos que inaugura essa vertente, o primeiro é a publicação da obra *Relações sociais e serviço*

⁷José Paulo Netto explica que o processo de renovação emergiu em 1965, em um encontro em Porto Alegre e se desdobrou em eventos denominados “Seminário de Teorização do Serviço Social” promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercambio de Serviços Sociais – CBCISS.

social no Brasil- esboço de uma interpretação histórico-metodológica, que tem como autores Marilda Villela Yamamoto e Raul de Carvalho (1982). E o segundo é o “Método BH” que foi experienciado em Belo Horizonte. Este último, se constitui como a primeira articulação do Serviço Social com uma perspectiva crítica. Em suma, buscava:

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

Ou seja, o Método Belo Horizontino tinha como objetivo a transformação do homem e da sociedade pautada no processo de conscientização. E

A base do método utilizado era a perspectiva dialética; entretanto, o esforço de sua sistematização acabou levando à lógica formalista que tantos de seus integrantes pretendiam romper. Contudo, a experiência significou um avanço na profissão no intento de “romper” com conservadorismo, pois contribuiu na denúncia ao teorismo e ao método de pesquisa positivista, buscando demonstrar a necessidade de articular a investigação ao processo imediato de organização e mobilização popular. (SCHEFFER, 2013, p. 301)

Sobre o contexto Netto (2015) afirma que as mudanças profissionais experienciadas no período ditatorial militar somadas à dinâmica sociopolítica do estado de Minas Gerais, o tornou “um topus adequado à expressão inicial do projeto profissional da ruptura” (IBIDEM, p. 335). Assim sendo, o “Método Belo Horizonte” finca raízes na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais – ESS/ UCMG –hoje PUC/MG – “através de lideranças jovens que compunham o seu corpo docente e alcançaram a hegemonia dentro da escola a partir de 1969, a exemplo de Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga” (SCHEFFER, 2013, p. 300).

Barroco (2006) elucida que as obras de Paulo Freire no Serviço Social nas décadas de 1960 e 1970 foram forças vitais para criar uma nova moralidade profissional ancorada na participação política no trabalho com os movimentos sociais populares. Muitas destas formulações são fruto das críticas da reconceitualização latino-americana na aproximação com o marxismo e com a militância católica progressista. A autora ainda afirma que o legado de Freire influencia profundamente a elaboração do “Método BH”

de 1975.

Scheffer (2013) ainda destaca que é notório que os elementos identificados na criação do Método de BH são fruto da fase teórica de Freire em exílio. A autora, por sua vez, fundamenta-se em Gomes (2011) pois, para esta última afirma que na experiência de Belo Horizonte todos os objetivos-meios surgem articulados ao pensamento de Paulo Freire, filtrados com uma lente maoísta. E ainda diz que o centro da concepção dos formuladores é que a ação profissional é fundamentalmente política. E que,

essa postura confunde atribuições profissionais com as do militante político. [...] é a redefinição do papel da profissão uma dimensão político-pedagógica, colocando como objeto da atuação profissional a ação social da classe oprimida, recorrendo à teoria da aprendizagem de Paulo Freire. [...] Apesar de qualquer crítica, o Método de BH tem mérito de, pela primeira vez, explicitar o caráter político da profissão (GOMES *apud* SCHEFFER, 2011, p. 63; grifos da autora).

Portanto, historicamente observamos intersecções entre Serviço Social e Educação Popular e a mais latente teria sido durante o movimento de renovação da profissão, por tratar-se de influência em suas bases teóricas e práticas. Muito embora, seja preciso analisar dialeticamente os ganhos mas também os equívocos deste processo. Nesse ínterim,

as obras freirianas impactaram no Movimento de Reconceituação trazendo importantes reflexões sobre concepção do homem enquanto sujeito de sua história, a dimensão educadora da profissão e os questionamentos sobre os elementos políticos da prática que posteriormente se consolidaram numa aproximação ao marxismo. (SCHEFFER, 2013, p. 302)

Por conseguinte, segundo Machado (2012), nos anos de 1980 permanece a aproximação entre o Serviço Social latino americano e a educação popular, mas vale ressaltar que no decurso dessa mesma década vivenciamos o processo de redemocratização e fim dos regimes autocráticos burgueses. Proporcionando espaço para que, em 1986, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – hoje denominada de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço, ABEPSS – em conjunto com a Alaets/Celats/CFAS e Eness, organizassem o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, em Salvador (BA) com o intento de montar a delegação representante do país para a Assembleia Geral da Alaets (Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social), que ocorreu em Medellín,

na Colômbia, em julho de 1986. Dentre os eixos discutidos, podemos destacar o de movimentos sociais e educação popular, avaliado pela então ABESS (1988, p.4) como indispensáveis “à prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo” (MACHADO, 2012).

Também observou-se que, durante o Seminário Nacional “O trabalho do Assistente Social no SUAS”, Oliveira (2011) explicita algumas aproximações entre o pensamento freireano e o Serviço Social. A autora destaca a categoria da autonomia defendida por Paulo Freire, em recusa as ideias do projeto neoliberal, que prega o individualismo e a competição. Mas uma autonomia associada ao sentido de liberdade, que está de encontro ao disposto no Código de Ética Profissional do Serviço Social, ao reconhecer “a liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”.

Ademais, o documento publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que trata dos subsídios para a atuação do assistente social na educação, a instância máxima de deliberação do conjunto profissional afirma a importância da educação popular fazer parte da profissão, devendo-se: 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).

Por fim, observamos as intersecções entre o Serviço Social e a Educação Popular e concebemos a aproximação latente entre as duas áreas. Uma vez que, Freire (2012, p. 54) se opunha a “toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização”. Ele critica este ideário que concebe a sociedade como algo natural e imutável, em que não existe nada a fazer.

Do contrário, a metodologia por ele sistematizada apregoa a necessidade da construção do inédito viável, de uma sociedade livre da opressão e da exploração, o que exigia problematizar, questionar a realidade posta, e o educador – assim como o assistente social - tem a tarefa de estimular o processo de conscientização e a luta pela transformação (OLIVEIRA, 2011).

O autor de “A Pedagogia do Oprimido” falava da natureza ética dessa prática educativa, enquanto prática humana com potencial para a transformação. Segundo ele, a responsabilidade ética e política estava em reconhecer que as

condições de existência dos seres humanos se constroem historicamente no enfrentamento dos desafios da vida (IBIDEM, p. 252).

Nesse sentido, Freire reconhece que a educação não é uma prática neutra, mas que a sua ação pedagógica possui caráter político e ideológico, portanto a educação popular traz a necessidade de manter vivo o sonho pela transformação social. O autor ressalta que a “história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático, e não inexorável” (FREIRE, 2013, p. 20). Por conseguinte, os elementos destacados evidenciam a aproximação com os princípios éticos políticos que norteiam a atuação profissional dos assistentes sociais.

2.2 Educação Popular e Formação Profissional em Serviço Social

Após ter abarcado os pontos históricos de intersecção entre nosso fenômeno de estudo e a profissão de Serviço Social, é necessário que seja ressaltada a relevância da EP e influências possíveis para a formação profissional contemporânea. Desta forma este subtópico foi pensado para trazer elementos ao debate que contemple a atualidade da formação em serviço social e no que a EP pode contribuir. Pois, entendemos que é “importante não só resgatar a contribuição do pensamento de Paulo Freire acerca da Educação Popular, mas, sobretudo, captar quais elementos dessa prática educativa podem agregar com a profissão de Serviço Social na contemporaneidade” (MACHADO, et al., 2019, p. 85).

A nosso ver, enquanto uma profissão dialética e crítica, o Serviço Social precisa “ter o conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência pelos indivíduos sociais, visto que isso poderá alimentar ações inovadoras” (IAMAMOTO, 2010, p. 200). Conseguir desvelar a realidade é ação essencial para que se empreenda práticas que impulsionem o usuário rumo a uma tomada de consciência crítica e/ou uma pedagogia democrática. Corroboramos Machado (2021) ao elucidar que para o profissional de serviço social

a metodologia da educação popular é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que se busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternizadas – a partir de categorias como diálogo, conscientização, práxis, participação, saber popular, entre outras – luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais almejando a transformação social. (MACHADO, 2021, p. 126)

É sabido que o Assistente Social possui uma dimensão educativa da profissão⁸, e entendemos que a educação como formação cotidiana na vida dos sujeitos, sobretudo nos moldes capitalista e neoliberal, “visa à formação e conformação de uma cultura, cujo núcleo é um tipo específico de classe trabalhadora, adequado às necessidades de um determinado padrão produtivo” (GRAMSCI, 2011, p. 234). Por conseguinte, a esfera educacional se configura ao mesmo tempo elemento imperativo à reprodução da ideologia burguesa dominante e do modo de produção econômico e social vigente, bem como elemento contra hegemônico e problematizador desse mesmo modo de produção.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MESZÁROS, 2008,p.35).

Contudo, entendemos que a educação, sendo ela institucionalizada ou não, também é possível construir um quadro de valores que deslegitima os interesses dominantes. Ou seja, é possível estimular uma educação crítica tanto em sala de aula, como nos demais espaços formativos e cidadãos, como é o caso dos espaços ocupados pelos assistentes sociais. Mas essa não é uma tarefa fácil, fazendo-se necessário estratégias e a adoção de uma direção para seu trabalho na vida social. Daí concordarmos com a perspectiva gramsciana que aponta a disputa de hegemonia dentro das instituições ideológicas, a exemplo da escola.

Nesse sentido, concordamos também com a perspectiva freireana de que a educação não é um processo neutro. Nessa linha de pensamento Brandão (2002) explicaque, ao aludir o processo de criação de crenças, opiniões, conceitos, as escolas estão sujeitas as interferências da dimensão econômica, política e social, que englobam trocas de bens, imagens e poderes, culminando para a construção de um modelo de sociedade. E sabemos que o projeto ético-político do Serviço Social adota uma direção social que se opõe a neutralidade e defende a transformação da sociedade para um modelo sem dominação de uma classe sobre a outra.

⁸Traremos alguns elementos deste debate fundamentados a partir de Abreu (2002, 2009), Iamamoto (2007, 2012) e Lessa (2013).

Sobre as formas de educação neutras, Freire (2013) salienta que tão somente seria possível a existência de uma educação neutra, se não houvesse divergência alguma entre o modelo de vida social, seja ele individual ou coletivo, com o modelo político e com os valores disseminados. [...] “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2013, p. 109). Tal afirmação funda-se no fato que somos sujeitos sociais responsáveis pela construção de um mundo cultural, portanto, a dimensão política da educação está para além da relação entre sociedade e Estado, envolve os conflitos entre capital e trabalho, a cidadania cotidiana, as práticas do trabalho. Logo, permeia também o universo intelectual e técnico-operativo do serviço social, não sendo possível a formação e o trabalho profissional destes estar descolada desta realidade.

Conforme Freire (2013), é por meio da capacidade de camuflar a essência da realidade que significativa parcela da população incorpora docilmente o discurso difundido pelo neoliberalismo, entendendo as mazelas do capitalismo como fenômenos naturais dissociados do constructo histórico. Como as questões de fome, pobreza e até a exemplo da globalização da economia, disseminada como sendo

uma invenção dela mesma, ou de um destino que não se poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento de desenvolvimento econômico, submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses de quem detêm o poder (FREIRE, 2013, p. 123).

Por estas problemáticas que o trabalho do assistente social, profissional que está diariamente intervindo na realidade dos usuários por meio de políticas públicas e sociais, constitui-se importante força motriz para ir de encontro ao projeto do capital. A respeito disso, a concepção de Abreu (2002) sobre a Função Pedagógica do Assistente Social sustenta-se no nexos existente entre a prática do Serviço Social e o princípio educativo vinculado a concepção de cultura – alicerçada em Gramsci, entende-se como modo de vida, de agir e pensar dos sujeitos sociais em uma sociedade – no processo de construção ou manutenção de uma hegemonia política no contexto de formação do capitalismo monopolista.

De acordo com Scheffer (2013, p. 396), estudar a EP no âmbito do Serviço Social “significa entender a processualidade da ruptura com o pensamento conservador elitista na profissão e sua aproximação com o referencial marxiano e marxista”. E para além do limiar histórico a autora destaca que as inquietações com a atual conjuntura

histórica em que vivemos é peça-chave para que pesquisadores/as de diversas profissões busquem o auxílio nas obras de Freire e da Educação Popular, de modo a “usufruir e compartilhar a vitalidade do seu pensamento radical” (IBIDEM, p. 393). Por isso:

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

Reconhecemos que, o que dá capilaridade ao trabalho profissional do serviço social é sua legitimação na sociedade. E apesar da consciência de que o profissional atua sob constante contradição, entendemos que a direção hegemônica é favorável a classe subalternizada. Reconhecemos, assim, que a função pedagógica do assistente social é eminentemente política, podendo seguir uma estratégia educativa subalternizante, ou seja, vinculada ao consenso necessário para a reprodução das relações de dominação e exploração do capital, ou estratégias educativas emancipatórias vinculadas a superação do modelo capitalista.

Nesta lógica, Abreu (2002) analisa nos movimentos de formação e exercício da profissão – considerando suas determinações sócio-históricas -, as estratégias adotadas no bojo de sua função pedagógica, usando como categorias centrais nessa análise: a função pedagógica da ajuda, a função pedagógica da participação e a função pedagógica da emancipação. Ou seja, a autora fornece subsídios para o debate do serviço social enquanto profissional que se utiliza de categorias como diálogo, participação, conscientização e afins. As quais, podemos utilizar formulações da educação popular que se aproximem da formação.

Outros autores destacam a dimensão educativa como sendo espaço

Visível e fundamental, visto que nossa ação vem sempre acompanhada da palavra, da informação, da troca, da escuta apurada (que deve ser crítica e solidária), de debate, situações em que percepções de mundo são difundidas, analisadas, questionadas. Esta importante característica política e educativa de nossa intervenção profissional se faz presente, como não poderia deixar de ser; também no campo da educação (LESSA, 2013, p. 114).

Visto que a ação educativa nunca é neutra, ao estar inserido nos espaços sócio-

ocupacionais, os assistentes sociais podem estimular as camadas populares a reconhecerem a si como sujeitos históricos e sociais e enquanto classe trabalhadora, o que fortalece a organização política desta. Yamamoto (2005, p. 68) elucida que:

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.

Machado (2021) aponta dois pressupostos que validam a contribuição da educação popular no serviço social. O primeiro é a dimensão educativa da profissão, como já foi colocado neste trabalho, e o segundo pressuposto refere-se a educação popular não como algo que foi oportuno no passado, mas sim com contribuições importantíssimas contemporâneas. Especialmente na conjuntura atual, que tem resgatado e fomentado o que há de pior no conservadorismo. Logo, conforme a autora, bem como, Abreu (2010) e CFESS (2012), as contribuições não se gestam apenas no âmbito ético-político, mas, também na instrumentalização. Há documentos importantes que são orientadores do trabalho profissional publicados pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que trazem a importância da EP.

Machado (2021) destaca dois documentos relevantes para este debate: O primeiro documento foi publicado em 2012, e versa sobre uma “política de educação permanente do conjunto CFESS-CRESS”. No corpo do texto encontra-se a necessidade da pluralidade de idéias para a construção de novas hegemonias consoante os interesses populares, elucidando que,

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 [...], os interesses universais, são colocados como possibilidade de formação e motivação para a 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 que? Para quê? Para quem? Como?”. (CFESS, 2012, *apud* MACHADO, 2021, p. 132).

O segundo documento que o conselho da profissão publica em 2013 trata dos parâmetros para a atuação do assistente social na política de educação. Ou seja, consiste num documento norteador, que subsidia decisões, posturas e ações instrumentais no

trabalho diário dos profissionais. Neste caso, a instância máxima de deliberação do conjunto profissional afirma a importância da educação popular está atrelada e fazer parte da profissão, devendo-se:

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, *apud* MACHADO, 2021, p. 132).

Para além das resoluções do CFESS, em maio de 2021 a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)⁹ publica um documento preliminar que versa sobre a curricularização da extensão. No corpo do texto o órgão em tela destaca que preza por uma concepção de extensão popular comunicativa e que se oriente em processos de uma educação emancipadora. E complementa que esta deve “se balizar pelo método da educação popular pois colocamos como ponto de partida à autonomia dos sujeitos e construção de alternativas junto com eles respeitando seus interesses” (ABEPSS, 2021, p. 23).

Portanto, a educação popular como paradigma de resistência ao sistema vigente norteia para uma prática educativa dialógica e o diálogo como o "encontro que solidariza a reflexão e a ação de seus sujeitos orientados para o mundo que deve ser transformado" (FREIRE, 1979, p. 121). A partir das formulações e embasamentos teóricos que colocamos até aqui é

possível compreender que a educação popular está em harmonia com o projeto ético-político do assistente social, pois, ao seguir na contramão de processos históricos - educativos autoritários, centralizadores, antiéticos, excludentes, meritocráticos, alienantes, [...] seus princípios e metodologias só vêm a somar na formação profissional da nossa categoria. (MACHADO, 2021, p. 135).

Apesar disso, é importante reconhecer que o debate da educação popular ainda é incipiente no processo de formação acadêmica no serviço social. Uma vez que é muito comum que o pensamento de Freire seja associado aos equívocos ocorridos no “Método BH”. Corroboramos, todavia, que “o ecletismo não estava em Freire, e sim nos autores do Serviço Social que outrora interpretaram equivocadamente suas idéias”

⁹A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade Acadêmico Científica que coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós-graduação. Dentre os seus princípios fundamentais está a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada.

(MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, p. 72). Sobretudo quando consideramos que a trajetória de Freire foi marcada por constante processo de evolução e aperfeiçoamento. E seu pensamento era baseado na pluralidade de ideias, e não em ecletismos teóricos. Contudo, esse debate não implica dizer que não exista profissionais de Serviço Social atuando com a educação popular e assumindo esta discussão em áreas afins. Assim sendo, Yamamoto (2002, p.33), afirma que:

repensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócuo ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e ao mesmo tempo, superando-as de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente.

Pode-se observar, inclusive, que não apenas profissionais ou grupos de estudos, como o GEPEDUPSS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais), vem resgatando criticamente essa discussão bem como também as instâncias máximas de norte tanto para a prática profissional (conjunto CFESS-CRESS) como para o ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS) também estão buscando fazê-la. Cabe frisar que intelectuais do serviço social, muitos já citados neste trabalho, também destacam em suas produções a interlocução e os ganhos deste paradigma para a profissão.

Para além, essas reflexões também permeiam os eventos científicos da categoria, uma vez que, durante o Seminário Nacional “O trabalho do Assistente Social no SUAS”, Oliveira (2011) explicita algumas aproximações entre o pensamento freireano e o Serviço Social. A autora destaca a categoria da autonomia defendida por Paulo Freire, em recusa as ideias do projeto neoliberal, que prega o individualismo e a competição. Mas uma autonomia associada ao sentido de liberdade, que está de encontro ao disposto no Código de Ética Profissional do Serviço Social, ao reconhecer “a liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”.

Nesta lógica, a EP continua sendo trabalhada e ocupa espaços coletivos e organizados da vida social, daí a autora enfatizar a importância da categoria profissional ocupar estes espaços, sobretudo com a nova conjuntura, considerando que as últimas décadas do século vinte foram marcadas por profundas transformações no mundo da produção e do trabalho. É inegável que a reestruturação produtiva dos anos 1970, a

flexibilização econômica, o advento da ideologia neoliberal, com ênfase para o trabalho voluntário, a precarização do trabalho e o desenvolvimento de novas formas de coerção acarreta inflexões ao processo de desmobilização das massas.

Além do mais, a atualidade conjuntural brasileira, sobretudo a partir dos anos 2020, com o advento de propagação de uma ideologia ultraneoliberal, individualista, assistencialista demonstra que os ideais de coletividade, perspectiva dos direitos humanos, civis, sociais e políticos precisam ser ecoados nas bases organizativas da sociedade civil, bem como nas escolas e instituições de ensino.

Portanto, retomar o debate sobre a importância da educação popular e da mobilização, enquanto instrumentos pedagógicos, que venham contribuir com o processo de conscientização e de luta da classe trabalhadora se faz necessário. O desafio é formar futuras/os assistentes sociais que desejem ser mais do que "sujeitos" que intervêm na vida de "objetos-usuários das políticas sociais", num contexto em que a hierarquização do conhecimento e o sistema meritocrático tem cada vez mais se articulado ao conservadorismo no âmbito do ensino institucional.

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

O trabalho profissional é permeado pelos elementos pautados na formação acadêmica e para que se reassuma uma postura crítica e de posse do trabalho de base de forma dialética e dialógica é preciso que a formação seja imbricada ao debate do paradigma educativo em questão. Assim, concordamos que

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

Por fim, Machado (2018) ainda traz que, se com Karl Marx aprendemos a ser dialéticos/as, com Paulo Freire aprendemos a ser dialógicos/as. Ou seja, quando nos fundamentamos numa base teórico-metodológica de resistência como tal vamos “contra

a maré”. Desta forma, atrelados a direção hegemônica pregada pelo Código de Ética da profissão, estaremos numa perspectiva de emancipação humana, na defesa contra todo arbítrio e tendo como base o respeito aos seres humanos. Nesse ínterim, o modo de ser da educação popular “é diverso, crítico e dialético” (MACHADO, 2021, p. 125), o que implica dizer que a essência da mesma está imbricada e motivada pelos movimentos das lutas das classes subalternizadas. Tal qual o nosso Serviço Social.

CAPÍTULO 3:

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DE PERNAMBUCO NAS ÁREAS DE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO (1980 – 2020)

3.1 Considerações sobre pós-graduação no Brasil: Serviço Social e Educação

Neste capítulo buscaremos realizar breves apontamentos e reflexões para balizar o nosso recorte de pesquisa ser as pós-graduações públicas *strictu sensu*, uma vez que acreditamos que o estudo na Pós-Graduação dar-se-á em razão de sua relevância para a construção do saber. Destacamos, também, a trajetória histórica das instituições públicas de ensino de ofertar programas consolidados e bem estruturados, sobretudo por entendermos que deve-se atuar na perspectiva de uma Universidade cujo centro de produção, ciência e tecnologia esteja direcionado para a resolução dos problemas sociais, assim como, uma pós-graduação voltada para formação de recursos humanos de alto nível que possibilite intervir crítica e propositivamente na realidade social (YAZBEK e SILVA, 2005).

Historicamente, conforme Santos (2003, p. 628), “os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus”. A partir disso destacamos alguns pontos conforme estudo de Soares (2016): primeiro, a pós-graduação brasileira proposta por Francisco Campos inspirava-se nos moldes do ensino superior dos países da Europa; segundo, o termo “pós-graduação” não consta no Decreto de nº 19.851 de 11 de Abril de 1931, embora nele contenha a realização de cursos que vão além dos cursos normais.

O decreto mencionado anteriormente ficou conhecido com o estatuto das universidades e foi um importante documento na década de 1930. O mesmo,

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1930, p. 01)

A partir do que baliza esse primeiro documento, é perceptível que o termo “pós-graduação”, como a conhecemos atualmente, aparece em meio a outras denominações e outros modelos, tais como: especialização, aperfeiçoamento e doutorado. Ademais, no que versa sobre o curso de doutorado, a lei discorre, claramente, que só expediria o título de doutor após a conclusão de cursos normais, técnicos ou científico, bem como, a elaboração de uma tese. Como observa-se:

O doutoramento obtido mediante simples defesa de tese sempre existiu no ensino superior brasileiro. Mas a ideia de cursos de doutorado surge, pela primeira vez, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 abril de 1931) previa o doutoramento de tipo europeu, com defesa de tese, “atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos institutos”. Por sua vez, o Decreto nº 19.852, também de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, criava cursos regulares de doutorado no campo do direito e das ciências exatas e naturais. Tais cursos constituíam, de fato, uma pós-graduação, que hoje denominamos *stricto sensu*. (SUCUPIRA, 1977 *apud* ALMEIDA e BORGES, 2007, p. 326).

Na década de 1940 temos um novo decreto e, conforme Santos (2003), o termo “pós-graduação” aparece pela primeira vez neste documento através do Artigo de nº 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Este artigo, por sua vez, encontra-se no Decreto nº 21.321 de 18 de Junho de 1946, o qual discorre sobre os cursos universitários, e este trás: “Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado”. (BRASIL, 1946, p. 1).

Ainda neste documento, não há uma classificação (níveis) para os cursos de pós-graduação, como as denominadas atualmente. Diante do que versa os dois documentos oficiais supracitados (decretos dos anos de 1931 e de 1946), concordamos com Soares (2016) que há a ausência de um aprofundamento sobre o que de fato constituiria o ensino de pós-graduação até então. De modo que, as experiências advindas com esse tipo de estudo pouco impactaram o ensino superior brasileiro (Soares *apud* Balbachevsky, 2005).

No que versa sobre as instituições que mais destacaram-se neste contexto, ou seja, que antecede os anos 1950, Almeida e Borges (2007) destacam: o Instituto de Manguinhos (atual Fundação Oswaldo Cruz), Observatório Nacional, Instituto Butantã,

Academia Brasileira de Ciências, Clube de Engenharia¹¹, Centro Brasileiro de Pesquisas em Física (CBPF), Instituto Nacional de Tecnologia (INT), Instituto de Pesquisa e Tecnologia (IPT), dentre outros. Ou seja, ainda não havia a expansão nacional dos programas de pós-graduação como observamos atualmente, inclusive muitos conquistando espaço e renome com grande inserção internacional.

Contudo, na década de 1950 a pós-graduação começa a firmar acordos com os Estados Unidos, os quais “implicaram uma série de convênios entre escolas e universidades norte americanas e brasileiras por meio de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores” (SANTOS, 2003, p. 628). Nesse contexto, vamos observar, também, a criação das agências de fomento: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951 a partir do Decreto de nº 29.741, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituído pela Lei de nº 1.310, no mesmo ano.

Lembremo-nos que todas essas novidades tem como pano de fundo as idéias de desenvolvimentismo que já apresentava-se no país. A esse respeito, ainda de acordo com formulações de Santos (2003), em meados da década de 1960 é possível caracterizar “o grande impulso” para os cursos de pós-graduação, com iniciativas importantes na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas, por exemplo, (seguindo o modelo das graduate schools norteamericanas).

A partir de formulações de Santos e Azevedo (2009), observa-se que na década de 1960, o Brasil apresentava um total de 38 cursos de pós-graduação. Diante deste quadro, e observando que o primeiro documento que trata de pós-graduação data de 1931, destacamos que perante a ausência de uma definição clara, tanto da finalidade, quanto dos objetivos dos cursos criados até então não houve grande avanço no que versa o ensino superior no país.

Contudo, vê-se no ano de 1965, surgir o Parecer 977¹⁰, conhecido como Parecer Sucupira. Este último foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e teve como relator Newton Sucupira. O mesmo regulamenta e institucionaliza as pós-graduações no país. “Segundo Newton Sucupira, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos”. (SANTOS, 2003, p. 629). Neste ínterim é que observa-se, pela primeira vez, a pós-graduação sendo estabelecida a partir dos dois níveis reconhecidos

¹⁰ Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.

atualmente (mestrado e doutorado).

Após o parecer publicado, bem como financiamentos e construção de universidade no Brasil nesta época, ocorre um aumento significativo das pós-graduações. Conforme edição da revista comemorativa em função dos 60 anos de existência da CAPES, publicada em julho de 2011, notamos que nos anos de 1970, existiam 97 mestrados e 53 doutorados com funcionamento autorizado, e que no ano em que a revista foi publicada os números chegavam a 2.752 e 1.618, respectivamente (CAPES, 2011, p. 41).

A publicação dá conta que houve um ritmo de crescimento de aproximadamente 30 vezes e que na década de 2000 foi mais intenso em regiões historicamente menos favorecidas quando se pensa educação e pós-graduação, o que consideramos como importante elemento a nossa pesquisa. Uma vez que, nosso recorte espacial contempla os programas de pós-graduações de uma dessas regiões (região Nordeste, particularmente o estado de Pernambuco). Por exemplo,

No triênio (2007-2010), o Sistema Nacional de Pós-Graduação cresceu à uma taxa de 20,8%, mesmo com a avaliação criteriosa dos consultores da Capes. O maior crescimento de cursos avaliados foi verificado na região Norte 35,3%. **O Nordeste vem logo em seguida, com uma taxa de 31,3% de crescimento.** Ainda assim, os programas de pós-graduação se concentram basicamente na região Sudeste. Esta ainda é a região com maior número de cursos, 2.190, representando 53,4% do total de cursos. O Sul representa 19,8%, com 810 cursos; **Nordeste, 16,4%, 672**; Centro-Oeste, 6,6%, 270; e a região Norte com 157 cursos, 3,8%. O salto do número de doutores titulados também impressiona. Há pouco mais de uma década, o Brasil formava 3.915 doutores por ano. Em 2009, passados apenas 11 anos, esse número era de 11.368. Um crescimento de quase 300%. O número de professores da pós-graduação foi de aproximadamente 27 mil, para mais de 57 mil no mesmo período. Foram 30 mil contratações em dez anos. (CAPES, 2011, p. 41. Grifos nossos.).

No que tange ao recorte de áreas que trabalhamos em nossa pesquisa, a saber: Educação e Serviço Social. É sabido que a pós-graduação em educação é mais consolidada, até pelo fato de ser uma área anterior ao Serviço Social. Saviani (2003) aborda em seu texto sobre o surgimento das primeiras pós-graduações em Educação, trazendo que a Pós-Graduação em Educação da PUC - Rio de Janeiro (surge em 1965), e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da PUC - São Paulo, (surge em 1969) como as primeiras no país. Ademais, ressaltamos que ambos emergiram no contexto da aprovação do Parecer Sucupira (já mencionado anteriormente).

Já na área de Serviço Social, a Pós-graduação *strictu sensu* em Serviço Social no Brasil,

inciou-se na década de 1970, impulsionada por professores e profissionais motivadas pelo ideal de desenvolver a vida acadêmica, a produção científica e a prática profissional como fundamentos teórico-metodológicos também construídos no interior do exercício acadêmico e profissional. (YAZBEK e SILVA, 2005, p. 42).

Neste contexto, o primeiro curso de pós-graduação em Serviço Social foi instituído na Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/Rio, em 1972, e no mesmo ano surge também a pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/São Paulo. Em seguida, em 1981, iniciou-se o primeiro doutorado em Serviço Social da América Latina na PUC/SP. E conforme as autoras, “o avanço na Pós-Graduação no Serviço Social brasileiro prosseguiu na década de 1990” (YASBEK e SILVA, 2005, p. 44).

Particularmente, nosso recorte espacial está inserido numa região apontadamente¹¹ mais desigual no que tange a distribuição geográfica dos programas, uma vez que, a maior concentração é na região Sudeste. Muito embora, a região Nordeste esteja a frente quando comparada as regiões Centro-Oeste e Norte, por exemplo. A nível de Nordeste, o primeiro curso de mestrado da região surge no estado da Bahia, em 1971.

Já o primeiro curso do nosso estado-recorte (Pernambuco) é fundado em 1978, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a priori com curso de mestrado. O curso de doutorado é criado em 2002 na instituição. Já na área de Serviço Social, o mestrado é inaugurado na Federal de Pernambuco em 1979, com o curso de Mestrado, pelo Departamento de Serviço Social. Em 1999, foi implantado o curso de Doutorado. O Programa é avaliado com conceito 6 pela Capes (agência federal de controle da pós-graduação no país), sendo um dos melhores programas brasileiros na área.

Conforme site oficial do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPE, ao longo da sua trajetória o Programa construiu uma referência intelectual na Região Nordeste, desempenhando importante papel no desenvolvimento da pesquisa e na qualificação de docentes, pesquisadores e profissionais de instituição de ensino superior, de organizações públicas e junto aos movimentos sociais urbanos e

¹¹Tanto pelo estudo já citado da CAPES, como pelas formulações de Yazbek e Silva (2005).

rurais.

Afirmamos que para esta pesquisa a UFPE se constitui o maior lócus de produções. Deve-se, logicamente, levar em conta seu histórico e sua relevância enquanto uma universidade já consolidada. Mas, o estado de Pernambuco conta com outras instituições superiores pública de ensino, que também foram investigadas. Como a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que não tem curso de graduação ou pós-graduação em Serviço Social, no entanto, possui um programa de pós-graduação na área de educação.

Encontra-se também no estado de Pernambuco a sede da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que possui campos em três estados distintos que compõe esse território geográfico. Vale destacar que a mesma é sediada em Petrolina-PE, mas, não há cursos de pós-graduação que contemple nosso recorte de áreas do conhecimento. Ademais, encontra-se também a Universidade Federal do Agreste Pernambucano que surge recentemente (em 2018), e também não possui cursos de pós-graduação que adente a esta pesquisa.

Além de todas as já citadas, temos a Universidade de Pernambuco (UPE) que é administrada pelo governo estadual, mas que também, não compõe lócus de produção na nossa área pesquisada. Outrossim, é necessário que seja citado que Pernambuco conta com alguns Institutos Federais (Ifs), que mesmo não adentrando ao nosso recorte, estes corroboram a formação profissional dos pernambucanos e demais interessados. Ou seja, o estado de Pernambuco aglutina importantes instituições formadoras que somam-se aos resultados analisados neste trabalho.

Para melhor analisarmos no próximo tópico, as produções encontradas, além dos relatórios já disponíveis no banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS), que dão conta do período histórico que vai de 1980 à 2010. Pudemos adensar esse estado da arte com novas pesquisas empíricas que vão de 2011 à 2020 para assim analisarmos todos os resultados como já foi elucidado.

3.2 Cruzamento das produções: aspectos analíticos dos conteúdos das produções

Os resultados analisados a seguir, são dados coletados do nosso estudo do tipo

“estado da arte”. Como já dissemos na introdução deste trabalho, as fontes de pesquisa foram: o banco de teses do portal da CAPES, os sites oficiais das pós-graduações das instituições investigadas, os relatórios de iniciação científica, pertencentes ao GEPEDUPSS, de Souza (2013), Silva (2013) e Araújo (2013).

Para realização da pesquisa no recorte temporal de 1980 a 1990 e construção de seu relatório de pesquisa PIBIC/CNPQ, Souza (2013) informa que teve que viajar para coletar informações na biblioteca setorial do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, uma vez que, os sites oficiais não dispunham deste material digitalizado. Dentre as três pesquisadoras só ela teve que ir na cidade do Recife, o que demonstra que nem toda pesquisa bibliográfica se dá apenas em sites da internet. Às vezes é necessário fazer investigação de campo.

Enquanto recorte temporal estamos dando conta de 41 anos, o que representa uma organização do “Estado do Conhecimento” sobre a Educação Popular no estado em discussão. Ferreira (2002) descreve que estas pesquisas são “definidas como de caráter bibliográfico”, assim, cumprem a tarefa de “mapear” e “discutir” uma determinada produção em seus múltiplos espaços. No que tange aos resultados, foram encontradas 40 (quarenta) produções da área de Educação e de Serviço Social.

Assim, a priori iremos dispor num quadro (Quadro 01) todas as produções, com as seguintes variáveis: os nomes dos autores, os títulos das produções, as instituições, a tipificação (dissertação ou tese) a fim de identificar os níveis (mestrado ou doutorado), as áreas (Serviço Social ou Educação), temáticas articuladas à Educação Popular e os anos em que foram publicadas.

Quadro 01: “Quadro geral dos dados de produções que versam sobre Educação Popular no estado de Pernambuco, nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-2020)							
Nº	AUTOR (A)	TÍTULO	TIPO	ÁREA	TEMAS ARTICULADOS A EDUCAÇÃO POPULAR	LOCAL	ANO
1	RIQUE, Celia Dantas Gentile	História do desenvolvimento de comunidade criado negado afirmado no sistema de planejamento regional.	Dissertação	Serviço Social	Desenvolvimento de comunidade	UFPE	1987
2	PINTO, Maria Elizabeth V. de Medicis	A supervisão educacional e a questão da democratização da escola	Dissertação	Educação	Democracia	UFPE	1988
3	BANDEIRA, Carmem Lucia Bezerra	ABC das escolas comunitárias (princípios de uma pedagogia popular)	Dissertação	Educação	Escola	UFPE	1989
4	Leda Alves	Capacitação de educadores numa proposta de governo popular	Dissertação	Educação	Formação	UFPE	1991
5	MELO, Márcia Maria de Oliveira	A PEDAGOGIA SÓCIO - HISTÓRICA : impasses e perspectivas	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPE	1991
6	SANTANA, Moises de Melo	SUBSÍDIO PARA UMA TEORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ONGs: um estudo de caso	Dissertação	Educação	ONGs	UFPE	1991
7	SANTOS, Mitz Helena de Souza	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : estudo de uma proposta política - pedagógica popular	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	1992
8	GEHERS, Adriana de Farias	O MUNDO DA DANÇA, PALCO DE MUITAS ESCOLAS: um estudo das representações do conhecimento popular em um projeto de educação popular	Dissertação	Educação	Dança	UFPE	1994
9	MANSUR, Terezinha Maria	SUJEITO AFETIVO: político e movimentos sociais do curso de inverno	Dissertação	Serviço Social.	Organização e movimento popular	UFPE	1995

10	FERRAZ, Cleide Maria	Abordagem de alguns aspectos interculturais numa escola municipal de meio popular	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPE	2002
11	ARAÚJO, Alexandre Viana	POLÍTICA EDUCACIONAL E PARTICIPAÇÃO POPULAR: um estudo sobre esta relação no município de Camaragibe –PE	Dissertação	Educação	Participação Popular	UFPE	2003
12	HOLMES, Maria de Fátima Mendonça	Pedagogia mediada pela ludicidade na educação de jovens e adultos	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2006
13	CAPUCHO, Vera Alves Crispim	NAUS ESPANHOLAS EM TERRAS BRASILEIRAS EM TEMPOS DE VENTOS NEOLIBERAIS: a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania	Dissertação	Educação	Organização e Movimento Popular	UFPE	2008
14	MAIA, Marcelo de Oliveira	SÓCRATES E PAULO FREIRE: aproximações e distanciamentos, Uma introdução ao pensamento educacional	Dissertação	Educação	Filosofia	UFPE	2008
15	ARAÚJO, Dayse Alves Pessoa de	A RELAÇÃO DOS/DAS JOVENS COM O SABER A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE INCLUSÃO DE JOVENS	Dissertação	Educação	Formação	UFPE	2008
16	PONTES, Maria de Fátima	EDUCAÇÃO POPULAR: INTERLOCUÇÕES COM ANIMAÇÃO CULTURAL: o programa de animação cultural da secretaria de educação, esportes e lazer do Recife	Dissertação	Educação	Animação Cultural	UFPE	2009
17	SILVA, Maria do Socorro	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: a escola na vida e a vida como escola	Tese	Educação	Práticas Educativas	UFPE	2009
18	ALVES, Sidney Alexandre da Costa	PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DA MATA.	Dissertação	Educação	Práticas Educativas	UFPE	2011
19	LEAL, Morais Norma	O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DO SUJEITO DISCENTE NO	Dissertação	Educação	Ressocialização	UFPE	2011

		PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- PROEJA					
20	SILVA, Jorge Lopes da	PRÁTICA DISCURSIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR	Tese	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2011
21	BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho	PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE- DISCENTE E HUMANIZAÇÃO: contribuição de Paulo Freire para a escola pública.	Tese	Educação	Práticas Educativas	UFPE	2011
22	ROCHA, Maria Oneide Fialho	MOVIMENTOS SOCIAIS: ação sócio-política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base MEB, no período de 1985 -1995.	Dissertação	Serviço Social	Movimentos Sociais	UFPE	2011
23	SOUZA, Fabiana da Silva Correia	DESSENDANDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA: o que pensam e propõem as professoras?	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2012
24	GUEDES, Marília Gabriela de Menezes	Contribuição de Paulo Freire para as políticas curriculares nos sistemas de ensino.	Tese	Educação	Políticas Públicas de Ensino	UFPE	2012
25	SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino	A PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: críticas das ideologias governamentais dos Núcleos de Participação Popular em Fortaleza	Dissertação	Serviço Social	Participação Popular	UFPE	2012
26	BEZERRA, Mariana Silva	Letramento na escolarização de Jovens e Adultos no currículo de língua portuguesa	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2013
27	LEMOS, Girleide Tórres	Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE	Dissertação	Educação	Saber Popular	UFPE	2013
28	MORAIS, Maristela Silva de	A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2013

29	ARAÚJO, Fernanda Regina de	FORMAÇÃO CONTADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO JABOATÃO DOS GUARARAPES: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora	Dissertação	Educação	Formação Docente	UFPE	2013
30	SANTOS, Alessandra Maria	A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PERNAMBUCO (1956 A 1964): Nazaré da Mata (Mata Norte), Palmares (Mata Sul) e Caruaru (Agreste)	Dissertação	Educação	História da Educação Popular	UFPE	2014
31	SILVA, Ana Cláudia Pessoa da	O CAMPONÊS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise crítica do Pro jovem campo- saberes da terra	Dissertação	Educação	Educação do Campo	UFPE	2014
32	FREIRE, Patrocínio Solon	EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	Tese	Educação	Pensamentos pedagógicos	UFPE	2014
33	FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de	PRINCÍPIO DA ALTERNÂNCIA: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e na escola de formação missionária	Dissertação	Educação	Práticas educativas	UFPE	2015
34	LEITÃO, Edineide Souza Sá	A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFPE	2015
35	MELO, Maria Aparecida Vieira de	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO: um estudo no Município de Canhotinho, Recife-PE	Dissertação	Educação	Educação do Campo	UFRPE	2015
36	COSTA, Joene Maria Crespo	A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NA COMUNIDADE DO MORRO DA CONCEIÇÃO RECIFE-PE: memórias de líderes comunitários como atores políticos na configuração da política de saúde (1980-1995)	Dissertação	Educação	Educação Popular e Saúde	UFPE	2016
37	NASCIMENTO, Gisele Wanessa do	Contribuições da experiência rastafári ao campo da educação popular	Dissertação	Educação	Rastafári e Educação Popular	UFPE	2016

38	MOREIRA, Gilberto de Araújo	Estudar para “ser” quem? Escolarização, educação popular e processos de subjetivação entre estudantes do Recife e do sertão de Pernambuco	Dissertação	Educação	Educação para a vida	UFPE	2017
39	OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de	SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL E NA FRANÇA: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização	Tese	Educação	Práticas Educativas	UFPE	2019
40	SILVA, Marcos Antônio Soares da	O CURRÍCULO DA EJA DO CAMPO: uma análise entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco	Dissertação	Educação	Educação de Jovens e Adultos	UFRPE	2019

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

O Quadro 01 ilustra o resultado geral de todas as produções localizadas nas pós-graduações de Educação e Serviço Social do estado de Pernambuco, que debatem a temática da Educação Popular. Nele observamos que no recorte temporal da pesquisa que foram encontradas quarenta publicações, dispostas entre dissertações e teses, na área de educação e de serviço social, com autoria dos gêneros feminino e masculino. Estas publicações do estado de Pernambuco são oriundas de duas (02) instituições públicas universitárias. Outrossim, essas informações serão destacadas de forma mais analítica, onde serão organizadas em tabelas no decorrer deste tópico.

Tabela 01- Distribuição do número de publicações nas universidades pesquisadas em Pernambuco (1980-2020)

UNIVERSIDADE	QUANT(n°)	PERC(%)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	38	95%
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	02	5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

Na primeira tabela de nosso trabalho tratamos de ilustrar o percentual das produções por universidade pesquisada. Deste modo, observa-se foram detectadas produções em 02 (duas) universidades públicas no estado de Pernambuco. Observamos que nesta pesquisa a UFPE constitui o maior lócus em número de produções, com o percentual de 95% ao recorte da pesquisa, ao passo que a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) apresenta 5% das produções.

Podemos atrelar este fato ao histórico que a Federal de Pernambuco, fundada em 1912, constrói ao longo de suas décadas de existência com a Educação Popular, desde as experiências dos círculos de cultura. Mas, também, há outros fatores que levam a instituição a esses números que não são detectáveis na abordagem desta pesquisa.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que é fundada em 1912 com seus primeiros cursos de graduação, não possui curso de graduação ou pós-graduação em Serviço Social, no entanto, possui um programa de pós-graduação na área de educação, e foi neste programa que localizamos as produções. Além das duas instituições citadas, o estado de Pernambuco conta com outras instituições superiores públicas de ensino, que também foram investigadas, no entanto, não compõe as tabelas por não terem em suas grades de ensino cursos de pós-graduação nas áreas pesquisadas.

Tabela 02- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020)
conforme nível (mestrado e doutorado)

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANT. (nº)	PERC. (%)
Dissertação de Mestrado	34	85%
Tese de Doutorado	06	15%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

Na tabela nº 02 apresentamos os dados a respeito das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) e que tratam da temática da Educação Popular, conforme nível (mestrado ou doutorado). Os resultados revelaram uma disparidade de produção em mestrado comparada às produções de doutorado. Assim, 85% são dissertações de mestrado e 15% são teses de doutorado. O que, dentre outros fatores possíveis, podemos

atrelar ao fato dos doutorados no nosso país geralmente surgirem após a consolidação dos mestrados. Como é o caso da UFPE, que, conforme o site oficial da instituição, o mestrado em educação surgiu no ano de 1978 enquanto que seu doutorado na área de educação só surgiu vinte e quatro anos depois, em 2002. Já o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS surge em 1979, em nível de mestrado e em 1999, 20 (vinte) anos depois, em nível de doutorado. É preciso salientar que as produções a nível de doutorado são todas da Federal de Pernambuco.

Desta forma, as publicações encontradas na Federal Rural (UFRPE) são em nível de mestrado. É importante destacar que o site oficial não demarca o ano inicial do programa de pós-graduação em educação, contudo as primeiras dissertações datam de 2015 e ainda não foram defendidas teses de doutorado conforme o repositório da UFRPE. Ademais, como já fora dito, esta instituição não possui curso de pós-graduação na área de Serviço Social.

Tabela 03- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) conforme as décadas

DÉCADAS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
1980- 1989	03	7%
1990- 1999	06	15%
2000- 2009	08	20%
2010-2020 ¹²	23	58%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

Na tabela de nº 03, que ora apresentamos, está especificada a distribuição das produções pesquisadas conforme as décadas, como uma forma de sabermos se a temática da Educação Popular vem crescendo no âmbito do debate acadêmico. Conforme os dados que foram localizados na década de 1980 houve apenas 03 publicações, o que constitui 7% dos resultados. Já na década de 1990 esse número dobra para 06 trabalhos publicados, que equivale a 15% do total; seguindo na década de 2000 percebemos um pequeno aumento com 08 publicações, que contabilizam 20% dos resultados; já no recorte de 2010-2020, observamos o maior número de resultados com 23 publicações contabilizadas, correspondente a 58% do número total de publicações

¹²Para melhor organização da tabela resolvemos agrupar o ano de 2020 a esta década, uma vez que, nosso recorte dá conta de 41 (quarenta e um) anos de publicações.

levantadas. Ou seja, comparando à década de 1980 temos um crescimento de mais de 50%. Mas cabe ressaltar que o ano de 2020 não encontramos nenhuma produção.

Observamos na tabela um aumento significativo na quantidade de produções que abordam a Educação Popular na pós-graduações Pernambucanas. Fato que acompanha uma tendência já explorada em levantamentos anteriores como elucidam Bastos (2016), Soares (2016) e Machado; Silva e Tolentino (2019). Outrossim, sobre esse crescimento cabe destacar algumas reflexões, como a baixa quantidade de trabalhos na década de 1980.

A este respeito, de acordo com Machado; Silva e Tolentino (2019), é importante considerar que até 1985 vigorou no Brasil o regime ditatorial militar, momento muito complicado dado o caráter repressivo, em que as práticas de Educação Popular foram consideradas subversivas e duramente perseguidas pelo governo. Um fato que corrobora essa reflexão é que mesmo tendo uma pós-graduação que surge de 1979 (Na UFPE) só encontramos o primeiro resultado em 1987.

Todo este contexto certamente causou receio em muitos/as pesquisadores/as em trabalhar as ideias de Paulo Freire neste período. Uma vez que, como observamos no capítulo 1 deste trabalho, durante o período da ditadura militar a EP foi extinta do debate oficial em educação e passou a atuar na clandestinidade através de ONGs e das CEBs. As autoras aqui citadas atrelam o baixo número de publicações na década de 1990, dentre outras questões, à queda do Muro de Berlim, que ocorre em 1989.

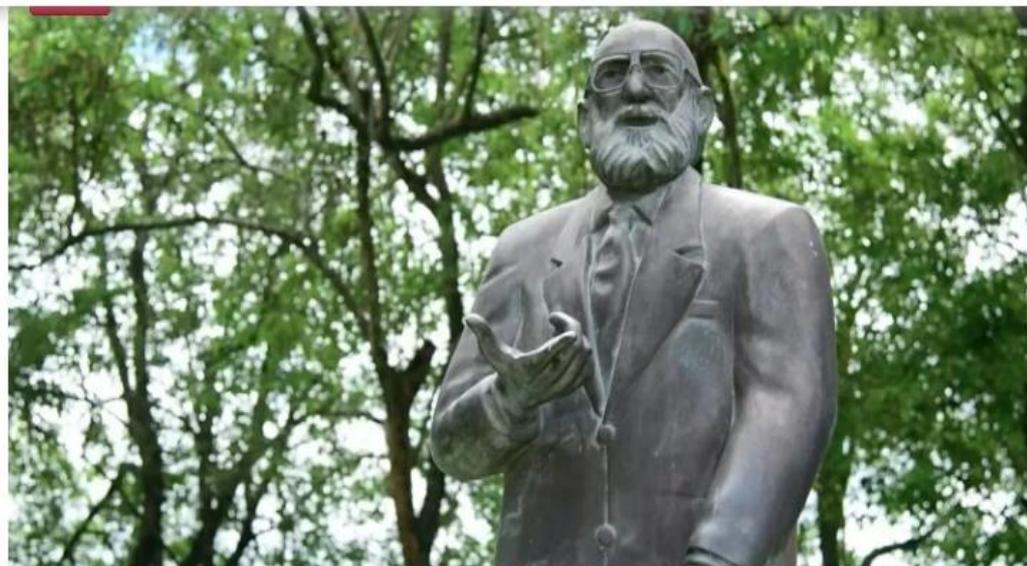
Neste momento, “muitos abandonaram a educação popular, pois como ela estimulava as mobilizações e lutas sociais para um novo modelo de sociedade, com a derrocada do Muro passaram a considerar o fim do “socialismo real” e, conseqüentemente, a impossibilidade de outro modelo de sociedade”, fato que acarretou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

Um fato importante que da consistência aos nossos dados são as ampliações dos programas de pós-graduação nos governos neodesenvolvimentistas dos anos 2000. Que podem ter contribuído para o significativo crescimento dos números na década de 2000, uma vez que, mais pessoas tiveram acesso à universidade pública nos três níveis de ensino. Para além disso, corroboramos o pensamento de Machado (2021) em que há um movimento que vem ocorrendo na atualidade no qual a Educação Popular cada vez mais toma a curiosidade da população, sobretudo como consequência dos ataques aos

quais vem sofrendo pelo avanço reacionário do ultra-conservadorismo no país nos últimos anos.

Por fim, diversos/as pesquisadores/as vem se utilizando, conforme Scheffer (2013), da “vitalidade do pensamento radical de Freire” como uma ferramenta que auxilia na compreensão das transformações implicadas pela conjuntura neoliberal que permeia a sociedade capitalista nos dias atuais. Isso significa que a pós-graduação pública pernambucana continua investigando e avançando no debate acerca da educação popular, indo na contramão daqueles que insistem em afirmar que este é um tema superado.

Contudo, não podemos negar que a produção total é incipiente quando comparada ao recorte temporal de 41 anos, ou seja, seria uma média de uma publicação por ano se fizermos esta inferência. Também é incipiente se considerarmos que se trata de Pernambuco, o estado que possui o Centro Educacional Paulo Freire, localizado no Campus I da Universidade Federal de Pernambuco –UFPE, em Recife, terra natal do próprio Paulo Freire, um dos maiores expoentes da Educação Popular.



Estátua de Paulo Freire inaugurada em 2013 dentro da UFPE

Imagem: Bernardo Sampaio | Ascom UFPE

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/19/revista-paulo-freire-ufpe.htm>

A imagem acima é de 2013 e vem recordar uma bela homenagem da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE a Paulo Freire, que se tornou patrono da

educação brasileira em 2012. A estátua de bronze demonstra a resistência de educadores universitários de Pernambuco demarcando seu território educacional.

Tabela 04-Gênero dos/das autores/as das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020)

GÊNERO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Feminino	30	75%
Masculino	10	25%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

No que diz respeito a tabela 04, que trata do gênero dos/as autores/as, observamos que 75% das pesquisadoras são mulheres, o que representa um quantitativo de 30 produções, enquanto 25% são homens, que se refere a 10 produções.

Sabemos que são números muito díspares, e para além desta primeira análise como o auxílio do quadro geral das produções (Quadro 01), no que tange a quantidade de publicações dos homens, é possível observar um fato marcante, que o maior número de homens como autores corresponde a década de 2010, com 07 autorias masculinas. Ou seja, em 30 anos (1980-2009) o número de autores homens que pesquisaram sobre educação popular foi de apenas três (03), isto é, 7,5%, e de 2010 a 2020, últimos 11 anos, subiu para 17,5%.

Também observando esta tabela e cruzando com informações do quadro geral é perceptível que em todas as décadas as produções são lideradas por mulheres, por exemplo: na década de 1980 temos 03 publicações e todas com autoria feminina, já na década de 1990 tem-se 05 produções femininas e apenas 01 masculina, seguindo na década de 2000 encontramos 06 produções publicadas por mulheres e pelo menos 02 por homens e por fim na última década de nosso recorte temos 17 pesquisadoras publicando sobre educação popular e 06 pesquisadores, o que representa que ao longo do tempo os homens também estão se aproximando mais do tema.

As pesquisas do GEPEDUPSS, fazem esta análise por considerar que é importante conhecer o perfil dos que trabalham a temática. E no que tange a disparidade de gênero, o grupo de pesquisa alega que historicamente os cursos de Serviço Social e

Pedagogia são compostos em sua maioria por mulheres, ainda que destaque que nos programas de pós-graduações dessas mesmas áreas também haja pessoas de outros cursos. (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Tabela 05- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) conforme área das Pós-graduações

ÁREA	QUANT. (N°)	PERC. (%)
Educação	36	90%
Serviço Social	04	10%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

A tabela de nº 05 versa sobre a distribuição das produções pesquisadas conforme a área das Pós-Graduações. Aqui, os dados revelam que 36 publicações, que correspondem a 90% dos resultados, são da área da educação, enquanto as publicações da pós-graduação em serviço social consistem em 04, equivalente a 10% dos dados da pesquisa. O que revela uma diferença muito significativa entre as duas áreas estudadas nas pós-graduações pernambucanas.

A este respeito é importante ressaltar, como já foi trabalhado no 2º capítulo deste trabalho, que desde o final da década de 1980 a profissão de Serviço Social se afastou da Educação Popular, particularmente porque, de acordo com Netto *apud* Machado (2012, p. 153), no período de reconceitualização da profissão houve um ecletismo teórico em uma série de elaborações reconceptualizadas da América Latina. Inclusive naquelas que se fundamentavam no livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire.

Mas também, apesar dos equívocos teóricos o autor reconhece que só “a partir de então criam-se as bases, antes inexistentes, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxista” (p.149). Abreu (2011, p 238) afirma, ainda, que a educação popular submergiu o destaque no campo da pesquisa e o debate acadêmico, em razão “das inflexões nas bases subjetivas e objetivas da organização autônoma da classe a partir da referência do trabalho, enfraquecem suas próprias condições de elaboração de sua estratégia político-cultural na luta pela hegemonia”.

Ou seja, destacamos a defesa e a retomada deste pensamento dentro do Serviço Social sobretudo por acreditarmos que a Educação Popular é capaz de oferecer elementos teórico-metodológicos e ético-políticos para práticas mais democráticas,

dialógicas e que estimulem a luta pela emancipação humana. Neste contexto, mesmo o debate aparecendo como incipiente nessa pesquisa, concordamos com a autora que a EP continua presente “no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular” (MACHADO, 2012, p. 152).

Machado (2012, p. 162) ainda reitera a EP como fundamental para a formação de assistentes sociais, “pois por meio dela é possível uma prática mais dialógica, democrática, que impulsiona processos de conscientização, organização, participação e mobilização, levando-se em conta o saber popular, a autonomia e a diversidade cultural”. Isso significa que mesmo apresentando-se incipiente, as produções que aparecem na área são importantes ao recorte da pesquisa.

Tabela 06- Cruzamento dos dados: gênero, nível e áreas/as autores/as das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020)

CRUZANDO GÊNERO, NÍVEL E ÁREA	QUANT. (Nº)				PER (%)			
	Mestrado em Educação	Mestrado em Serviço Social	Doutorado em Educação	Doutorado em Serviço Social	Mestrado em Educação	Mestrado em Serviço Social	Doutorado em Educação	Doutorado em Serviço Social
Feminino	23	03	04	0	57%	7%	10%	-
Masculino	07	01	02	0	18%	3%	5%	-
Total Parcial	34		06		85%		15%	
Total Geral	40				100%			

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

A tabela 06 nos possibilita analisar as publicações observando as variantes de sexo, nível (mestrado ou doutorado), e área do conhecimento. Como também, permite que tomemos noção de informações como as particularidades de como estão divididas sexualmente as produções de mestrado, por exemplo.

Observa-se que das trinta e quatro (34) dissertações de mestrado, que representam 85% da pesquisa, 23 foram escritas por mulheres na área de educação. O que nos compete destacar que pouco mais da metade dos resultados da pesquisa geral, a saber: 57%, tratam-se de dissertações oriundas de pesquisadoras da área de educação,

enquanto na área de serviço social representa 7% as mulheres com as pesquisas de mestrado.

No que podemos observar de destaque nas teses de doutorado em educação, uma vez que em serviço social não foram encontradas teses que trabalhem e/ou articulem a temática da EP, é que as mulheres mais uma vez destacam-se na autoria representando 10% do total de 15% que as publicações de doutoramento representam nesta pesquisa. Deste modo, a tabela demonstra mais a fundo o que vimos afirmando, que as mulheres são as que mais pesquisam neste recorte e que o nível de mestrado é o mais trabalhado até então nas pós-graduações pernambucanas.

Tabela 07- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) quanto ao tema da Educação Popular

PRODUÇÃO	QUANT(Nº)	PERC (%)
Educação Popular como tema secundário	38	95%
Educação Popular como tema central	02	5%
TOTAL	40	100%

Fonte: Primária e Secundária. João Pessoa, 2022.

Os resultados da tabela acima exploram a forma como os autores trabalham o nosso objeto de pesquisa. Assim, analisamos que 95%, 38 das produções, trazem a educação popular articulada a um outro objeto de estudo, ou seja, a EP aparece como tema transversal. Já as que colocam a educação popular como tema central a ser estudada em sua dissertação ou tese representa apenas 5%, 02 produções.

Mesmo contabilizando poucos resultados, o fato de haver pesquisadores articulando ao longo da história a pesquisa em educação popular mostra-se importante para este recorte, considerando que, estudar educação popular é relevante por ser uma educação progressista e problematizadora. Ainda mais nos espaços acadêmicos de pós-graduação, que geralmente destaca a meritocracia dos pós-graduandos em detrimento de um paradigma de resistência, como a educação popular.

A educação formal, conforme Mészáros (2008), seria “um milagre Monumental” romper com a lógica do capital, no sentido de possibilitar a sobrevivência da humanidade, para tal, no âmbito educacional, isto implica “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma

alternativa concreta abrangente” (p.47). Destarte, ao longo do tempo a Educação Popular se constituiu “como uma referência ética, epistemológica, metodológica e política para uma enorme gama de grupos, instituições, movimentos e partidos políticos no espectro da esquerda, com a perspectiva de fortalecer a luta das classes populares no seu processo de libertação” (MELLO, 2013, p. 70). Ou seja, é bem comum que os pesquisadores mais engajados nos movimentos sociais busquem na teoria da EP respaldo e fundamentação para seus mais diversos objetos de estudo.

Tabela 08- Distribuição das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) segundo as temáticas articuladas a Educação Popular

Nº	TEMÁTICA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
01	Educação de Jovens e Adultos/EJA	07	17%
02	Práticas Educativas	07	17%
03	Formação, Formação Docente	04	10%
04	Organização e Movimento Popular, Movimentos Sociais, Organizações não governamentais – ONGs	04	10%
05	Participação Popular	02	5%
06	Educação do Campo	02	5%
07	Educação Popular como tema central	02	5%
08	Dança	01	2,5%
09	Democracia	01	2,5%
10	Desenvolvimento de Comunidade	01	2,5%
11	Escola	01	2,5%
12	Saúde	01	2,5%
13	Educação para a vida	01	2,5%
14	Filosofia	01	2,5%
15	Animação Cultural	01	2,5%
16	Pensamentos Pedagógicos	01	2,5%
17	Políticas Públicas de Ensino	01	2,5%
18	Ressocialização	01	2,5%
19	Saber Popular	01	2,5%
	TOTAL	40	100%

Fonte primária e secundária. João Pessoa, 2022.

Na tabela ilustrada acima buscou-se enfatizar os temas que se articulam com a

Educação Popular nas produções pesquisadas. Uma vez que, o fato de os pesquisadores utilizarem a EP para desvelar os seus objetos de estudo demonstra a vivacidade das idéias desta vertente. Outrossim, pode-se observar que das 40 produções 19 temas foram articulados centralmente a EP.

As temáticas que aparecem em maior ênfase são as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 17% e de Práticas Educativas também com 17%. Por conseguinte observamos a temática da Formação/Formação Docente que participa em 10% na pesquisa, bem como, a temática de Organização e Movimento Popular, Movimentos Sociais, Organizações não governamentais-ONGs com 10%. Temos três temas que possuem 5% no recorte da pesquisa que são os de Participação Popular, Educação do Campo e a educação popular como tema central.

Os demais 12 temas emergentes articulados a Educação Popular participam cada qual com 2,5% na pesquisa versam sobre: Animação Cultural, Dança, Democracia, Desenvolvimento de Comunidade, Escola, Saúde, Educação para a Vida, Filosofia, Pensamentos Pedagógicos, Políticas Públicas de ensino, Ressocialização, e por fim a temática do Saber Popular.

Sobre a predominância de articular a EP a Educação de Jovens e Adultos é compreensível, uma vez que, do decorrer da história a Educação Popular vem sendo difundida no debate formal em educação através de programas de educação de jovens e adultos e até mesmo de educação do campo. Fato que precisa ser interligado com seu contexto de nascimento no bojo dos movimentos contra o analfabetismo dos trabalhadores na influência desenvolvimentista.

A esse respeito, Mello (2013, p. 70) ressalta que a EP: “se constitui como uma prática social e política, vinculada a processos organizativos e formativos das classes populares ao largo do sistema educativo formal”. Freire (1984, p. 138) assevera a alfabetização de adultos enquanto um ato político, desta forma “não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política”.

Também é importante que se diga, que por mais que o discurso da EP seja constantemente remetido a um locus da EJA, esta não se limita a este espaço, embora tenha nascido junto a ele. Acreditamos que a EP se trata de um paradigma educativo que objetiva “contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social” (MACHADO, 2012, p. 152).

Portanto, as temáticas articuladas a educação popular estão de encontro com a verdadeira função social da pesquisa, conforme a afirmação de Yazbek (2009) que considera ser [...] uma primeira responsabilidade da pesquisa refletir sobre os fundamentos do que está acontecendo, buscando clareza na construção de nossas explicações, na construção de nossa consciência social e política do contemporâneo, na perspectiva de delinear resistências, construir novos caminhos, perspectivas, alternativas, e utopias coletivas. (2009, p. 149). Ou seja, os temas articulados e/ou transversais vão de encontro com as reais questões da sociedade brasileira, e sobretudo, a Pernambucana.

Tabela 09- Categorização das produções pesquisadas em Pernambuco (1980-2020) quanto ao seu referencial teórico-metodológico

REFERENCIAL	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Crítico	38	95%
Conservador	-	
Não Específica	02	5%
TOTAL	40	100%

Fonte: primária e secundária. João Pessoa, 2022.

Nesta última tabela acerca da perspectiva analítica de nossos resultados observamos as produções quanto a adoção de referenciais críticos ou não. Desse modo, os resultados vão de total encontro com a EP que nasce num contexto de questionamento do que estava posto e acha-se interligada aos movimentos das classes subalternizadas, pois, como mostra a tabela 09, 95% das produções adotam um referencial teórico-metodológico crítico. Para tanto, as duas produções que não foi possível identificar seus referenciais se deu por uma má construção dos resumos das mesmas, os quais não abordam nitidamente o posicionamento/adoção teórica do pesquisador (a).

Reconhecemos a importância dos resultados estarem organizados criticamente em suas opções teóricas, por entender que a “educação popular é reafirmada como parte das estratégias de formação política e ideológica da classe trabalhadora, face à necessidade de produção e difusão do conhecimento crítico sobre as condições de vida e sua transformação” (MACIEL, 2011, p. 241).

O resultados das produções pernambucanas vão de encontro com a pesquisa realizada pelo GEPEDUPSS, em nível nacional, que encontrou e encontra nos trabalhos

que adotam a Educação Popular como tema central ou como transversal. Logo, a tabela ora discutida segue uma lógica essencial que a EP popular trás em si, enquanto essencialmente transformadora e questionadora do *status quo*.

Por fim, ao analisar as tabelas entendemos que a educação popular esta pouco difundida na pós-graduação pernambucana na área de Serviço Social. Isso se expressa justamente pelo afastamento da educação popular ao qual o debate acadêmico em serviço social sofreu frente ao passado eclético que atravessou a profissão durante o “Método BH”.

Mas ao longo deste trabalho, observamos que a educação popular não foi responsável por conduzir o eclétismo teórico na profissão, mas é muito comum estudos que abordam o período atribuírem tais equívocos ao pensamento de Freire. Estas questões acabaram por afastar o serviço social da Educação Popular, que em muito contribui com a profissão até os dias atuais.

É importante ressaltar que esse afastamento ocorreu no debate teórico, mas a EP continua presente na atuação de alguns/as profissionais, sobretudo aqueles/as que trabalham junto a comunidades através de movimentos sociais e ONGs. É necessário que se enfatize a necessidade de resgate na formação e sistematização da prática profissional em articulação com o pensamento freireano. Sobretudo na conjuntura atual da sociedade Brasileira, onde presenciamos uma movimento de inflexão do ultra-conservadorismo junto a momentos de retrocessos tanto no âmbito social como cultural.

Desra forma, como a perda de direitos e debates ideológicos conservadores estão na pauta do dia, a Educação Popular tem sido muito suscitada e rememorada em suas bases, inclusive por expoentes do Serviço Social brasileiro. Por fim, o fato da pesquisa elucidar que esse paradigma educativo ainda não tem avançado como deveria dentro do Serviço Social, reforça a perspectivas dos autores e autoras deste estudo acerca da falta de debates sobre um tema tão necessário, mas, que precisa ser instigado e rememorado para que o Serviço Social Brasileiro possa conceber um diálogo ainda mais profícuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou realizar um estudo da produção acadêmica sobre educação popular nas pós-graduações públicas de Serviço Social e Educação no estado de Pernambuco, com o recorte temporal que vai de 1980 a 2020. Recorremos a pesquisa do tipo “Estado da Arte”, que nos possibilita inferir que a mesma não se esgota pela continuidade das produções, bem como pela possibilidade de ter escapado algumas produções durante o levantamento bibliográfico.

Para tanto, percorremos um caminho teórico e metodológico que possibilitou contemplar os objetivos da pesquisa. A presente monografia foi disposta em três capítulos que abordam os caminhos adotados para melhor análise de nosso objeto de estudo. No primeiro capítulo fez-se um resgate no que tange a história da Educação Popular e aponta seu contexto de surgimento e os desdobramentos que mais ganham destaque na cena nacional, a exemplo das campanhas de Educação Popular. Tanto no debate oficial de educação como em sua atuação junto aos movimentos sociais, Comunidades Eclesiais de Base, ONG’s e afins buscamos trazer reflexões e autores que corroborem nossa percepção freireana sobre EP, sua conceituação e principais categorias ou constituintes teóricos.

No segundo capítulo trabalhamos para entender os desdobramentos da relação entre a Educação Popular e o Serviço Social, bem como as limitações ocorridas, suas contribuições ao longo dos processos de desenvolvimento da profissão e da atuação de assistentes sociais. Ademais, nos detemos também ao debate da formação profissional em serviço social e as implicações que as categorias teóricas da EP podem colaborar no processo de formação permanente dos profissionais.

E no capítulo terceiro trouxemos considerações sobre pós-graduação no Brasil e em Pernambuco para contextualizar melhor os recortes de pesquisa e fizemos também a organização e análise dos resultados da pesquisa. Neste capítulo para dispor melhor as análises construímos um quadro geral com todas as 40 (quarenta) produções encontradas, bem como tabelas e análises acerca de cada uma. A partir dos resultados observamos que as publicações estão dispostas entre dissertações (85%) e teses (15%), nas áreas de educação (90%) e de serviço social (10%), com autoria dos gêneros feminino (75%) e masculino (25%).

As publicações do estado de Pernambuco advêm de pelo menos duas (02) instituições públicas universitárias, a UFPE (95%) e a UFRPE (5%). Observamos também as temáticas que se articulam a EP, como a Educação de Jovens e Adultos, Práticas Educativas, diálogo, formação de professores e entre outras. É importante destacar que a maior incidência das produções, cerca de 58%, estão entre na década de 2010. E dentre as 40 produções pesquisadas, 95% apostam numa ótica teórico-metodológica crítica, o que nos permite reafirmar as contribuições que a educação popular pode trazer para o Serviço Social por apostar na educação crítica e dialógica, mas pelo fato de estimular a participação e mobilização social, o que condiz com o Projeto Ético-Político da nossa profissão.

Diante dos resultados e análises inferidas neste trabalho a educação popular é uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternizadas a partir de uma teoria referenciada na realidade, que valoriza a articulação entre saberes populares e científicos e de uma base ética e política voltada à transformação social. A partir de metodologias dialógicas que estimulam a luta coletiva pela emancipação dos oprimidos no sistema capitalista e muitas vezes está presente no campo de atuação dos assistentes sociais que trabalham com comunidades, organização e mobilização popular.

Isso posto, os resultados obtidos nos permitem afirmar que, a educação dialógica, crítica, dialética e que considera os saberes populares tanto quanto os científicos, a educação popular tem sido uma temática pouco debatida na área do Serviço Social de Pernambuco. Mas permanece presente na área de Educação reafirmando sua perspectiva crítica.

Portanto, conhecer a educação popular me permitiu vislumbrar o serviço social e sua relação com a população sobre outros moldes. Ao aproximar-se deste paradigma teórico é possível conceber “inéditos viáveis” para o trabalho profissional em serviço social, bem como, na criticidade que a EP popular fomenta. Enquanto teoria, ela permitiu observar o cotidiano da pesquisa de forma mais dialógica e concebendo as devidas mediações.

Equanto estudante de graduação, experimentei a Educação Popular em 2019, quando da ocasião de participação (por um semestre) num projeto de extensão intitulado de “Mais saúde na Comunidade” onde era desenvolvido projetos de educação em saúde, na perspectiva da saúde coletiva, mas, ainda não sabia ao certo do que se tratava. Por conseguinte, ao cursar a disciplina optativa de Educação Popular e Serviço Social e

ingressar como pesquisadora PIBIC/CNPQ no GEPEDUPSS pude me aproximar da dimensão teórica deste paradigma. Impregando em minha formação o diálogo, a amorosidade, a conscientização e outras constituintes para perceber melhor a dimensão humana da minha prática.

Por fim, entendemos a importância desta pesquisa por contribui não só com os estudos e pesquisas do nosso Grupo de pesquisa (GEPEDUPSS) e, conseqüentemente, com o avanço do tema nos cursos de Graduação em Serviço Social e Pós-Graduação em Educação do Nordeste, mas também incentiva à participação e formação de novos pesquisadores dedicados ao tema e resulta numa relevante contribuição ao estado de Pernambuco e ao Brasil, a partir do desvelamento de novos fatos e visões acerca da temática da educação popular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. de. O metodologismo e desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1946 a 1961. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/download/13/78>. Acesso em: 05 de outubro de 2022.

ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Documento Preliminar Acerca da Curricularização da Extensão. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210608_documento-preliminar-curricularizacao-da-extensao-202106091753268191190.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e a Organização da Cultura: Perfis Pedagógicos da prática Profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, Marina. Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização Social e Práticas Educativas Desempenhadas pelo Assistente Social. In: CFESS, ABEPSS. (Org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. 1ªed. Brasília: CEAD/UnB/CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 593-608.

ARAÚJO, Giralayne Silva de. *Balanco das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (2000-2010)*. Relatório Final de PIVIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.

BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Ensino Público e Educação Popular*. In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei 8.662, de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão do Serviço Social.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação*. Brasília, 2013. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 08 de out. 2022.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. *Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS*. Brasília, 2012. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/

BROCHURACFESS POL-EDUCACAO-PERMANENTE.pdf Acesso em: 08 de out. 2022.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

FÁVERO, Osmar. Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf>. Acesso em: 03 de Outubro de 2022.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Primeiros tempos. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf> Acesso em: 07 de setembro de 2022.

FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: um reencontro com pedagogia do oprimido. . Paz e Terra. 2011

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 59. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015

GÓES, Moacyr de. Educação Popular, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire e Movimentos Sociais Contemporâneos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio (Org.). O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social da contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. 40.Ed. São Paulo:Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Cena Contemporânea. In: CFESS; ABEPSS (Orgs.). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questões sociais. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 495 p.

KISS, Aline Vieira. O Estado da Arte sobre Educação Popular na pós-graduação do Rio Grande do Norte: Serviço Social e Educação (1990-2010). 2013. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)- Curso de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria (Org). PAULO FREIRE: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender. João Pessoa: editora do CCTA, 2018.

MACHADO, Aline Maria Batista. Organizações Não-Governamentais- ONG's: trajetórias, concepções e práticas em educação popular. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

_____. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE Nº 134. 2019.

_____. Serviço social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE nº 109. 2012.

_____. EDUCAÇÃO POPULAR: contribuições para a formação na área de Serviço Social. In: Graziela Scheffer, Thaisa Closs e Inez Zacarias (Org.). SERVIÇO SOCIAL E PAULO FREIRE: diálogos sobre Educação Popular. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 125-139.

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 E SOCIEDADE Nº 134. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/64sQhQzqsnnwBh5zRntwwxp/?lang=pt> Acesso em: 22 de novembro de 2022.

MACHADO, Aline M. B.; SOARES, Ellaila A. M. SANTOS, Ana Carla. Serviço Social e Educação Popular: o recorte dos estudos produzidos no período de 1980-2010 no Brasil. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 13, p. 337-354, 2014.

MACHADO, Aline M. B.; SOUSA, Daniela N. L.; SOARES, Ellaila A. M.. A produção teórica que articula Serviço Social e Educação Popular no Brasil (1980-2010): Resultados iniciais da pesquisa. In: José Gerardo Vasconcelos; José Rogério Santana; Lia Machado Fiuza Fialho. (Org.). História e práticas culturais na educação. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2014, v. 1, p. 15-34.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

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

____.; BRAZ, M. Economia Política: Uma Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2009.
OLIVEIRA, Lucia Conde de. et al. DIÁLOGOS ENTRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE 114. 2013.

PALUDO, Conceição. Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo editorial, Camp, 2006.

PINELLI, Laís Vieira. A dimensão educativa no Serviço Social: uma análise a partir do exercício profissional. 2017. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PINHEIRO, Luci Faria. Serviço Social, religião e movimentos sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Gramma/FAPERJ, 2010.

PORTO, Dorinha de O.; LAGE, Iveline L. C. CEPLAR: uma história de um sonho coletivo. 1ª Ed. João Pessoa: SEC-PB, 1995.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-graduação no Brasil. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

SOUSA, Daniela Ninfa de Lima. Balanço das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (1980-1989).Relatório Final de PIBIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.

SILVA, Susane Carlene Cardoso. Balanço das dissertações e teses pernambucanas nas áreas de Serviço Social e Educação (1990-1999). Relatório Final de PIVIC/CNPQ. João Pessoa, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Método Paulo Freire, 40 anos: histórias e memórias. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa05-a.pdf>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

SCHEFFER, Graziela. Pedacos do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. Porto Alegre: Textos e Contextos, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: . Acesso em: 26 de julho de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monick Paula Freitas Da. A EDUCAÇÃO POPULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE: Serviço Social e Educação (1980-2019). 2020.

SILVA, Maria Ozamira da Silva e (Org.). O Serviço Social e popular. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Ellaila Andrius de M. et al. A educação popular nas pós-graduações em educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na região nordeste. 2016.

TORRES, Alfonso Carillo. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D, R. e ESTEBAN, M, T. (Org.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

WANDERLEY, L. E. W. Educação Popular e processo de democratização. In:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). A questão política da educação popular. 4. Ed. São Paulo: brasiliense, 1980. p. 62-77.

Sites pesquisados:

<https://repositorio.ufpe.br/>

<https://www.ufpe.br/ppgedu>

<http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/o-programa>