



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

MAYARA SOLEDADE VIANA

**EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL:** uma perspectiva  
conceitual, relacional e histórica

Recife  
2021

MAYARA SOLEDADE VIANA

**EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL:** uma perspectiva  
conceitual, relacional e histórica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

**Área de concentração:** Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Lúcia Augusto Chaves

Recife  
2021

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S614e Viana, Mayara Soledade  
Educação popular e Serviço Social no Brasil: uma perspectiva conceitual, relacional e histórica / Mayara Soledade Viana. - 2021.  
127 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Lúcia Augusto Chaves.  
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2021.

Inclui referências.

1. Educação popular. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Serviço Social.  
I. Chaves, Helena Lúcia Augusto (Orientadora). II. Título.

361 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2021 – 064)

MAYARA SOLEDADE VIANA

**EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: uma perspectiva  
conceitual, relacional e histórica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

**Aprovada em 28/04/2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Lúcia Augusto Chaves (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Brito Arcoverde (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Rodrigues Costa (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Deláine Cavalcanti Santana de Melo (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife  
2021

## **AGRADECIMENTOS**

O período em que escrevo esta dissertação é marcado por grandes desafios socioeconômicos e pessoais diante de uma pandemia que escancara tantas mazelas em nossa sociedade. Primeiramente, gostaria de agradecer por ter chegado até aqui com vida enquanto tantos se foram e outros ainda sofrem.

No momento em que faltaram os abraços e encontros calorosos, gostaria de agradecer àqueles que se fizeram presentes. Agradeço a minha mãe, Maria Verônica da Soledade, por sempre ser meu porto seguro e incentivar a minha jornada de formação e crescimento profissional e pessoal, bem como a todos os meus familiares que me apoiam em todas as circunstâncias. Aos amigos e amigas que tive o prazer de compartilhar tantos momentos importantes, e ao meu companheiro que junto comigo espera a chegada do nosso filho Francisco.

Gostaria de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em especial à minha orientadora, Helena Chaves, pelos ensinamentos, compreensão e atenção em todos os momentos. Agradeço também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por incentivar tantas pesquisas e ter financiado o presente estudo.

## RESUMO

A presente dissertação discute sobre a Educação Popular e o Serviço Social no Brasil e busca entender a reaproximação do Serviço Social com a Educação Popular na contemporaneidade. Tem por objetivo analisar os posicionamentos e direcionamentos referentes à Educação Popular nas produções teóricas do Serviço Social no Brasil, no âmbito das pós-graduações, no período de 2015 a 2019. Foi realizado um levantamento de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) referentes ao tema. O estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, adotando procedimentos de análise de conteúdo. As produções analisadas concebem a educação popular numa perspectiva crítica na direção de processos emancipatórios. Também ressaltam a ocorrência de utilização da concepção de educação popular de forma equivocada, esvaziando sua criticidade e intenção de transformação social, reproduzindo-a na direção da manutenção da ordem social capitalista. No tocante à relação com o Serviço Social, destaca-se que a educação popular aparece como um instrumento metodológico que se aproxima dos preceitos defendidos pelo Serviço Social e contribui para uma atuação que vai na direção da efetivação do Projeto Ético-Político profissional, reconhecendo na educação popular o seu potencial emancipador e de trabalho junto aos movimentos sociais e à classe trabalhadora. No tratamento dado a relação entre o Serviço Social e a Educação Popular não se defende a ideia dos assistentes sociais se tornarem educadores populares, mas profissionais que, em seus espaços sócio-ocupacionais, podem utilizar a metodologia crítica proposta pela educação popular nas suas intervenções. A Educação Popular pode servir como importante base de sustentação de práticas contra hegemônicas e, através dos pressupostos teóricos que a norteiam, contribuir como possibilidade de apreensão crítica dessa realidade. A pretensão das formulações apresentadas não é apontar a Educação Popular como única estratégia possibilitadora da transformação social, mas sinalizar o potencial de contribuição que possui nesse processo.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Perspectiva Freireana. Serviço Social.

## ABSTRACT

This dissertation discusses Popular Education and Social Work in Brazil and seeks to understand the rapprochement between Social Service and Popular Education in contemporary times. It aims to analyze the positions and directions referring to Popular Education in the theoretical productions of Social Work in Brazil, in the scope of postgraduate courses, in the period from 2015 to 2019. A survey of theses and dissertations available in the database of "Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations"(BDTD) referring to the theme. The study was developed through bibliographic research of a qualitative nature, adopting content analysis procedures. The analyzed productions conceive popular education in a critical perspective in the direction of emancipatory processes. However, they emphasize that the concept of popular education is often mistakenly conceived, emptying its criticality and intention of social transformation, reproducing it in the direction of maintaining the capitalist social order. With regard to the relationship with Social Work, popular education appears as a methodological instrument that comes close to the precepts defended by Social Work and contributes to a performance that goes in the direction of the realization of the professional Ethical-Political Project, recognizing in popular education its emancipatory and work potential with social movements and the working class. When talking about the relationship between Social Work and Popular Education, the idea of social workers becoming popular educators is not defended, but professionals who, in their socio-occupational spaces, can use the critical methodology proposed by popular education in their interventions. Popular Education can serve as an important basis for supporting practices against hegemony and, through the theoretical assumptions that guide it, contribute as a possibility for a critical apprehension of this reality. The intention of the formulations presented is not to make only Popular Education responsible for social transformation, but to signal the potential contribution that it has in this process.

**Keywords:** Popular Education. Freirean Perspective. Social Service.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista.....	45
<b>Quadro 2</b> – Produções do Serviço Social relacionadas ao tema da educação popular (2015-2019) .....	84
<b>Quadro 3</b> – Produções do Serviço Social que utilizam Paulo Freire como referência teórica (2015-2019) .....	85
<b>Quadro 4</b> – Corpus de análise da pesquisa.....	86
<b>Quadro 5</b> – Categorização inicial da pesquisa.....	88
<b>Quadro 6</b> – Categorização final da pesquisa.....	90
<b>Quadro 7</b> – Síntese das perspectivas de Educação Popular que prevalecem nas produções do Serviço Social e das relações estabelecidas entre Educação Popular e a profissão.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEPSS</b>	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
<b>ABESS</b>	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
<b>ALAETS</b>	Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social
<b>APAS</b>	Associação Profissional dos Assistentes Sociais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BH</b>	Belo Horizonte
<b>CBAS</b>	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CELATS</b>	Centro Latino Americano de Trabajo Social
<b>CENEAS</b>	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
<b>CFAS</b>	Conselho Federal de Assistentes Sociais
<b>CFESS</b>	Conselho Federal de Serviço Social
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CRAS</b>	Conselhos Regionais de Assistentes Sociais
<b>CRESS</b>	Conselho Regional de Serviço Social
<b>FASE</b>	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular de Recife
<b>MEB</b>	Movimento pela Educação Básica
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MST</b>	Movimento Sem Terra
<b>ONGs</b>	Organizações Não-Governamentais
<b>PNPS</b>	Política Nacional de Promoção à Saúde
<b>PUC-RS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SESSUNE</b>	Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na UNE
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira do Sul
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESC</b>	Universidade do Extremo Sul Catarinense
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 HISTÓRIA E CONCEITO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
2.1 TRAJETÓRIA E EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	16
2.2 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS OBRAS DE PAULO FREIRE.....	24
2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA FREIREANA NA CONTEMPORANEIDADE.....	43
<b>3 EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....</b>	<b>54</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL (1960-1980) .....	54
3.2 AS DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICAS, TEÓRICO-METODOLÓGICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL E A PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	68
<b>4 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....</b>	<b>83</b>
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	83
4.2 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	92
4.3 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR E A RELAÇÃO COM O SERVIÇO SOCIAL PRESENTE NAS PRODUÇÕES.....	103
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada se propõe a discutir sobre Educação Popular e Serviço Social no Brasil. A aproximação com o tema se deu a partir da experiência profissional, enquanto assistente social no período de 2016 a 2018, junto ao programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família do Campo – uma parceria entre a Universidade de Pernambuco (UPE), Comunidades Quilombolas e o Movimento Sem Terra (MST) – que traz em sua proposta política e pedagógica a metodologia da Educação Popular.

Tal experiência despertou o interesse em estudar sobre as possíveis aproximações entre Educação Popular e o Serviço Social. Nessa direção, por uma questão operacional e de viabilidade da pesquisa, optou-se por realizar um estudo sobre as produções teóricas do Serviço Social que discutem sobre a educação popular.

Historicamente a educação serviu como ferramenta de dominação das classes dominantes, contribuindo até hoje para a manutenção e reprodução do status quo. Porém, se por um lado ela serve à reprodução e difusão de ideias que legitimam a opressão, por outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade (BRANDÃO, 1993). Embora de forma geral receba influência da lógica capitalista, numa perspectiva crítica, ela pode ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora. É nesta direção que se encontra a discussão sobre a Educação Popular.

A relação entre o Serviço Social e a educação popular na perspectiva de uma pedagogia emancipatória teve sua origem nos anos de 1970. Porém, foi alvo de muitas críticas. Essa aproximação pode ser evidenciada pela elaboração do “Serviço Social alternativo”, discutido por Iamamoto (1992), apontando que o Serviço Social alternativo tem como elemento fundamental o “popular”, tendo a alternativa do projeto popular como projeto revolucionário.

Iamamoto (1992) tece sua crítica ao Serviço Social alternativo apontando seu reducionismo analítico; precária relação entre projeto popular e projeto proletário, comprometendo a luta de classe; simplismo e limitação de análise da realidade; desconsideração do assistente social como trabalhador assalariado; diluição das

especificidades do campo profissional; falta de fronteira entre profissão e partido, prática profissional e militância.

É importante ressaltar que este momento foi marcado

por um viés mecanicista cuja pedagogia da prática do assistente social não ultrapassava a pedagogia subalternizante. Afinal, vivia-se o período da ditadura militar e as instituições estatais não condiziam com a prática profissional na perspectiva da emancipação das classes subalternas. Então, os espaços estratégicos encontrados pelos assistentes sociais foram, via militância política, principalmente os partidos políticos onde se estabeleceu uma aproximação com o marxismo (PINHEIRO, 2009, p.48).

Nesse período, o Serviço Social no Brasil passa por um processo de renovação apresentando três tendências: modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura que se desenvolvem a partir das reflexões e erosão com o Serviço Social tradicional. É com a perspectiva da intenção de ruptura, emergente das universidades na década de 1970 e que ganha força na medida em que se avança a crise da ditadura, numa conjuntura político-econômica de efervescência das manifestações populares, que se evidencia tentativas de ruptura com o papel tradicionalmente assumido pela profissão, somando-se às correntes propulsoras de um novo projeto de sociedade. Em meio a este processo a categoria se reconheceu como parte da classe trabalhadora, em sua condição de assalariamento, por sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho.

É no processo de ruptura com o conservadorismo que vai se firmar o compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora e movimentos sociais, e tem no III CBAS um marco onde se gesta um conjunto de determinações que serão denominamos “direção social da profissão” (ABRAMIDES, 2016). De acordo com Martinelli (2009), é no Congresso da Virada que são lançadas as raízes do projeto ético-político da profissão comprometido com a classe trabalhadora e com a construção de uma nova ordem societária. Assim, com o desenvolvimento da perspectiva de intenção de ruptura o Serviço Social e a Educação Popular seguem por trilhas diferentes, compondo suas próprias formas de interpretação da realidade e de intervenção.

Entretanto, é preciso considerar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de cada conjuntura vivida, pois estes irão refletir na atuação profissional (PINHEIRO, 2009). A própria Yamamoto (2012) defende que na contemporaneidade

faz-se necessário uma releitura crítica, reforçando ações voltadas ao fortalecimento dos sujeitos coletivos, dos direitos sociais e a necessidade de organização para a sua defesa. Reassumindo “o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular, que parece ter sido submerso do debate teórico-profissional ante o refluxo dos movimentos sociais” (IAMAMOTO, 2012, p.55).

Para a autora, essa reabsorção é fundamental e se configura como uma provocação para os profissionais repensarem o trabalho de educação popular a partir de uma releitura crítica, reapropriando as conquistas e superando-as de modo a adequá-las aos novos desafios presentes no trabalho profissional (IAMAMOTO, 2001).

Schönardie (2015) afirma que não há um conceito absolutamente definido para ser aplicado nas práticas da educação popular, há evidentemente fundamentos teórico-metodológicos e em constante reconstrução. Brandão (2013) sugere que nos dias de hoje é importante pensar alternativas e variantes para a continuidade e a renovação de práticas de Educação Popular, entre as suas mais diversas situações, seus diferentes contextos e suas plurais alternativas. Brandão (2006) afirma que é importante descobrir aonde a educação popular vem se realizando e apontar as tendências que transformam “educação” em educação popular.

De acordo com Assumpção e Leonardi (2014, p.13), “inúmeras experiências vivenciadas e sistematizadas reafirmam que a teoria freireana desvela a realidade e potencializa a constante recriação de saberes e intervenções frente aos desafios contemporâneos”. Segundo Machado et al (2019), Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança* (1992), faz uma autocrítica assumindo que na obra *Educação como prática da liberdade* (1967), escrita antes de *Pedagogia do Oprimido*, estava equivocado por ter dado a entender que desvelar a realidade já significava a sua transformação. De acordo com a autora, no decorrer do tempo, Freire amadureceu sua perspectiva teórico-crítica e trouxe novas contribuições no campo da educação popular.

Machado, Silva e Tolentino (2019), integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de fazer um balanço das produções teóricas que articulam

Serviço Social e educação popular nas instituições de nível superior, considerando o recorte temporal de 1980 - 2010, onde foram encontradas sessenta produções.

Vargas (2014), em sua tese de doutorado, analisou como a produção de conhecimentos na área do Serviço Social expressa as aproximações entre Serviço Social e educação popular, a fim de identificar e potencializar processos emancipatórios. Como universo de estudo foram utilizadas as teses e dissertações da área de Serviço Social, as produções publicadas em eventos e em periódicos de maior repercussão nacional da área de Serviço Social, no período de 2006 –2014, encontrando dezoito produções.

As pesquisas de Machado, Silva e Tolentino (2019) e Vargas (2014) apontam que a educação popular está presente no exercício profissional e tem voltado a permear os debates da profissão.

Diante do exposto, a presente pesquisa busca entender essa reaproximação do Serviço Social com a educação popular no Brasil indagando sobre os posicionamentos e direcionamentos feitos no âmbito das produções do Serviço Social sobre educação popular e os elementos de ligação apontados entre eles.

Assim, tem como objetivo geral analisar os posicionamentos e direcionamentos referentes à educação popular nas produções teóricas do Serviço Social no Brasil no período de 2015 a 2019. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, adotando procedimentos de análise de conteúdo. Foi realizado um levantamento de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) referentes ao tema. Através da barra de “pesquisa avançada”, foram inseridos os termos “educação popular”, “Paulo Freire” e “Serviço Social”, refinando a pesquisa com a definição da área de conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas) e subárea de conhecimento (Serviço Social), nos últimos 05 (cinco) anos (2015 a 2019). A definição temporal levou em consideração o tempo hábil para realização da pesquisa, escolhendo os anos mais recentes.

A pesquisa tem como objetivos específicos: verificar a emergência histórica e as principais concepções de Educação Popular no Brasil; identificar as perspectivas de educação popular que prevalecem nas produções do âmbito do Serviço Social no Brasil; identificar os elementos teórico-metodológicos, ético-político e técnico operativo que relacionam o Serviço Social com a educação popular no Brasil.

Estruturalmente, a dissertação está dividida em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo verifica-se a emergência histórica e as principais concepções de educação popular no Brasil, com ênfase para a perspectiva defendida por Paulo Freire. O capítulo está dividido em três itens: no primeiro discute-se sobre a trajetória da educação popular e sua emergência no Brasil; no segundo são abordadas as obras “*Pedagogia do Oprimido*” e “*Pedagogia da Esperança*” escritas por Paulo Freire, obras que se complementam e apresentam os elementos da concepção de educação popular proposta pelo autor, buscando seus elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativo; no terceiro item discute-se sobre a perspectiva de educação popular freireana na contemporaneidade.

O segundo capítulo pretende discutir sobre as influências da educação popular no Serviço Social, estando organizado em dois tópicos. O primeiro apresenta um breve histórico de como a educação popular, a partir da perspectiva freireana, vai estar presente no Serviço Social no período compreendido entre 1960 e 1980 no Brasil. O segundo se propõe a discutir sobre as dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas do Serviço Social, entendendo-as como indissociáveis e como dimensões articuladas que dão materialidade ao Projeto ético-político profissional, buscando relacioná-las com a educação popular.

O terceiro e último capítulo analisa a perspectiva de educação popular presente nas produções acadêmicas do Serviço Social no Brasil, no âmbito da Pós-Graduação, compreendidas entre o período de 2015 a 2019. O capítulo divide-se em três partes: a primeira apresenta o percurso metodológico da pesquisa e construção do corpus; a segunda refere-se à categorização e análise dos dados e a terceira a perspectiva de educação popular e a relação com o Serviço Social presente nas produções selecionadas.

## 2 HISTÓRIA E CONCEITO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Pretende-se aqui verificar a emergência histórica e as principais concepções de educação popular no Brasil, com ênfase para a perspectiva defendida por Paulo Freire. O capítulo está dividido em três itens: no primeiro discute-se sobre a trajetória da educação popular e sua emergência no Brasil; no segundo são abordadas as obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança” escritas por Paulo Freire, obras que se complementam e apresentam os elementos da concepção de educação popular proposta pelo autor, buscando seus elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativo; no terceiro item discute-se sobre a perspectiva de educação popular freiriana na contemporaneidade.

### 2.1 TRAJETÓRIA E EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

De acordo com Silva (2015), a expressão Educação Popular é um significante, cujo significado é transmutado ao longo da história. Os novos cenários da disputa política e dos arranjos hegemônicos contribuem para que o significante “Educação Popular” assuma outros significados na contemporaneidade.

Entre a diversidade de suas situações e formas, Brandão (2006) explora pelo menos quatro diferentes sentidos que vão desde as comunidades primitivas até os dias atuais. Tem-se a educação popular: “1 - como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2 - como a educação do ensino público; 3 - como educação das classes populares; 4 - como a educação da sociedade igualitária”.

A educação da comunidade primitiva explicitada por Brandão (2006) diz respeito à passagem do conhecimento para o conhecimento simbólico desenvolvida pelos antropóides que nos antecederam, através dos “sinais” e “símbolos”. “Primeiro não há símbolos e é difícil saber e transferir o saber; depois eles dizem, são sinais;

finalmente representam, são símbolos, a morada do saber humano”. Ensinar e aprender se torna inevitável para a sobrevivência dos grupos humanos, então é necessário que se criem situações onde o trabalho (ação do homem sobre a natureza) e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Essa transferência de saber é o primeiro sentido em que é possível falar de educação popular (BRANDÃO, 2006, p.09).

De acordo com Paludo (2015), desde Marx é possível dizer que:

a educação cumpre o papel de socialização do conhecimento histórico acumulado e atua nas consciências, condicionando as formas de pensar e a ação humana no mundo. Fundada pelo trabalho, atividade vital, em seu sentido ontológico, a educação nasceu juntamente com o ser social e constitui-se em elemento fundamental e mediação necessária ao processo de reprodução econômica e sociocultural. Constitui-se em um complexo social (LESSA, 2012), que se diferencia em cada forma de organização social e em cada época histórica, mantendo sua função ou papel social em todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos. Por meio dela, há a internalização de valores, condutas, e a representação e aceitação da organização social como natural (PALUDO, 2015, p.224).

A prática pedagógica existe durante quase toda a história social imersa em outras práticas sociais, como por exemplo, na rotina do trabalho. Com o passar do tempo o homem vai ocupando toda a terra, criando sociedades estáveis, produtos da agricultura, e cada vez mais complexas. Criam aldeias que se tornaram cidades e cidades que começaram a ser o embrião de impérios. No interior dessa “civilização” cria-se a escola. “Primeiro como um lugar nos templos onde eram educados nobres e sacerdotes, também escribas e legisladores; depois, pouco a pouco, como um lugar separado para o puro exercício do ensino”, tornando-se educação, “uma prática social em si mesma: um domínio de trabalho à parte”. “Unidades restritas de sabedores, onde o ingresso é um privilégio e onde o saber é ensinado como um segredo”, considerado como o saber dominante, oficial (BRANDÃO, 2006, p.14).

Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p.15).

Quanto ao outro sentido da educação popular, este agora como educação do ensino público, oposto ao sentido discutido até o momento, o autor se refere à modalidade de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias. Ou então aos tipos de luta de políticos e intelectuais para que a educação escolar fosse estendida ao povo.

No Brasil, após a Primeira Guerra Mundial, com o deslocamento do capital da agricultura para a indústria, surge um empresariado progressista e a organização de grupos e partidos políticos de tendências liberais que colocaram a questão da democratização da educação e da construção de uma sociedade democrática entre os principais temas do período. A “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar. Essas lutas contaram também com a presença de grupos, classes e comunidades populares. Muitas conquistas foram obtidas, mas o ideal pregado por essa educação popular liberal nunca foi plenamente realizado. Até hoje o Brasil possui um grande índice de analfabetismo, principalmente nas áreas rurais e nas regiões menos atingidas por surtos de industrialização (BRANDÃO, 2006).

A partir de meados dos anos 40, inúmeras expressões de educação se desdobram pelo país. Surgem várias iniciativas em favor da “erradicação do analfabetismo”. Temos como exemplo: “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”, “Cruzada Nacional de Educação”, “Bandeira Paulista de Alfabetização”, “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, “Cruzada ABC”, “Movimento de Educação de Base” e, hoje, “Movimento Brasileiro de Alfabetização”.

Conforme o autor, essas iniciativas oscilavam entre o espírito da missão religiosa e a ordem rotineira do quartel. Anos mais tarde é pensado um sistema de educação especial dedicados a alunos adultos, que busca ampliar a duração e a dimensão do trabalho pedagógico e que pouco a pouco vai associar a educação de adultos a processos locais ou regionais de desenvolvimento. Patrocinada internacionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e adotada no continente por governos que vão de frágeis democracias temporárias a regimes autoritários, “a educação de adultos traz para o domínio do trabalho escolar a racionalidade de uma época de pós-guerra que

descobre o ‘Terceiro Mundo’ e inventa o ‘desenvolvimento’ como a sua solução” (BRANDÃO, 2006, p.34).

Com o tempo, a educação de adultos passou de uma educação que buscava a integração de indivíduos na sociedade para uma perspectiva em que eles mesmos assumissem seu papel no processo de desenvolvimento. Segundo Brandão, “a ênfase passou do indivíduo educado ‘para a vida social’ à educação do sujeito para o desenvolvimento da comunidade e, daí, à educação da comunidade através dos seus indivíduos” (BRANDÃO, 2006, p.35).

Assim, o terceiro entendimento colocado por Brandão (2006), está direcionado à educação popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Já para Maciel (2011, p. 329), “esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, e dos Movimentos de Educação de Base, associando projetos de alfabetização à ação comunitária”.

Em que pese esses elementos, é importante afirmar que a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. Ela emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. De acordo com Brandão (2006, p.46), “uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base, de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60”. Foi conformada no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, sendo uma proposta de educação que é popular não porque se dirige a operários e camponeses excluídos da escola, “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.48). É justamente esse significado de educação popular que será detalhado no presente estudo.

De acordo com Paludo (2015), foi com Marx e Engels que a crítica radical ao capitalismo e a sociabilidade dele decorrente foram formuladas. Na obra *O Capital*, Marx desvenda o funcionamento das relações de produção que rege a sociedade moderna, “esclarecendo o mecanismo produtor da mais-valia, da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, da divisão da sociedade em classes sociais, da

alienação, da formação de seres humanos unilaterais, da violência e da degradação humana” (PALUDO, 2015, p.223).

Para a autora, na América Latina, assim como na Europa no século XIX, também se constituíam os alicerces teóricos para a compreensão da nova ordem societária, com movimento de análise e de produção teórica nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento. Entre outros, constituem-se em exemplos:

José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade (PALUDO, 2015, p.224).

Em suma, Silva (2015) conclui que, ao longo do século XX, o termo educação popular adquire a representação de um ideário sintonizado com a manifestação de sujeitos populares, denotando um espaço de disputa dos projetos político-pedagógicos de uma variedade de movimentos sociais. Esta forma de significação, “representa uma prática que se efetiva através da ação de sujeitos políticos contemporâneos, que trazem consigo novas lógicas, novas ideologias e novas propostas educacionais” (SILVA, 2015, p. 243).

Assim, a educação popular foi constituída nas décadas de 1950 e 1960, a partir de sucessivas experiências entre intelectuais e as classes populares, desencadeando iniciativas de alfabetização de jovens e adultos camponeses, como caminhos alternativos para o modelo dominante de alfabetização. Buscava-se constituir tecnologias educativas capazes não apenas de ensinar as pessoas a lerem as palavras, mas sim empreenderem uma visão crítica do mundo (BRASIL, 2012).

Conforme Paludo (2015), a educação popular se firma em um contexto importante de avanço das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas. Do ponto de vista das suas fontes teóricas, a autora cita a teoria marxista; os autores latino-americanos, e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “*Pedagogia do Oprimido*”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos

movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação (PALUDO, 2015, p.226).

No Brasil, em 1958, é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde Paulo Freire, representando a delegação de Pernambuco, apresenta uma nova forma de compreender o adulto não alfabetizado, considerando-o como resultado de uma realidade objetiva de pobreza e negação de acesso aos processos educacionais (SILVA, 2015).

Na primeira metade dos anos de 1960, os movimentos no Brasil voltaram-se à promoção da cultura popular, questionando-se sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares. Segundo Pereira e Pereira (2010), começaram a brotar movimentos voltados para a promoção da cultura popular, como por exemplo, o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que tem Paulo Freire como um de seus fundadores. Foi um movimento que trabalhando com educação e cultura popular, pretendia resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador, reafirmando que todo ser humano produz cultura na sua relação com o outro e com o mundo.

Entretanto, a conjuntura do país começava a dar sinal de mudança e, em 1964, instala-se no país o Regime Militar que inibiu qualquer tipo de participação popular. Nessa dinâmica, repressora e autoritária, a ampliação e intensa mobilização dos programas de educação popular passam a ser ameaçadores para a nova ordem vigente. Para Pereira e Pereira (2010), os militares acreditavam que

as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e educação popular poderiam tornar o processo político incontrolável; por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Intervenções militares aconteceram nos sindicatos e nas universidades, visando à desarticulação e à desmobilização popular. Logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de educação popular. Com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de educação popular, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 78).

O Mobral restringia a concepção político-filosófica de Paulo Freire e estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, tentando afastar a possibilidade de resistência ao regime ditatorial. Porém, mesmo com os impedimentos, surgiram movimentos populares de resistência no subterrâneo das ações militares que se

espalharam pelo país com organizações clandestinas. A Educação popular foi um dos movimentos que se refugiaram em Organizações Não-governamentais (ONGs) ou mesmo em trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (PEREIRA; PEREIRA, 2010)

Segundo Vasconcelos (2004), Paulo Freire não foi o inventor da educação popular, ela foi sendo construída a partir de um movimento, formado por intelectuais latinoamericanos, que buscava uma metodologia de relação que superasse a forma autoritária como as elites abordavam a população. Porém, ele foi o primeiro a sistematizar teoricamente a experiência acumulada por este movimento.

A quarta postura apontada por Brandão (2006), explicita que a educação popular não foi uma experiência única, mas é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós. Nesse sentido, a educação popular não pode ser considerada como um acontecimento situado e datado. Entendemos, nesse sentido, que a educação popular

nos mostra diversas experiências que aconteceram no passado e que estão abertas hoje às complexas e múltiplas experiências do futuro, não sendo uma experiência restrita a um projeto exclusivo de educação, nem atrelada a uma única instituição (MACIEL, 2011, p. 330).

Na caracterização de Brandão (2006), mais importante que a origem, é a interpretação teórico-social em que a educação popular se fundamenta: a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador. A educação popular surge como projeto de ressignificação política, social e pedagógica de toda a educação a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares. O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber. É um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções (BRANDÃO, 2012).

Sobre o termo “povo”, Leonardo Boff (2015) afirma ter um sentido flutuante, preferindo as ciências sociais utilizar “sociedade” ou “classes sociais”. Entretanto, pontua que o significado de uma palavra depende de seu uso e em sentido positivo é mais utilizado por aqueles que se interessam pelas classes subalternas: “povo”.

Segundo o autor, um dos sentidos do termo em questão deriva-se da sociologia e aqui precisa-se ter cuidado para não cair no “populismo”. Inicialmente possui um

sentido político-ideológico, ocultando conflitos internos do conjunto de pessoas com culturas, status social e projetos diferentes. Sociologicamente também aparece como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites.

Conforme Boff (2015), numa sociedade que foi colonizada e de classes, há uma elite detentora do poder e do saber que possui seu ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, existem os nativos, aqueles que não gozam de plena cidadania e impedidos de elaborar seu próprio projeto acabam por introjetar o projeto das elites, que, por sua vez, são hábeis em manipular “o povo”: é o populismo.

Entretanto, sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe onde lentamente, surgem da massa lideranças carismáticas que organizam movimentos sociais com visões próprias. Assim, para o autor:

Deixam de ser “povo-massa” e começam a ser cidadãos ativos e relativamente autônomos. Surgem sindicatos novos, movimentos dos sem terra, dos sem teto, de mulheres, de afrodescentes, de indígenas entre outros. Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes (BOFF, 2015, p.01).

Portanto, o “povo” nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas e nunca acaba de nascer totalmente. Na perspectiva do autor, “povo” possui também uma dimensão axiológica, “todos são chamados a ser povo: deixar de haver dominados e dominadores, elites e massas, mas cidadãos-atores de uma sociedade na qual todos podem participar” (BOFF, 2015, p.01).

Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar do legado do Educador Paulo Freire que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Segundo Maciel (2011), por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, Freire mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo. A pedagogia freireana é, portanto, a síntese da teorização implícita na prática de educação popular.

## 2.2 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS OBRAS DE PAULO FREIRE

O livro “*Pedagogia do Oprimido*” é uma das principais obras de Paulo Freire. Foi escrito no final dos anos sessenta (1968), durante seu exílio no Chile, publicado no Brasil apenas na década de setenta. Embora ainda não utilize o termo “educação popular”, a obra apresenta as bases desta educação, a qual Freire chamou de educação libertadora.

O autor começa justificando o porquê da pedagogia do oprimido. Para ele, a luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens como seres para si só é possível porque existe uma desumanização causada por uma “ordem” injusta que gera a violência. Segundo Freire, de um lado os opressores e de outro os oprimidos que são considerados pelos opressores como inferiores, ou “ser menos”.

o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p.20).

Esta seria a grande tarefa dos oprimidos, libertarem a si e aos opressores. Os que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder. Entretanto, só o poder que nasce dos oprimidos tem a força para libertar a ambos. Por isto é que quando os opressores pretendem amenizar as debilidades dos oprimidos não conseguem ultrapassar uma generosidade que é falsa, gerada pela “ordem” social injusta que se alimenta dessas mesmas debilidades.

Freire acredita que não há ninguém melhor que os próprios oprimidos para entender o significado dessa sociedade opressora, seus efeitos e a necessidade da libertação. Libertação através da práxis de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Portanto, a pedagogia do oprimido é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento

necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p.20).

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Isso porque “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 1987, p.26).

O autor chama a atenção para o processo doloroso da libertação. Os oprimidos estão acomodados, “imersos” na estrutura dominadora e temem a liberdade, uma vez que lutar por ela significa uma ameaça também aos companheiros oprimidos que temem maiores repressões. Por isso que o homem que nasce desse processo é um homem novo, viável apenas pela superação da contradição opressores-oprimidos. Nessa interpretação, para estarem de fato libertos é preciso que se entreguem à práxis libertadora.

Freire cita Marx para afirmar que a realidade social, objetiva, produto da ação dos homens, não se transforma por acaso. Conforme o autor, “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p.24). A realidade opressora possui mecanismos domesticadores, de imersão das consciências. Neste sentido, libertar-se exige a emersão dela. Por isto é que só será possível através da práxis autêntica. A práxis que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O primeiro momento da pedagogia do oprimido é o desvelamento do mundo da opressão e o comprometimento do oprimido, na práxis, com a sua transformação. Depois de transformada a realidade opressora, a pedagogia do oprimido “passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p.27).

Ocorre que com a instalação de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário,

vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não

estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. [...] É preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” (FREIRE, 1987, p.29).

O autor explica que a situação de opressão, que é uma violência, instaura uma forma de ser e comportar-se nos opressores e nos oprimidos. É um processo que passa de geração a geração e cria nos opressores uma consciência possessiva do mundo e dos homens, transformando tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. Nessa relação, os oprimidos são aqueles a quem os opressores têm de observar, controlar e vigiar. Ao passarem de exploradores ou de herdeiros da exploração ao pólo dos explorados, quase sempre levam consigo toda a marca de sua origem, na qual está contida a desconfiança do povo. Esta última entendida como a “desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber” (FREIRE, 1987, p.30).

Quanto ao oprimido, Freire (1987) aponta que em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, há uma irresistível atração pelo opressor. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Essa afirmação é comparada com a análise de Albert Memmi (1977), sobre a “consciência colonizada”, onde refere a repulsa do colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de “apaixonada” atração por ele. Outra característica dos oprimidos é a autodesvalia, resultado da introjeção que fazem da visão que o opressor tem sobre eles, acreditando que são incapazes e não detentores de saber. Desta forma, acaba sendo imposto a eles os critérios do saber convencional.

Enquanto se encontra nítida essa ambiguidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Somente quando descobrem o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos. Esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas no nível da ação, associada ao empenho da reflexão para que seja práxis. Para Freire,

os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. [...] Se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não

possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 1987, p.33).

Por isso, afirma que a ação política junto aos oprimidos tem de ser "ação cultural" para a liberdade, uma ação com eles. O trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, mas no dialogar com eles. A lutar por sua libertação tem que ser resultado de sua conscientização. Com estas considerações, Freire defende o caráter eminentemente pedagógico da revolução. Sendo a prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária estabelece com eles uma relação dialógica permanente, o único caminho para revolução (FREIRE, 1987).

Feito a justificativa da pedagogia do oprimido, Freire desenvolve um capítulo para explicar a concepção bancária da educação como instrumento da opressão, fazendo uma crítica ao modelo de educação formal. Ao analisar as relações entre educador e educandos, na escola ou fora dela, identifica um caráter narrador ou dissertador que implica em ser o educador o sujeito narrador e o educando o ouvinte. Esse tipo de educação fala da realidade como algo estático e alheio à experiência existencial dos educandos, onde a tarefa do educador é "encher" os educandos dos conteúdos, fragmentados e desconectados da totalidade, de sua narração.

De acordo com Freire

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.37).

Desta maneira, afirma que a educação se torna um ato de depositar. O autor afirma: "Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1987, p.37). Nesta concepção, o "saber" é uma doação, fundada na ideologia da opressão, dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O que nega a educação e o conhecimento como processos de busca, refletindo a sociedade opressora, mantendo e estimulando a contradição.

Na visão “bancária” da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, impedindo que os educandos desenvolvam em si a consciência crítica. Um dos seus objetivos fundamentais é dificultar o pensar autêntico. Em tudo há a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro, situando mais uma vez essa educação como prática da dominação. O que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, adaptando-os a esta situação e assim melhor os dominando. Vejamos as definições colocadas nessas duas passagens da obra de Freire:

Os oprimidos, como casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”. [...] Os oprimidos estão dentro de uma estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução não está em integrar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si (FREIRE, 1987, p.39).

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano (FREIRE, 1987, p.42).

Ao denunciar essa prática, Freire pretende chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, nem deixar que ela se torne um legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária. Para o autor, a sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação “bancária” ou se equivocou, ou se deixou “morder” pela desconfiança e descrença nos homens. O autor afirma: “se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, 1987, p.43).

Ao contrário da educação “bancária”, a educação que serve a libertação é problematizadora e exige a superação da contradição educador-educandos, utilizando a dialogicidade. Nessa relação,

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também

educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p.44).

### A educação como prática da liberdade implica:

na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p.46).

Dessa forma, a prática problematizadora possui um caráter reflexivo implicado no ato de desvelamento da realidade, onde os educandos passam a ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na perspectiva de Freire, “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, 1987, p. 45).

Para essa dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade, Freire desenvolve um capítulo exclusivo. Na análise do diálogo se encontra a palavra e seus elementos constitutivos que levam a duas dimensões: ação e reflexão. Para Freire (1987, p.50) “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. A existência humana tem que nutrir-se de palavras verdadeiras. Cita: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Portanto, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. É o encontro em que se solidariza o refletir e o agir.

Para Freire, o amor é um fundamento do diálogo e é, também, diálogo. É um ato de coragem e compromisso com os homens e está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Na sua síntese posta no livro, “somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava

proibido” (FREIRE, 1987, p.51). Assim, o diálogo se faz por uma relação horizontal que traz como consequência a confiança.

O autor ressalta que o objetivo fundamental do educador humanista ou do revolucionário autêntico é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo. O que tem que ser feito “é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1987, p.55). É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham os educadores e povo, que irá se buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987).

Este momento de busca é o que inaugura, nos termos de Freire, o diálogo da educação como prática da liberdade. Momento em que se realiza a investigação do universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores a partir de uma metodologia dialógica que proporcione, ao mesmo tempo, a tomada de consciência dos indivíduos. Segundo Freire (1987), com a instauração da percepção crítica se desenvolve um clima de esperança que leva os homens a empenhar-se na superação de “situações-limites”, que só acontece através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Através de sua ação sobre o mundo, os homens criam o domínio da cultura e da história, sendo estes seres da práxis que é reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade.

Em perspectiva contrária as proposições dialógicas, Freire apresenta, no último capítulo de sua obra, as características da teoria da ação antidialógica.

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos (FREIRE, 1987, p.87).

Há na teoria antidialógica, presente nas ações da classe dominadora, a necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor. Outra característica dessa teoria é a manipulação das massas oprimidas. A manipulação é instrumento da conquista e, através dela, as elites dominadoras vão tentando

conformar as massas populares a seus objetivos. Ademais, quanto mais imaturas politicamente, mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras.

Outra característica fundamental, que assim como as anteriores serve à conquista, é a invasão cultural. Freire (1987, p. 94) destaca que “desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. A invasão cultural é sempre uma violência ao ser da cultura invadida. Por isto é que, na invasão cultural, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito e os invadidos, seus objetos (FREIRE, 1987, p.94).

É destacado como “a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação”. É importante que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua, pois assim é melhor para a estabilidade dos invasores. Segundo Freire, uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é que os invadidos se convençam que são inferiores, passando necessariamente a reconhecer a “superioridade” dos invasores (FREIRE, 1987, p.94).

Dessa forma, Freire afirma está convencido de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Por isto mesmo defende a práxis, a teoria do fazer. Para ele, este fazer não se divide em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. Freire segue dizendo que:

Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre a realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já, significasse serem eles sujeitos. Não há dúvida, porém, de que, se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, “significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança”. E esta esperança os leva à busca de sua concretude (FREIRE, 1987, p.81).

Para o autor, seremos verdadeiramente críticos se vivermos a plenitude da práxis. Há os que pensam, equivocadamente, que o processo dialógico é demorado e, por isso, a revolução deve ser feita sem comunicação, através dos “comunicados”, e depois de feita é que se desenvolverá um amplo esforço educativo. Pois não seria possível fazer educação libertadora antes da chegada ao poder. Essa afirmação nega o caráter pedagógico da revolução, como Revolução cultural.

Por outro lado, Freire considera que os que assim pensam confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder. Seria ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário. Não se pode esquecer que a chegada ao poder é apenas um momento. O novo da revolução nasce da sociedade velha, opressora, que foi superada.

Freire possui uma visão dinâmica da revolução, ela não tem um antes e um depois absoluto, de que a chegada ao poder fosse o ponto de divisão.

Gerando-se nas condições objetivas, o que busca é a superação da situação opressora com a instauração de uma sociedade de homens em processo de permanente libertação. O sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz “revolução cultural” também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases (FREIRE, 1987, p.84).

Dessa forma, para Freire, o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. O objetivo da ação dialógica é proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Isso significa a união dos oprimidos à relação solidária entre si, implicando, indiscutivelmente, numa consciência de classe, sem a qual não se faz revolução (FREIRE, 1987).

De volta ao Brasil, depois de anos exilado, Freire escreve em 1992, o livro *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”*, no qual discorre sobre as experiências que antecederam e anunciaram a Pedagogia do oprimido, analisa algumas das críticas feitas à obra nos anos de 1970 e compartilha momentos onde fora convidado a participar de atividades para discutir sobre a Pedagogia do oprimido.

A Pedagogia da Esperança é “uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conviência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 2003, p.12). O livro é escrito no momento em que o país, recém saído de um longo período ditatorial, vivia grandes manifestações e movimentações impulsionadas por milhares de estudantes que pediam o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello. Nas primeiras palavras de seu livro, Freire se refere ao momento como “a democratização da sem-vergonhice” que aprofunda o desrespeito à coisa pública, a impunidade ao ponto que a nação se põe de pé e começa a protestar.

As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 2003, p.10).

Para Freire, a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, não pode ser entendida sem esperança e sem sonho. Em sua concepção, a esperança é uma necessidade ontológica. Precisamos de uma esperança crítica, ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja. O autor afirma que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2003, p.11).

Outrossim, fala sobre sua experiência na Divisão da Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), no final da década de 1940. Experiência esta fundamental para a elaboração de sua Pedagogia. Ao lembrar uma de suas pesquisas com famílias de alunos, distribuídas entre a área urbana do Recife, a zona da mata, agreste e a “porta” do sertão de Pernambuco, reflete sobre sua caminhada enquanto educador, onde costumava quase sempre partir do seu próprio mundo. Sobre isso, o autor coloca:

Este foi um aprendizado longo, que implicou uma caminhada, nem toda vez fácil, quase sempre sofrida, até que me convencesse de que, ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvidas, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber (FREIRE, 2003, p.23).

É necessário que o educador ou educadora esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão esta que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, “pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando exposta as razões de ser da própria compreensão tida até então” (FREIRE, 2003, p.27). Porém, a mudança da compreensão não significa a mudança do concreto. Isso porque “alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta

política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 2003, p.32).

Nessa direção, Freire faz uma relação com a produção de um objeto pelo operário. Não basta ter apenas a ideia do que se quer, é preciso fazer. Para o autor, “a esperança de produzir um objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas” (FREIRE, 2003, p.32).

Saindo do Brasil e refletindo sobre sua experiência no Chile, já na década de 1970, Paulo Freire fala de suas impressões relacionadas à forma como os camponeses analisavam sua realidade local e nacional.

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer (FREIRE, 2003, p.40-41).

Para o autor, possibilitar o desenvolvimento da linguagem nas classes populares, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfilar as conjecturas do “mundo novo” é uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança. Assim, uma das questões centrais da educação popular está na “linguagem como caminho da invenção da cidadania” (FREIRE, 2003, p.41).

Freire chama a atenção para a relação entre “clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (FREIRE, 2003, p. 42). No trabalho de educação popular, educadores e educadoras devem estar alertas para o fato de que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta. A luta é uma categoria histórica e social e muda de tempo-espaço a tempo-espaço.

A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos em partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica. Há momentos

históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e conflitos (FREIRE, 2003, p.43).

Para o autor, os discursos neoliberais, cheios de “modernidade”, não têm força para acabar com as classes sociais e nem força para acabar com os conflitos e a luta entre elas. Freire reafirma sua posição contra o sectarismo e defende o radicalismo crítico. O sectarismo ao passo que nega a história como possibilidade gera uma espécie de “fatalismo libertador”.

[...] se levarmos às últimas consequências a compreensão da história enquanto “fatalismo libertador”, prescindiremos da luta, do empenho para a criação do socialismo democrático, enquanto empreitada histórica. [...] estou convencido de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do Oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas (FREIRE, 2003, p. 51-52).

Na pedagogia da esperança, Freire retoma e chama a atenção para outro aspecto importante de sua pedagogia: a linguagem. O autor entra na discussão das críticas que sua obra sofrera e afirma que “jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele” (FREIRE, 2003, p.71).

Dentre as críticas, um dos julgamentos, que vem dos anos de 1970 é o que, segundo Freire (2003, p.77), o toma como “arrogante, elitista, “invasor cultural”, portanto desrespeitador da identidade cultural, de classe, das classes populares – trabalhadores rurais e urbanos”.

Freire defende-se afirmando que esse tipo de crítica está fundado em uma compreensão distorcida da conscientização e que vê a prática educativa como uma prática neutra. A educação não é neutra e é justamente a sua politicidade que demanda da educadora ou do educador sua “eticidade”.

O que sobretudo se move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender

com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de apreender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2003, p.78).

Respeitar os educandos não significa que os educadores tenham de esconder suas opções, mas, por um lado, testemunhar a eles suas escolhas, defendendo-as e por outro, mostrar-lhes outras possibilidades. Para o autor, qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. “Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito até mesmo às diferenças de ideias e de posições” (FREIRE, 2003, p.79).

A teoria da aprendizagem de Freire”, se disse mais ou menos nos anos 70, está subordinada à propósitos sociais e políticos e uma teoria assim se expõe aos riscos da “manipulação”, como se houvesse a possibilidade de uma prática educativa em que professoras e professores, alunos e alunas pudessem estar absolutamente isentos do risco da manipulação e de suas consequências. Como se fosse ou tivesse sido possível, em algum tempo-espaco, a existência de uma prática educativa distante, fria, indiferente, com relação a “propósitos sociais e políticos (FREIRE, 2003, p. 80).

Para Freire, numa perspectiva progressista, muito mais pós-moderna, na qual o autor entende a pós-modernidade como “moderna” e nada “modernizante”, “ensinar a aprender só é válido quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2003, p.81). Ensinar é um ato criador e crítico, onde no ato do conhecimento, na busca de saber o que ensina, o(a) professor(a) também provoca nos alunos seu ato de conhecimento

Reforçando sua opção democrática e respondendo a crítica que o coloca como invasor elitista da cultura popular, Freire ainda afirma:

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo (FREIRE, 2003, p.84).

O autor defende o respeito ao saber do senso comum, não é possível tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele. O que seria incoerente é impor princípios castrando a liberdade dos educandos. Não se pode deixar de lado o que os educandos trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões da prática social de que fazem parte. Aponta como importante, nesse sentido, “sua fala, sua forma de contar, de calcular seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros” (FREIRE, 2003, p.86).

O respeito ao saber popular implica o respeito ao contexto cultural, o qual não pode ser entendido fora de seu corte de classe. Para Freire, é fundamental entender que o regional emerge do local, o nacional surge do regional, o continental do nacional, bem como o mundial emerge do continental. Dessa forma, seria errado aderir ao local perdendo-se a visão do todo, e pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.

Ainda sobre as críticas que recebeu, Freire comenta sobre as que se diziam marxista, porém, apresentavam-se mais formal, mecanicista, do que dialética, questionando o fato do autor não afirmar que a “luta de classes é o motor da história”, e no lugar de classes sociais trabalhava com o conceito vago de oprimido. Em sua defesa, Freire coloca que:

Em primeiro lugar, me parece impossível que, após a leitura da Pedagogia do oprimido, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a “mais-valia” e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses (FREIRE, 2003, p.89).

De acordo com Paulo Freire, as classes sociais e a luta entre elas não explicam tudo. Entretanto, acredita que não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. “A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles” (FREIRE, 2003, p.91). No processo de fazer a história homens e mulheres tem no sonho também um motor da história. Para ele não há mudança sem sonho e sem esperança.

Por isso venho insistindo, desde a *Pedagogia do oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2003, p.91-92).

A compreensão da história como possibilidade e não determinismo que Freire se refere, não pode ser entendida sem o “sonho”. Para ele o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo, quanto fundamental é para “o trabalhador que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução” (FREIRE, 2003, p.92). O fato é que, segundo o autor, as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, necessitando uma lucidez no momento da escolha das melhores táticas a serem usadas que, variando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos.

Referindo-se ao momento atual (década de 1990), Freire afirmou ser um momento de crise onde houve alto nível nas discussões entre classes dominantes e classes trabalhadoras. Entretanto, se posicionava contra aos que defendiam se tratar de uma nova história, em que as classes sociais e seus conflitos estariam desaparecendo; e que o socialismo se pulverizou nos escombros do muro de Berlim.

Conforme o autor, o esfacelamento do chamado “socialismo realista” não significa, que o socialismo mesmo se revelou inviável e que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência.

Para mim, pelo contrário, o que não prestava na experiência do chamado “socialismo realista”, em termos preponderantes, não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária – que o contradizia e de que Marx e Lenin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha (FREIRE, 2003, p.96).

Freire volta a afirmar a necessidade de superar as certezas demasiadas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e nos tornarmos “pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos” (FREIRE, 2003, p.97).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma também à obra “*Educação como*

*prática da liberdade*” referindo-se à promoção do que chamava “consciência semi-intransitiva” para a “transitivo-ingênua”, o que se daria de forma automática, por força das transformações infra-estruturais. Já a passagem da “transitividade ingênua” para a crítica, estaria associada a um sério trabalho de educação.

O autor aponta algumas observações a esta reflexão e faz uma crítica a si mesmo. Ao considerar o processo de conscientização como aquele “momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação” (FREIRE, 2003, p.103), afirma que comete um equívoco, uma vez que consistiu por não ter tornado os polos “conhecimento da realidade e transformação da realidade” em sua dialeticidade, dando a entender que desvelar a realidade significasse já a sua transformação.

É interessante observar como, para a compreensão idealista, não dialética, das relações consciência- mundo, podemos falar em conscientização desde, porém, que, enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realize na intimidade da consciência, deixando-se intocado, desta forma, o mundo mesmo. Haveria assim apenas palavreado (FREIRE, 2003, p.105).

Apenas no entendimento dialético é que se pode compreender o fenômeno da introjeção do opressor pelo oprimido e a dificuldade que tem o oprimido para localizar o opressor fora de si. Freire se coloca em coerência com a posição dialética e percebe as relações “mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto”, reforçando que a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares, nem tampouco pode reduzir-se ao “saber de experiência feito” e a ele se adaptar.

Freire constata que toda prática educativa implica na existência de sujeitos, “aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo, afinal” (FREIRE, 2003, p.109). Não há educação sem ensino de certo conteúdo.

[...] não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização,

de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2003, p.113).

Segundo Freire, os educadores progressistas coerentes precisam da substantividade democrática, não podem ser autoritários hoje para serem democratas amanhã, precisam ser dialógicos. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de abrindo-se ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. Freire fala então, da educação popular progressista, que traz consigo uma esperança através da compreensão crítica.

Não vejo como a educação popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores e educadoras, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos. Em outras palavras, centrando-se a educação popular na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias, sem que isto deva significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo, a que se junte a defesa da saúde, na alfabetização e na pós-alfabetização, qualquer que seja a hipótese, não é possível descartar o processo gnosiológico. O processo de conhecer faz parte da natureza mesma da educação de que a prática chamada *educação popular* não pode fazer exceção. Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode, por outro lado, reduzir-se ao puro treinamento *técnico* de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que *reproduz* a classe trabalhadora como tal (FREIRE, 2003, p.132).

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva em que o autor defende (progressistamente pós-moderna, democrática), reconhece a importância do saber técnico, mas presa pelo direito da classe trabalhadora de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres, sua história enquanto classe operária, o papel dos movimentos populares. Ou seja, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo e que não dicotomiza o técnico do político.

A verdade, porém, é outra. Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros

ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2003, p.134).

Outra preocupação que Freire remete à educação popular e discute em seu livro, refere-se à pesquisa epistemológica, antes ou concomitante com as práticas docentes, sobretudo em áreas camponesas. Para Freire, é um fazer caro à etnociência saber como os grupos populares, como rurais e indígenas, sabem. Aponta: “Como vêm organizando o seu saber, ou sua *ciência agrônômica*, por exemplo, ou a sua *medicina*, para o que desenvolveram uma taxionomia amplamente sistematizada das plantas, das ervas, dos matos, dos cheiros, das raízes” (FREIRE, 2003, p.135).

O autor enfatiza as pesquisas realizadas em universidades brasileiras que vêm constatando o saber popular. Nesse movimento, uma tarefa política e pedagógica que se faz imprescindível é a discussão com camponeses sobre a comprovação de alguns de seus saberes pela universidade. Segundo Freire, essas discussões podem ajudar as classes populares a ganhar ou aumentar a confiança em si mesma, o que é indispensável à sua luta.

Em relação à luta, ao relembrar sobre um debate relacionado à questão racial, em um dos espaços que fora convidado a falar sobre a *Pedagogia do Oprimido*, o autor chama a atenção para a luta das chamadas minorias. Em sua concepção, as “minorias” precisam reconhecer que, no fundo, são a maioria. Um caminho que consiste em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar uma “unidade na diversidade”, fora da qual não há como aperfeiçoar-se e construir uma democracia substantiva, radical.

Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia (FREIRE, 2003, p.156).

A busca da unidade na diferença significa o começo da criação de uma multiculturalidade. Paulo Freire se refere à multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência em um mesmo espaço de diferentes culturas, o que não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão e vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural. O que demanda uma prática educativa e uma nova ética fundada no respeito às diferenças. Assim, Freire afirma e conclui que:

Num primeiro momento a luta pela unidade na diversidade que é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser. É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades (FREIRE, 2003, p.157).

Em sua obra, Freire também traz o debate sobre as “acusações” de ser a Pedagogia do oprimido um livro idealista. Esta crítica, segundo o autor parte de um dogmatismo de origem marxista que, pensando mecanicistamente, minimizava a consciência e a reduz a pura sombra da materialidade. Freire então argumenta:

Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer este livro tão procurado hoje quanto há 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-la idealista e burguês. É a importância, nele reconhecida, da consciência, que porém, não é vista nele como fazedora arbitrária do mundo; é a importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente de posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos. É a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperança, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra os neoliberalismos que temem o sonho, não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do

mundo capitalista (FREIRE, 2003, p.179).

Em sua perspectiva, aqueles que “reconhecem” a falta da presença marxista em suas análises são pessoas que possivelmente se inserem no “realismo pragmatista” em que sequer reconhecem as classes sociais andando nos morros, córregos, favelas, nas avenidas da América Latina. Assim, finalizando a *Pedagogia da Esperança*, Freire se posiciona mais uma vez sobre a pós-modernidade.

Segundo Freire, há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e esta não é sinônimo de um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. Para a pós-modernidade de esquerda um dos aspectos fundamentais “é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista.

Portanto, Freire afirma que um dos aprendizados que a pós-modernidade progressista exige é o de que nem sempre a vitória total da revolução evita que, mais adiante, ela se perca. O autor aponta que “as vezes, se perde em pleno gozo de seu poder, que ela simplesmente conquistou, mas não reinventou. Se perde pelo arrogante excesso de certeza de suas certezas, pela conseqüente falta de humildade, pelo exercício autoritário de seu poder” (FREIRE, 2003, p.198).

### 2.3 EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA FREIREANA NA CONTEMPORANEIDADE

Não há dúvidas quanto à importância do legado de Paulo Freire para a educação popular. Entretanto, alguns estudiosos apontam a dificuldade em definir a vertente teórica seguida pelo autor. Segundo Scheffer (2013), muitos apontam que o pensamento freireano não tem relação com a vertente marxista, enquanto outros afirmam que essa interlocução existe e está explícita no livro *Pedagogia do Oprimido*.

Vale ressaltar que o próprio Paulo Freire não se considerava marxista, mas reconhecia e utilizava as ideias de Marx. Em sua última entrevista, no ano de 1997, Freire relata sua aproximação com Marx a partir de suas experiências de trabalho nos

morros, mangues, “favelas” e zona rural de Pernambuco, na qual a situação em que viu aquelas pessoas, a realidade delas que o remeteu a Marx. Freire afirmava que, ao ler Marx, encontrava certa fundamentação objetiva para continuar “camarada de Cristo”. “Eu fiquei com Marx na mundaneidade a procura de Cristo na transcendentalidade”<sup>1</sup>.

Dias et al. (2019), realizou uma pesquisa na qual conclui que a relação entre Freire e Marx se dá por meio de uma prática reflexiva, a práxis, que busca, de forma simultânea, abordar a teoria e a prática em prol de uma transformação social. E a dialogicidade, essencial à pedagogia freireana, possui forte influência do humanismo marxista.

Segundo Alves (2012), na raiz do projeto humanista de Marx está a pretensão de resgatar o homem das múltiplas formas de alienação onde, no sentido marxista, o homem torna-se estranho a si mesmo, despojando-se de sua realidade. A origem da alienação estaria na maneira de produzir, no processo econômico efetivamente verificado na sociedade real. Segundo este autor, “dessa alienação econômica é que derivam todas as demais formas de alienação, inclusive a religiosa” (ALVES, 2012, p.17). A redenção do homem estaria na destruição dessa alienação econômica, ou seja, do modo de produção capitalista. Para Alves (2012), o humanismo marxista está na produção do homem pelo homem, através da mediação do trabalho, onde só através da produção real, liberta da alienação, que o homem apropria-se de sua essência em todas as dimensões.

No lugar dessas concepções radicadas em fraseologias, que falseiam a realidade, Marx propunha uma nova abordagem baseada na práxis, na história efetivamente construída pelo trabalho cotidiano dos homens, na sua experiência vivida dia a dia, único critério considerado por ele como verdadeiro (ALVES, 2012, p.20).

Assim, conforme o autor, a diretriz assumida por Marx decorre da compreensão de que os males que afligem a humanidade não seriam resolvidos por formulações teóricas, ou especulações metafísicas, mas por uma conscientização que se traduz em ato, uma atitude prática e concreta. Afirma: “É preciso que o homem assuma as rédeas de seu destino” (ALVES, 2012, p.21).

---

<sup>1</sup> Cf. Última entrevista de Paulo Freire. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE>.

Em relação à categoria práxis, adotada por Freire como uma das categorias fundamentais da educação popular, Scheffer (2013) destaca que demonstra uma visão crítica oposta ao idealismo. Para ele, com a obra *Pedagogia do Oprimido* identifica-se uma nova perspectiva de análise que rompe com a lógica de conciliação de classes e assume a “radicalidade voltada ao fortalecimento da classe trabalhadora” (SCHEFFER, 2013, p. 299).

Em contrapartida, Zanella (2010) estabelece as considerações sobre a filosofia da educação freireana e o marxismo e busca esclarecer as influências de Marx sobre as teorias de Paulo Freire destacando as diferenças presentes. Para o autor, existem diferenças entre as concepções marxistas e freireana, tanto na abordagem pedagógica quanto filosófica. Zanella (2010) encontra na *Pedagogia do Oprimido* uma dificuldade em identificar qual é a filosofia de Paulo Freire, e afirma que Freire dialoga com muitos autores de filosofias diferentes, como o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Porém, não é um eclético.

Para concluir sua reflexão, Zanella (2010) elabora o seguinte quadro para visualizar as diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista:

**Quadro 1 – Diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista**

<b>Diferenças</b>	<b>A Filosofia de Paulo Freire</b>	<b>Filosofia marxista</b>
Relação entre o pensamento e o ser	Idealismo: do pensamento para o ser. A realidade é uma extensão do pensamento. Defesa do a priori: Deus	Realismo: do ser para o pensamento. A realidade existe independentemente do pensamento. Materialismo: o a priori é a matéria.
Dialética	Do sujeito, da consciência – diálogo (subjéctiva)	Da matéria e da produção – lei do devir (objetiva)
Antropologia: quem é o homem?	Ser inconcluso (existência) criado por Deus (essência)	Ser natural/histórico, síntese das relações sociais (produzido pela existência histórica)
Ontologia: o que é a realidade?	É o fenômeno = aquilo que aparece à consciência. “A realidade é todos os fatos e dados e mais a PERCEPÇÃO que deles esteja tendo a população envolvida” (Freire). “Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. O fenômeno é, (...) e se desvela como é” (Sartre).	É uma totalidade estruturada dialeticamente que pode vir a ser racionalmente compreendida. A essência da realidade são as leis dialéticas e científicas (coisa em si) contidas na própria realidade. A realidade é constituída de aparência (pseudoconcreta) e essência (coisa em si – leis dos fenômenos).
Epistemologia: como conhecer a realidade?	Consciência e objeto se definem na CORRELAÇÃO	O conhecimento do concreto na sua essência somente

	entre ambos: a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para a consciência. Conhecer a realidade é conhecer a essência da correlação. O fenômeno é INTUÍDO pela consciência. A verdade é construída pelo ato da consciência fundante de sentido. Em última instância, o critério da verdade é o sujeito (consciência). Método da redução – diálogo.	pode ser feito pela pesquisa científica/filosófica. É pelo “método cientificamente exato” que se faz a análise, decomposição do todo na busca das conexões internas entre o geral e o particular (mediações) e depois chega-se à síntese enquanto concreto pensado. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações (Marx). O sujeito reproduz no pensamento de forma ativa as leis do movimento da realidade. O critério da verdade é a realidade ou a prática social.
Práxis	“A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire). O diálogo reflexivo possibilita o conhecimento ou o desvelamento da realidade (fenômeno). A práxis transformadora se dá pela mediação do diálogo.	“Atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (Vázquez). “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”. (Konder). A práxis transformadora se dá pela luta de classes.
Prática/teoria	Concepção pragmática: embora a relação seja dialética, há a primazia da prática sobre a teoria. Acredita-se ser possível teorizar a prática pela reflexão. Prática dos sujeitos.	“A prática não fala por si mesma. (...) O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (Marx). Prática social determinada, em última instância, pela produção.
Ciência	Concepção fenomenológica: é “a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos” (Husserl).	Concepção do materialismo histórico dialético. Desvelar as leis do desenvolvimento dos fenômenos objetivos (Marx).

Fonte: ZANELA, 2010, p.19-20.

Portanto, a finalidade do texto de Zanella (2010) consiste em mostrar que a filosofia dialética de Freire é idealista, sua educação tem por referência básica o método fenomenológico.

Entretanto, Fernandes (2016), acredita que o humanismo de Marx e a pedagogia de Freire se complementam. Para Fernandes (2016, p.490), a pedagogia crítica apresentada por Freire é ligada à visão dialética da história, “a transformação pode acontecer por ação humana sob a forma de uma relação dialógica entre humanos e natureza e os seres humanos entre si em sua existência social”. No seu entendimento, a “práxis na pedagogia crítica, como um veículo revolucionário político, preenche o Humanismo Marxista em todos os níveis de análise” (idem).

A concepção de educação popular freireana pressupõe o conhecimento construído por meio da investigação dos problemas emergentes no cotidiano, partindo da realidade dos sujeitos. Em sua metodologia, o movimento é constituído pela ação-reflexão-ação.

Esse processo constitui-se com a realização de três momentos pedagógicos: estudo da realidade, aprofundamento teórico e estratégia de ação. Ocorre, nesse processo, uma busca permanente para “provocar reflexões coletivas sobre problemas concretos e desenvolver possibilidades de intervenções que garantam, promovam e defendam os direitos civis, políticos e sociais, como também efetive o poder popular em diferentes âmbitos e dimensões” (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2014, p. 15). Nessa perspectiva, a dialogicidade assume a centralidade da prática pedagógica, o diálogo é condição para o conhecimento, pois é por meio dele que se é possível à aproximação e compreensão crítica e totalizadora da realidade.

Para Assumpção e Leonardi (2014), além da dimensão política, a prática pedagógica referenciada nos princípios teórico-metodológicos freireanos adquire uma dimensão estética e ética movida pelo desejo, generosidade e esperança. Implica na reflexão crítica sobre a prática, sem abrir mão do rigor metodológico, da pesquisa, da competência, da criticidade, do respeito aos diferentes saberes e do comprometimento.

Nesse processo, Assumpção (2014) afirma que Freire passa a ter o materialismo histórico dialético como fundante, especialmente a influência gramsciana:

[...] não há filosofia, ou seja, concepção de mundo sem nossa consciência de historicidade.... Na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo e sempre se faz uma escolha entre elas... A escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos (GRAMSCI, 1987, p. 14-15). A filosofia na compreensão de Gramsci é visão de mundo, assim, uma condição política. Como, então, entendê-la a partir da

práxis? Para Gramsci (1987), a filosofia da práxis é uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente (universo cultural existente) (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 44).

Conforme a autora, a filosofia da práxis busca a superação do senso comum e propõe elevar a condição cultural da massa e dos indivíduos. Como uma unidade dialética entre teoria e prática, a práxis não é um fator meramente mecânico e sim o construto do devir histórico, entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) cujas relações são de natureza social e histórica. Para Assumpção (2014), essa unidade entre teoria e ação é uma relação dialética que postula o ser histórico como político, ampliando a visão de filosofia e política como dados totalizantes. Nessa perspectiva, a ação cultural é o meio para promover o processo de consciência dos sujeitos, buscando também a emancipação do gênero humano.

No movimento de ação-reflexão, feito por meio do diálogo, o desvelar o mundo é um ato político, na medida em que objetiva, a partir da realidade dos sujeitos (contexto, cotidiano, explicações vigentes, relações estabelecidas...), compreender a estrutura e a dinâmica do modo de produção e reprodução da vida social, buscando superá-lo. Essa intencionalidade política consiste em uma opção pela classe trabalhadora e um compromisso com a busca da emancipação humana, através da transformação social. Portanto, o compromisso político da educação popular é ontológico (ASSUMPÇÃO, 2014, p.49).

Brandão (2013) sugere que nos dias de hoje é importante pensar alternativas e variantes para a continuidade e a renovação de práticas de Educação Popular, entre as suas mais diversas situações, seus diferentes contextos e suas plurais alternativas. É preciso descobrir onde a educação popular vem se realizando e apontar as tendências que transformam “educação” em educação popular. Segundo o autor, hoje três tendências podem ser reconhecidas como educação popular: a primeira corresponde a um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização; a segunda realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores (com uma prática de serviço, sem sentido em si mesma) e movimentos populares (os quais detém a razão da prática); e a terceira onde a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político e constrói o seu próprio conhecimento (BRANDÃO, 2006).

Já conforme Paludo (2015), a concepção de educação popular vincula educação e política no exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente.

Busca contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que implica uma ruptura com a ordem societária regida pelo capital. Entretanto, a autora constata que a educação popular, frente aos novos direcionamentos do projeto hegemônico, está em processo de refundamentação.

O debate da EP em torno da ressignificação, reconceitualização e refundamentação, acontece no interior do que Fernandes chamou de “o quarto tipo de dominação” dos países latino-americanos. Anderson (1995) demonstra como, a partir de 1970, o mundo assistiu à emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. A direção dada ao desenvolvimento recolocou o mercado capitalista como a instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais (PALUDO, 2015, p.228).

Nesse processo o modelo neoliberal é imposto pelos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento, o que acontece mediante a chamada “Política dos ajustes estruturais”. Para Harvey (2005), o neoliberalismo – que demarca esse momento histórico - é em primeiro lugar

uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2005, p.12).

Segundo o autor, a teoria do Estado neoliberal defende que os aumentos da produtividade devem proporcionar padrões de vida mais elevados para todos. Sustentando que a eliminação da pobreza em todos os níveis pode ser mais bem garantida através dos livres mercados e do livre comércio.

Ainda conforme Harvey (2005), a primeira experiência de neoliberalismo se deu no Chile depois do golpe de Pinochet. O golpe contra o governo de Salvador Allende foi patrocinado por elites de negócios chilenas, corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo secretário de Estado Henry Kissinger, julgando-se ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo. Foram reprimidos com violência todos os

movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontadas todas as formas de organização popular e o mercado de trabalho foi “liberado” de restrições regulatórias (HARVEY, 2005).

Dessa forma, reestruturaram a economia revertendo as nacionalizações e privatizando os ativos públicos e a seguridade social. Os recursos naturais foram liberados à exploração privada e não-regulada, e os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre foram facilitados. Porém, a recuperação da economia chilena durou pouco. O resultado foi uma aplicação muito mais pragmática e menos dirigida ideologicamente de políticas neoliberais nos anos seguintes (HARVEY, 2005).

Tal experiência ofereceu dados para a subsequente adoção do neoliberalismo na Grã-Bretanha (sob Thatcher) e nos Estados Unidos (sob Reagan) nos anos 1980, onde de fato o neoliberalismo é consolidado. Margareth Thatcher é eleita e abandona o modelo keynesiano e nos Estados Unidos há uma mudança política e monetária que passou a ser conhecida como choque Volcker, uma política destinada a conter a inflação sem medir as consequências para o emprego (HARVEY, 2005).

Segundo Behring e Boschetti (2011), nos anos de 1980 entra-se num novo período, com a ascensão dos neoliberais conservadores e o desencadeamento de políticas que já não visam sustentar a demanda, mas restaurar o lucro.

Os esforços do capital para uma retomada das taxas de lucro nos anos 80 passaram por:

eliminação ou redução da atividade de empresas menos rentáveis; introdução de técnicas de produção mais avançadas; redução da produção de produtos com demandas em estagnação e aumento daqueles com maior procura; investimentos de racionalização de custos com matérias-primas, energia, força de trabalho e emprego de capital fixo; crescimento da velocidade da circulação do capital; intensificação dos processos de trabalho, no sentido de aumentar de maneira mais durável a taxa de mais-valia relativa; redistribuição de antigos mercados, dentre outros (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 117).

Com a virada para o neoliberalismo o capital financeiro buscou crescentemente, no exterior, taxas de retorno mais elevadas. O mercado, tido como provedor da competição e da inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista, iniciando uma mudança abissal para uma desigualdade social cada vez maior e a restauração do poder econômico da classe alta (HARVEY, 2005).

Pode-se dizer, nos termos de Harvey (2005), que a neoliberalização significou a “financeirização” de tudo, o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato do Estado. No que concerne as relações globais de troca, houve:

uma mudança de poder da produção para o mundo das finanças. Ganhos na capacidade manufatureira não mais significavam aumento da renda per capita, mas certamente significava concentração em serviços financeiros. Por isso, o apoio às instituições financeiras e à integridade do sistema financeiro se tornou a preocupação central da coletividade de Estados neoliberais (HARVEY, 2005, p.42).

Entretanto, segundo Behring e Boschetti (2011), a hegemonia neoliberal nos países capitalistas centrais não resolveu a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico. As medidas implementadas pioraram as condições de vida da classe trabalhadora, provocando “aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.127).

Configurou-se assim uma revolução tecnológica e organizacional na produção, sendo denominada como reestruturação produtiva. As medidas tomadas pelo neoliberalismo produziram uma sobrecarga e precarização nas relações de trabalho e a redução de gastos com políticas sociais, agravando as desigualdades sociais e a concentração da riqueza socialmente produzida.

Nessa nova configuração do padrão de acumulação do capital, a política pública foi redirecionada; o capital se impôs na regulação da vida social; a ideia de direito humano e social foi fortemente impactada; o consenso se tornou parâmetro para as relações entre Estado e Sociedade e entre as classes sociais; e algumas expressões, como exclusão e inclusão social, republicanismo, cidadania e democracia, ganharam destaque. No que diz respeito à democracia, Mézáros (2005) esclarece que ela, como expressão de um regime político, também deve ser analisada em sua relação com a estrutura da sociedade. O autor indica que, se a liberdade de crítica é fundamental, não menos secundária é a divisão da riqueza produzida socialmente. Assim, embora ressalve a importância, em termos históricos, do regime democrático liberal, evidencia seus limites, diferenciando o que seria uma democracia formal, a qual se vive, de uma democracia substantiva, pela qual se deve lutar (PALUDO, 2015 p.229).

É nesse contexto que se instaura o debate sobre a refundamentação da concepção de educação popular. Segundo a autora, nesse processo ocorre a transformação das estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação. Os Centros de Educação Popular se transmutam para ONGs; as matrizes teóricas da educação popular entram em crise; muitos dos “intelectuais orgânicos” assumem o ideário da democracia liberal; seus vínculos se distanciam da cultura e da política; a dimensão da luta das classes organizadas perde importância; as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade; a Educação de Jovens e Adultos perde relevância; e a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada (PALUDO, 2015).

Dessa forma, nos termos de Paludo (2015), um grande desafio teórico-metodológico é colocado para a educação popular e indica um cenário esgotado, com análises fragmentadas, temáticas, parciais, pragmáticas e/ou idealizadas. As análises precisam recuperar o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política. O debate em torno dos seus fundamentos teóricos e metodológicos encontra-se em curso e, embora limitado, há o esforço de um conjunto de educadores populares nessa direção.

Para Weyh (2006, p.06), baseado nas ideias de Paludo, “o desafio que se coloca para a educação popular no contexto atual é continuar explicitando e desvendando a intencionalidade dos projetos políticos neoliberais. Ao mesmo tempo, trata-se de reforçar o vínculo entre educação e política”. Nesse contexto, se torna fundamental e urgente fortalecer, na trilha do que formulou esses autores, uma educação que possa contribuir com as demandas das classes populares, o que exige um Estado necessário suficientemente para fazer frente aos desafios do momento.

Apesar da complexidade que demanda a questão, Whey (2006) reconhece o potencial transformador da educação popular e sua possibilidade de ressignificação da política, do poder e da sociedade. Mesmo com os limites postos pelas estruturas políticas e econômicas elitista, há espaços onde é possível desenvolver práticas que reforçam a reflexão e a prática político pedagógica do saber popular (WHEY, 2006).

Assim, diante da atuação perversa do neoliberalismo, o retorno ao debate proposto por Paulo Freire é uma estratégia de resistência. A educação popular apresenta-se como uma possibilidade de reacendermos a “chama da esperança”,

lembrando-se que como nos diz Freire (2003), “a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia”.

### 3 EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Este capítulo pretende discutir sobre as influências da educação popular no Serviço Social, estando organizado em dois tópicos. O primeiro apresenta um breve histórico de como a educação popular, a partir da perspectiva freireana, vai estar presente no Serviço Social no período compreendido entre 1960 e 1980 no Brasil. O segundo se propõe a discutir sobre as dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas do Serviço Social, entendendo-as como indissociáveis e como dimensões articuladas que dão materialidade ao Projeto ético-político profissional, buscando relacioná-las com a educação popular.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL (1960 – 1980)

De acordo com Machado et al (2019), a relação do Serviço Social com Paulo Freire começa em 1947 quando ele é convidado a atuar no Serviço Social da Indústria (Sesi) na cidade do Recife-PE. Uma experiência que Freire considerava ter sido fundamental para elaboração de sua obra “*A Pedagogia do Oprimido*”. Para Vargas (2014), as primeiras aproximações ocorrem no momento em que ambos buscam uma leitura crítica da realidade latino-americana e se vinculam a uma base filosófica-cristã.

Nos primeiros anos da década de 1960, militantes católicos formaram o Movimento pela Educação Básica (MEB), que se fundamentava na pedagogia de Paulo Freire, objetivando “não só alfabetizar os pobres, mas conscientizá-los e ajudá-los a tornarem-se agentes de sua própria história” (SCHEFFER, 2013, p.296). Nesse período, Freire participou da mesa de abertura do II Encontro das Escolas de Serviço Social do Nordeste (1964), onde se questionou sobre o funcionalismo e iniciou o debate sobre a reconceitualização, o que para Scheffer (2013), simbolizou uma aliança entre seu pensamento e o Serviço Social. Conforme a autora, na maré de 1960 e

1964, muitos assistentes sociais assumiram o posicionamento dos cristãos de esquerda e engajaram-se no MEB, voltando-se para um trabalho de alfabetização, animação popular, sindicalização e trabalhos de cultura popular de Paulo Freire, emergindo, desta forma, uma prática questionadora do *status quo*.

Contudo, essas experiências são sufocadas pelo golpe (1964) que instaurou um longo período de ditadura militar no país, enfraquecendo o trabalho com os movimentos políticos antes emergentes. Segundo Vargas (2014), o espaço de atuação do assistente social é voltado então para as políticas sociais e os programas de Desenvolvimento de Comunidade, integrando as populações aos programas de desenvolvimento.

Vale ressaltar que a relação entre o Serviço Social e a educação popular na perspectiva de uma pedagogia emancipatória teve sua origem nos anos de 1970. Porém, foi alvo de muitas críticas. Essa aproximação pode ser evidenciada pela elaboração do “Serviço Social alternativo”, como já mencionamos em nossa introdução.

De acordo com Paula (2009, p. 86), o “Serviço Social alternativo” refere-se à tentativa de setores da categoria profissional em criar caminhos profissionais que superassem o voluntarismo e fossem capazes de fortalecer os sujeitos políticos coletivos na luta pelo surgimento de uma nova hegemonia no conjunto da sociedade”. Continua sua argumentação afirmando que seria “uma proposta que procurou situar a prática profissional numa direção progressista” e suas ações nos “processos sócio-históricos das sociedades nacionais, configurando-as como possibilidades históricas e não como fruto de uma posição voluntarista do assistente social, gestada no campo intraprofissional” (PAULA, 2009, p. 86). Conforme a autora, o debate traz questões problemáticas quando, por exemplo, indica que o Serviço Social só pode se propor como uma prática articulada com o projeto societário dos trabalhadores na medida em que se constitui em uma alternativa popular em relação à ordem vigente. Ou seja, uma prática que se torna orgânica ao projeto popular alternativo.

O “Serviço Social alternativo” foi discutido por Iamamoto (1992) ao analisar o material produzido pelo Celats (Centro Latino Americano de Trabajo Social). A autora aponta que o Serviço Social alternativo tem como elemento fundamental o “popular”, tendo a alternativa do projeto popular como projeto revolucionário.

Em meados da década de 1980, a autora Maria Ozanira é indicada como uma das coordenadoras de um programa de pesquisa sobre o Serviço Social alternativo no contexto das particularidades brasileiras. Ao analisar a bibliografia do Serviço Social, Ozanira (1995) aponta que em relação à questão popular, apesar de estar muito presente no discurso dos assistentes sociais, não existem estudos aprofundados, “o que se verifica é uma tendência a tratar o campo popular como um bloco homogêneo, necessariamente progressista”, resultando em projetos políticos de sociedade que trabalham com a ideia do compromisso com os setores populares, sem qualificar o popular e o seu projeto” (OZANIRA, 1995, p.139).

Iamamoto (1992) tece sua crítica ao Serviço Social alternativo apontando seu reducionismo analítico; precária relação entre projeto popular e projeto proletário, comprometendo a luta de classe; simplismo e limitação de análise da realidade; desconsideração do assistente social como trabalhador assalariado; diluição das especificidades do campo profissional; falta de fronteira entre profissão e partido, prática profissional e militância.

É importante ressaltar que este momento foi marcado

por um viés mecanicista cuja pedagogia da prática do assistente social não ultrapassava a pedagogia subalternizante. Afinal, vivia-se o período da ditadura militar e as instituições estatais não condiziam com a prática profissional na perspectiva da emancipação das classes subalternas. Então, os espaços estratégicos encontrados pelos assistentes sociais foram, via militância política, principalmente os partidos políticos onde se estabeleceu uma aproximação com o marxismo (PINHEIRO, 2009, p.48).

De acordo com Machado et al (2019), a influência do pensamento de Paulo Freire só ganha força junto ao Serviço Social nas décadas de 1960 e 1970. Essa aproximação se deu no decorrer do Movimento de Reconceituação da profissão. O movimento de reconceituação foi um fenômeno tipicamente latino-americano que buscava a construção de um novo Serviço Social. Este “implicou no questionamento global da profissão: de seus fundamentos ídeo-teóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu modus operandi” (IAMAMOTO, 2012, p.206). Nesse sentido, moldou-se como uma unidade repleta de diversos.

Assim, o Serviço Social vai passar por um processo de renovação. Netto (2011) afirma que a renovação implica a construção de um pluralismo profissional. O movimento de renovação seria um processo cumulativo, com estágios de dominância

teórico-cultural e ideopolítica distintos, mas que se entrecruzam. Um conjunto de características novas que o Serviço Social articulou procurando “investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais” (NETTO, 2011, p.131).

Segundo o autor, esse movimento se deu em meio a um Estado autocrático burguês que instaura condições para uma renovação do Serviço Social de acordo com suas necessidades e interesses, porém cria, simultaneamente, as possibilidades de se gestarem alternativas às práticas e às concepções profissionais demandadas.

Existem momentos diferentes na condensação da reflexão que se relacionam com os organismos que sustentam o processo de renovação. No primeiro momento, o impulso organizador é marcado pelas iniciativas do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social, com os “seminários de teorização”. No segundo, verificam-se as inquietações sistematizadas no âmbito dos cursos de pós-graduação, inaugurados pouco antes. No terceiro, acresce-se a intervenção de organismos ligados às agências de formação ou diretamente à categoria profissional (NETTO, 2011). Em síntese,

a renovação se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional (NETTO, 2011, p.153).

Conforme Abramides (2016), o processo de renovação do Serviço Social no Brasil teve sua origem em meados da década de 1960 e apresentou três tendências:

a) a modernizadora, alicerçada nos documentos de Araxá e Teresópolis, em que o Serviço Social é concebido como instrumento de intervenção a ser operacionalizado nos marcos de manutenção do capitalismo; b) a reatualização do conservadorismo, cuja concepção se assentava na fenomenologia pela autorrepresentação da profissão, rejeição ao positivismo, presente na tradição modernizadora, e a teoria social de Marx; c) a terceira se expressou no legado marxiano e na tradição marxista por meio do projeto de intenção de ruptura com o conservadorismo, que conquistou sua hegemonia a partir de 1979 (ABRAMIDES, 2016, p.460).

Essas três direções principais, constitutivas precisamente do processo de renovação se desenvolvem diferencialmente a partir das reflexões e erosão com o Serviço Social tradicional. O reconhecimento da necessidade da profissão sintonizar-se com as solicitações da sociedade em mudança, de aperfeiçoamento conceitual e de elevar o padrão técnico, científico e cultural dos profissionais, foram elementos relevantes para a erosão do tradicionalismo profissional.

Segundo Netto (2011), a perspectiva modernizadora buscou adequar o Serviço Social às exigências postas pelos processos sociais políticos emergentes. Teve como núcleo central sua tematização como interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento. Contudo, com a crise da autocracia burguesa, a hegemonia da perspectiva modernizadora é posta em questão.

Apontam-se outras direções, como a perspectiva de reatualização do conservadorismo, recuperando os componentes mais estratificados da herança histórica conservadora da profissão. Segundo Iamamoto (1992), o conservadorismo representa um conjunto de ideias que reinterpretadas, “transmutam-se em uma ótica de explicação e em projetos de ação favoráveis à manutenção da ordem capitalista” (IAMAMOTO, 1992, p.23).

De acordo com Netto (2011), esta vertente repudia os padrões vinculados à tradição positivista e as referências conectadas ao pensamento crítico dialético, de raiz marxiana, pactuando visão de mundo derivada do pensamento católico tradicional. O extremo conservantismo desta perspectiva não reside apenas no seu referencial ideocultural. Este também “trata-se de uma cientificidade evanescente, onde em nome da compreensão, dissolvem-se quaisquer possibilidades de uma análise rigorosa e crítica das realidades macrosocietárias” (NETTO, 2011, p.158).

A terceira direção identificada refere-se a perspectiva que se propõe como intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional, uma crítica sistemática ao desempenho tradicional e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos.

A ruptura com a herança conservadora se expressa na procura por novas bases de legitimidade da ação profissional do assistente social, que busca colocar-se a serviço dos interesses dos setores dominados da sociedade. Numa dimensão processual, tem como pré-requisito o aprofundamento da compreensão das implicações políticas da prática profissional, reconhecendo-a como polarizada pela luta de classes (IAMAMOTO, 1992).

A perspectiva da intenção de ruptura ganha força na medida em que se avança a crise da ditadura, emergindo as bases da transição democrática, e o desenvolvimento do marxismo acadêmico. Numa conjuntura político-econômica de efervescência das manifestações populares, evidenciando tentativas de ruptura com o papel tradicionalmente assumido pela profissão, somando-se às correntes propulsoras de um novo projeto de sociedade.

Conforme Silva (2007, p.89), a partir de 1979, no contexto de rearticulação da sociedade civil brasileira, os assistentes sociais passam a ampliar uma “vinculação orgânica com os trabalhadores e os marginalizados da sociedade, via grupos organizados, sindicatos e movimentos sociais”, demandando do Serviço Social apoio às suas reivindicações e assessoramento ao esforço de organização popular.

Para a autora, o movimento de reconceituação questiona as estruturas sociais,

sugerindo um Serviço Social com uma prática vinculada às lutas e interesses das classes populares. Ao se estabelecer a possibilidade do vínculo da prática do Serviço Social com as classes populares, indica-se perspectiva de transformação social enquanto exigência da própria realidade social, dada a situação de dominação e exploração político-econômica em que vivem essas classes. Tal perspectiva implica, para o Serviço Social, colocar como horizonte de sua prática o movimento de transformação da própria realidade (SILVA, 2007, p.89).

Segundo Netto (2011), a intenção de ruptura seria impensável sem a tendencial hegemonia cultural das correntes progressistas e de esquerda até 1968/1969, sem o desenvolvimento do “marxismo acadêmico” e sem as marcas do novo irracionalismo que irrompe quando já ia avançada a crise da ditadura. O processo de intenção de ruptura emerge das universidades na década de 1970. A inserção do Serviço Social na graduação e pós-graduação foi um vetor significativo no processo de renovação profissional. Passa-se a dialogar com outras disciplinas, estabelecendo interlocução entre assistentes sociais, historiadores, filósofos, antropólogos, procurando uma relação prático-operativa inovadora (NETTO, 2011).

De acordo com Abramides (2016), o movimento de reconceituação incidiu no Brasil no projeto de formação profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Foi desenvolvido o que ficou conhecido como método BH, construído entre 1972 e 1975. O método BH recorre “a teoria social de Marx e do materialismo histórico e dialético na compreensão do significado social da profissão,

das contradições e antagonismos da sociedade capitalista de exploração da força de trabalho, na direção de uma nova sociabilidade humana” (ABRAMIDES, 2016, p. 460).

Gomes (2011) afirma que existem inúmeros pontos de contato entre as ideias de Freire e o método BH. Afirma: “embora Freire não seja sequer citado no texto de BH, conseguimos identificar inúmeros pontos de contato”. Segundo a autora, “BH utiliza formas de organização (discussão de grupos, círculos de cultura) desenvolvidas por Paulo Freire e outros instrumentos de investigação criados pela população” (GOMES, 2011, p. 67).

Segundo Machado et al (2019, p.74), os formuladores do método BH consideravam que “o objeto de sua atuação era ‘a ação social da classe oprimida’, seus objetivos meios era ‘a conscientização, a capacitação e a organização’ e seus objetivos fins era a ‘transformação da sociedade e do homem’”. A autora considera que se o objeto de atuação da profissão fosse a ação social da classe oprimida os resultados da intervenção dos assistentes sociais ficariam submetidos à ação social dessa classe, estando o Serviço Social responsável pelo agir dessa classe, abarcando uma responsabilidade pela transformação social. O que seria uma tarefa impossível considerando que a transformação da sociedade advém da luta de classes, e não da luta de uma profissão. Assim, o Serviço Social não poderia tomar a ação social da classe oprimida como objeto de atuação.

O Método de BH tinha como objetivo a transformação do homem e da sociedade pautada no processo de conscientização. Entretanto, Machado et al (2019) chama a atenção para o fato de que, desde aquela época, a perspectiva freireana já afirmava que o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade, mas não se responsabilizar pela ação dos sujeitos. Já para Vargas (2014), as ideias freireanas influenciaram na redefinição do papel da profissão a partir de uma dimensão político-pedagógica. Aponta: “no centro da concepção defendida está a compreensão do caráter político da ação profissional, explicitado pela primeira vez. Mas, esse entendimento acaba por confundir a ação profissional com a ação de militante político” (VARGAS, 2014, p.37).

Machado et al (2019) conclui que na história do Serviço Social há dois aspectos que precisam ser destacados para que se possa avançar nas discussões do tempo presente:

Primeiro, diferentemente do contexto do desenvolvimento do método de BH, que entendia que o objeto de atuação da profissão era a “ação social da classe oprimida”, hoje as diretrizes curriculares da formação profissional já nos norteiam que o objeto da profissão é a questão social em suas mais variadas expressões; portanto, nesse equívoco não podemos mais cair. Segundo, também não devemos cair num outro equívoco da profissão dos anos 1970, apontado por Netto (1991, p. 285) como “equívoco demagógico de supor que a verdade residia no saber da população”. O autor avalia que tal equívoco foi generalizado na profissão, mas não pelos formuladores do método BH, que já criticavam esse desacerto (MACHADO et al, 2019, p.78).

Segundo Scheffer (2013), o esforço da sistematização do método BH 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).

Vale dizer que há uma confluência entre o método BH e a educação popular. Entretanto, embora sejam entendidas como práticas revolucionárias e militantes, com o desenvolvimento da perspectiva de intenção de ruptura, o Serviço Social e a educação popular seguem por trilhas diferentes, compondo suas próprias formas de interpretação da realidade e de intervenção. Para Iamamoto (2011), o desenvolvimento crítico da intenção de ruptura foi adensado pelas condições histórico-profissionais presentes na sociedade brasileira. Os pontos de ruptura “podem ser localizados em dois grandes âmbitos: na crítica marxista do próprio marxismo e dos fundamentos do conservadorismo assim como no redimensionamento das interpretações históricas da profissão” (IAMAMOTO, 2011, p.218).

A relação da intenção de ruptura com a tradição marxista se dá primeiro pelo viés da militância, segundo pelo marxismo acadêmico e terceiro pela recuperação da tradição marxista para analisar a atualidade profissional. As formas pelas quais o Serviço Social se aproxima do heterogêneo universo marxista “foram responsáveis por inúmeros equívocos e impasses de ordem teórica, política e profissional cujas refrações até hoje se fazem presentes” (IAMAMOTO, 2011, p. 210).

Segundo Netto (2011), nos anos de 1960 e 1970 o pensamento de inspiração marxiana passou por equívocos ecléticos que consideravam um encontro teórico-metodológico com o fundamento das propostas de Freire. O que para o autor seria uma incongruência, ao considerar, por exemplo, a não adoção do conceito de luta de classes no pensamento freireano como base para a análise da realidade sociopolítica, discussão essa abordada no primeiro capítulo do presente trabalho. Entretanto, conforme Vargas (2014), essa crítica não reconhece o diálogo com teóricos progressistas como elemento fundamental para ampliar a própria consciência de classe. Vejamos: “a luta de classes mesmo que não ocupasse o debate central de Freire, era a ele subjacente” (VARGAS, 2014, p.41).

Em que pese esses elementos, destacamos a discussão feita por Oliveira (2016), no qual salienta como a crítica feita por Netto, renomado autor do Serviço Social, explica também o afastamento da profissão das ideias de Paulo Freire. Em sua concepção não se trata de um ingresso muito feliz da tradição marxista em nosso terreno profissional. Entretanto, não há como perder de vista que é a partir dessa aproximação que são criadas as bases, antes inexistentes, para pensar a profissão sob a lente de correntes marxistas. Conforme Oliveira (2016), mesmo diante de tais questionamentos, sabe-se que a influência de Freire nas práticas institucionais ainda permaneceu por meio da educação popular, uma vez que a profissão exerce práticas educativas junto à população e pode utilizar dos aportes teóricos metodológicos de Freire para o desenvolvimento de sua intervenção profissional.

No que diz respeito à constituição do Projeto Profissional de ruptura, em termos operativos e metodológicos, Silva (2007) identifica eixos articuladores da prática profissional de ruptura, os quais são denominados como eixos estratégicos por apresentarem propostas de estratégias para viabilizar, operativamente, o Projeto Profissional de ruptura. A autora identifica três eixos articuladores que se apresentam com maior expressividade na primeira metade dos anos de 1980. São eles: “formação de alianças”, “educação popular” e “investigação-ação”.

O eixo “formação de aliança” enfatiza a superação da setorização e fragmentação das políticas sociais através de alianças com a “clientela”, com outros profissionais, movimentos sociais e organização dos trabalhadores. Segundo a autora, percebe-se nesse eixo que as alianças são colocadas na perspectiva de uma ação coletiva visando a organização e mobilização dos assistentes sociais enquanto

categoria profissional. Uma proposta de prática vinculada aos interesses da população, numa perspectiva da transformação social. Uma aliança que deve se consolidar tanto no interior das instituições como no âmbito da sociedade civil. “É na perspectiva da aliança que se coloca a possibilidade de vínculo orgânico dos assistentes sociais com as lutas populares buscando contribuir para a formação de consciência e identidade de classe” (SILVA, 2007, p.176).

O segundo eixo articulador, “educação popular”, propõe que o assistente social coloque sua prática a serviço das classes populares, viabilizando reflexões acerca do seu dia-a-dia e contribua para a sistematização do saber popular como forma de resistência e luta. A educação popular apresenta-se como uma tendência alternativa de intervenção profissional. Essa perspectiva aparece com o objetivo de viabilizar um processo reflexivo acerca do cotidiano dos setores populares contribuindo para a construção de um saber popular que possibilite uma forma de resistência ao processo hegemônico das classes dominantes.

O assistente social não assume o papel de gestor do processo, mas de co-participante. A prática educativa aparece como “um aspecto significativo da prática profissional que se coloca em defesa dos setores populares no sentido de levar esses setores a se autoperceberem, a elaborarem sua própria concepção de mundo” (SILVA, 2007, p.181).

O terceiro eixo, “investigação-ação”, se situa no contexto de uma prática educativa voltada para a investigação e construção de um saber desenvolvido em conjunto com a população envolvida. Colocando-se como “investigador que situa o esforço investigativo no âmbito de um processo educativo, o que revela a convergência da educação popular com a investigação ação” (SILVA, 2007, p.182). Assim, na investigação-ação, a metodologia de trabalho não é preestabelecida, mas construída com a participação da população.

Assim, a partir do exposto, percebe-se que os eixos articuladores estão relacionados entre si. Embora apresentem especificidades, não podem ser considerados isoladamente e sim de forma articulada e complementar.

De acordo com Vargas (2014), verifica-se que no período de construção do projeto profissional de ruptura foram evidenciados encontros do Serviço Social com a educação, principalmente na perspectiva freireana. Contudo, há alguns desencontros em questões problemáticas e omissas nas formulações dessa época. Conforme a

autora, no que diz respeito à dimensão pedagógica da prática, as críticas estavam centradas “no privilégio dado à questão política, pelo entendimento de que a mesma aproxima a ação profissional da militância política, colocando a prestação de serviços apenas como um meio para o processo educativo” (VARGAS, 2016, p.46). Para a autora, nas tramas da consolidação do Serviço Social no Brasil, o legado de Freire contribuiu para uma profissão centrada na liberdade e na militância política em favor dos oprimidos e explorados, rompendo o tradicionalismo abstrato da ética e da neutralidade no Serviço Social.

Em síntese, as obras freireanas 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.301). Os debates referentes ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social conduziram, conforme Vargas (2014), a afirmação da hegemonia do referencial dialético-crítico no direcionamento das formulações teóricas da profissão e na construção do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Outro aspecto decisivo do processo de ruptura com o conservadorismo se localizou no movimento sindical dos assistentes sociais, integrando a efervescência sindical no movimento operário e se expandindo para outras categorias de trabalhadores, com um amplo processo de organização e lutas. (ABRAMIDES, 2016).

Nesse período da retomada das entidades sindicais de assistentes sociais, de 1977 a 1979, a categoria se reconheceu como parte da classe trabalhadora, em sua condição de assalariamento, por sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho. O exercício profissional esteve diretamente vinculado às lutas por direitos sociais e trabalhistas e foi amplamente debatido nas entidades sindicais, como tema do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), a partir do “Congresso da Virada”, em 1979 (ABRAMIDES, 2016).

O III CBAS se transformou na expressão pública e coletiva do processo de ruptura com o conservadorismo, cuja inflexão se materializou no reconhecimento dos assistentes sociais como trabalhadores em sua condição de assalariamento, no compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, na práxis profissional vinculada às demandas concretas dos trabalhadores e aos movimentos sociais, na articulação da Ceneas, sindicatos e Apas com a Abess, que iniciara a construção de um novo currículo sustentado na teoria social de Marx, na

defesa do serviço público de qualidade, na luta pela democratização das instituições, na articulação do projeto profissional ao projeto societário contra a exploração e opressão, na articulação com o movimento estudantil de Serviço Social que se reorganizara, no estabelecimento de uma estratégia entre os assistentes sociais que se inseriam nos sindicatos, movimentos sociais, universidades, praxis profissionais, vinculados à perspectiva marxista, no sentido de disputar as direções dos Cras e CFAS que estavam sob a hegemonia da modernização conservadora e dos tecnicistas; na retomada da articulação latino-americana por meio da Alaets e Celats; na ação conjunta da Ceneas, Abess, Sessune (Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na UNE) no período de 1979 a 1982; na incorporação do conjunto CFAS/Cras no IV CBAS em 1982, já parcialmente renovado pelo processo de democratização, que se ampliou na década de 1990 (ABRAMIDES, 2016, p. 465 - 466).

Em linhas gerais, as bases sociopolíticas da intenção de ruptura estavam contidas e postas na democratização e no movimento das classes exploradas e subalternas. É no processo de ruptura com o conservadorismo que vai se firmar o compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora e movimentos sociais, e tem no III CBAS um marco onde se gesta um conjunto de determinações que serão denominadas “direção social da profissão” (ABRAMIDES, 2016).

De acordo com Martinelli (2009), é no Congresso da Virada que são lançadas as raízes do projeto ético-político da profissão comprometido com a classe trabalhadora e com a construção de uma nova ordem societária. Segundo Abramides (2016), o projeto ético-político “PEP”, assim denominado nos anos 1990, é a expressão madura de consolidação da direção social da profissão dos anos 1980. Sua constituição se dá sob condições políticas de luta contra a ditadura e forte relação com movimentos sociais dos anos 1980; mudança do público profissional e vanguardas profissionais e acadêmicas de militância política e social (ABRAMIDES, 2016). É a partir do Congresso da Virada que se constitui o chamado Serviço Social brasileiro. Expressão desencadeada pelo movimento de intenção de ruptura e que se refere a direção social hegemônica da profissão no período posterior ao Congresso da Virada até os dias atuais.

De acordo com Teixeira e Braz (2009), pode-se dizer que o projeto ético-político expressa, entre outros elementos, os valores, a função social, os objetivos, conhecimentos teóricos, saberes, normas e práticas que legitimam a profissão. Imprimindo uma imagem ideal que, sistematicamente, apresenta os seguintes elementos constitutivos:

a) o primeiro se relaciona com a explicitação de princípios e valores ético-políticos; b) o segundo se refere à matriz teórico-metodológica em que se ancora; c) o terceiro emana da crítica radical à ordem social vigente – a da sociedade do capital – que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exhibe uma produção monumental de riquezas; d) o quarto se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria através de suas formas coletivas de organização política em aliança com os setores mais progressistas da sociedade brasileira (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 07- 08).

Segundo os autores, o processo de consolidação do Projeto Ético-político pode ser circunscrito na década de 1990 e possui três pilares: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Código de ética de 1993 e a Lei de regulamentação da profissão (Lei nº 8.662/1993). Contraditoriamente, nesse período sente-se os impactos das estratégias capitalistas.

A consolidação do projeto ético-político nesta década se deu por duas razões principais que estão articuladas:

primeiro, o processo de renovação do Serviço social brasileiro, que se abriu na virada dos anos 1970 para os anos 1980, teve prosseguimento nos meios profissionais – recorde-se que a profissão consolida seus avanços teóricos (a produção de conhecimentos), intensifica sua organização política (tocada pelo conjunto CFESS/CRESS e pela ABEPSS) e reformula e atualiza seus estatutos legais (a dimensão jurídico-política da profissão expressa na nova Lei de Regulamentação Profissional e no novo Código de Ética, ambos de 1993); segundo, porque foi justamente na virada da década de 1980 para a de 1990 que os movimentos sociais das classes trabalhadoras brasileiras, ainda que resistindo à ofensiva do capital e valendo-se dos avanços da década anterior, conseguiram galgar níveis de organização e de mobilização que envolveram amplos segmentos da sociedade, inclusive os assistentes sociais (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p.15).

É importante destacar que a transição democrática no Brasil se refere ao período que corresponde ao fim do regime ditatorial e início da redemocratização, caracterizada pela autopreservação, sem promoção de mudanças estruturais. O cenário instaurado impôs desafios em torno da construção de alternativas profissionais capazes de garantir uma nova legitimidade para a profissão, sendo o primeiro desafio a compreensão das contradições desse momento de transição (SILVA, 2007). Apesar das marcas conservadoras, a superação do autoritarismo

militar e a instauração de um regime democrático configuram um espaço político-profissional diferenciado para o Serviço Social.

De um lado temos uma conjuntura política favorável ao debate democrático; todavia, essa mesma conjuntura é seriamente condicionada pela deterioração econômica das condições de vida do povo brasileiro, agravada pela crise do padrão intervencionista do Estado e sua conseqüente incapacidade de investimento, sendo as políticas sociais duramente atingidas (SILVA, 2007, p.46).

Conforme a autora, foram criados espaços institucionais com a participação de representantes dos trabalhadores em setores da política estatal, reconhecendo a legitimidade das organizações populares, convocando-as para negociar as propostas de governo e propor um pacto social. Além de tentar transformar as organizações populares em repassadoras dos programas assistenciais, agindo para o esvaziamento e imobilização das lutas sociais.

Nesse contexto, apresentam-se para o Serviço Social dilemas como, por exemplo,

[...] encontrar meios para atender as demandas contraditórias que partem das classes dominantes, principalmente via Estado; demanda dos setores populares não organizados que colocam suas necessidades em termos individuais de assistência imediata, assumindo uma posição de subordinação e dependência; e as demandas provenientes dos setores populares organizados, que buscam apoio numa perspectiva coletiva e política e a cidadania no Âmbito da classe social (SILVA, 2007, p.51).

Vale salientar que, para Silva (2007), a construção de alternativas de prática profissional - a partir de demandas dos setores organizados, na perspectiva de ampliação dos direitos sociais e construção da cidadania e a aliança da categoria com as classes populares organizadas -, tendo como horizonte a transformação social, representa um importante avanço para a profissão.

No panorama internacional, Mota (2020, p.200) afirma que o Serviço Social brasileiro desponta com algumas particularidades, com destaque para sua organização política. São particularidades que permitem “hipotecar ao Serviço Social brasileiro a condição de vanguarda no espectro mundial”, graças ao processo de renovação, em orgânica articulação com as demandas sociais e políticas da classe trabalhadora no período da luta pelo fim da “ditadura empresarial militar”.

Entretanto, a “ruptura com o conservadorismo do Serviço Social não suprimiu tendências conservadoras ou neoconservadoras” (NETTO, 2007, p.17). Ainda hoje se encontram práticas profissionais que recuperam aspectos conservadores. Neste sentido, é necessário o fortalecimento da orientação do trabalho do Assistente Social pelo projeto ético-político e o compromisso com valores democráticos.

O projeto ético-político do Serviço Social é um projeto em contínuo desdobramento que articula condições macro-societárias e as respostas de caráter ético-político e técnico-operativo apoiado nos fundamentos teórico-metodológicos que se vinculam a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social que supere o sistema capitalista de produção. Embora tenha alcançado a hegemonia profissional, o projeto ético-político ocupa um espaço de disputa.

Segundo Netto (2007), essa hegemonia encontra-se ameaçada principalmente com o avanço do neoliberalismo nos anos de 1990, momento em que a grande burguesia reciclou seu projeto societário defendendo o neoliberalismo, “promovendo a liquidação de direitos sociais, a privatização do Estado, sucateamento dos serviços públicos e a implementação sistemática de uma política macroeconômica que penaliza a massa da população” (NETTO, 2007, p. 18).

### 3.2 AS DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICAS, TEÓRICO-METODOLÓGICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL E A PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho que atua nas expressões da questão social, possui intrinsecamente um caráter contraditório. Conforme Iamamoto (2012), o Serviço Social responde tanto as demandas do capital quanto as demandas da classe trabalhadora. Um movimento que tanto permite a continuidade da sociedade capitalista quanto cria possibilidade para sua transformação. A atuação do Assistente Social está inserida no dilema entre o projeto ético-político e o estatuto assalariado. Segundo a autora,

o Serviço Social é regulamentado como uma profissão liberal, dispendo de estatutos legais e éticos que atribuem uma autonomia teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e à condução do exercício profissional. Ao mesmo tempo, o exercício da profissão se realiza mediante um contrato de trabalho com organismos empregadores - públicos ou privados-, em que o assistente social figura como trabalhador assalariado. Estabelece-se uma tensão entre autonomia profissional e condição assalariada. Assim, assistente social é também um(a) trabalhador(a) assalariado(a), qualificado(a), que depende da venda de sua força de trabalho especializada para a obtenção de seus meios de vida. A objetivação dessa força de trabalho qualificada enquanto atividade (e/ou trabalho) ocorre no âmbito de processos e relações de trabalho, organizados por seus empregadores, que detêm o controle das condições necessárias à realização do trabalho profissional. Assim, as alterações que incidem no chamado “mundo do trabalho” e nas relações entre o Estado e a sociedade - que têm resultado em uma radicalização da questão social -, atingem diretamente o trabalho cotidiano do assistente social (IAMAMOTO, 2004, p.22).

Diante desse dilema, a autora indica alguns desafios como, por exemplo, a análise do trabalho cotidiano do assistente social atribuindo-o a sociabilidade da sociedade do capital e, simultaneamente, o potencial que dispõe para impulsionar a luta por direitos e a democracia com posicionamento teórico-prático (VARGAS, 2014).

Os espaços sócio-ocupacionais constituem-se como campo potente de aproximações com os sujeitos, inserindo-se no cotidiano das relações sociais. Para Guerra (2007), o processo de trabalho do assistente social “é compreendido como um conjunto de atividades prático-reflexivas voltadas para o alcance de finalidades, as quais dependem da existência, da adequação e da criação dos meios e das condições objetivas e subjetivas”. Nesse campo, cria-se a oportunidade do diálogo, que pode proporcionar o conhecimento das diferentes realidades e a construção e/ou fortalecimento de lutas coletivas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), a intervenção do assistente social deve ser composta de três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Estas dimensões, apesar de suas particularidades, devem ser compreendidas como indissociáveis e “são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho” (ABEPSS, 1996, p.07).

É na dimensão teórico-metodológica que o assistente social, ultrapassando o senso comum, se utiliza da teoria para apreender a realidade e as expressões da questão social que ali se encontram, compreendendo seu movimento, sua direção,

suas contradições (SANTOS, 2006). Está relacionada à capacidade de apreensão do método e das teorias e sua relação com a prática profissional prevendo uma leitura crítica da realidade social na sua totalidade e suas refrações entendendo a pessoa enquanto sujeito de direito.

Conforme Tavares (2020, p.896), nesta dimensão, “a concepção metodológica contribui em questionar com criticidade as ações autoritárias solidificadas historicamente nos espaços sócio-ocupacionais”. Para a autora, a dimensão teórico-metodológica deve ser articulada com a dimensão investigativa, a qual permite a produção de conhecimentos e contribuirá na busca de estratégias sócio profissional adequada aos interesses da população, considerando as múltiplas determinações presentes na realidade que está sempre em transformação.

Já a dimensão ético-política, segundo Tavares (2019), compõe os fundamentos do trabalho do assistente social e baseia-se nos princípios e valores do código de ética profissional, “na defesa de uma nova ordem societária, na luta pela democracia, socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida, assim como pela expansão e consolidação da cidadania” (TAVARES, 2019, p.901). Defende que não há neutralidade e expressa a direção social crítica da profissão.

Conforme Iamamoto (2004), o Serviço Social fez um radical giro na sua dimensão ética e no debate nesse plano:

constituiu democraticamente a sua base normativa, expressa na Lei da Regulamentação da Profissão, que estabelece as competências e as atribuições profissionais, e no Código de Ética do Assistente Social, de 1993. Este prescreve direitos e deveres do assistente social, segundo princípios e valores humanistas guias para o exercício cotidiano (IAMAMOTO, 2004, p.25).

Para Barroco (2008), esta dimensão vai além dos valores e princípios protegidos pelo Código de Ética da profissão. Ela só pode ser vislumbrada na prática social concreta, através de ações conscientes e críticas, vinculadas a um posicionamento político de defesa dos direitos dos seus usuários. A dimensão ético-política do Serviço Social é parte de uma prática social voltada para a criação de novos valores, que é, também, o processo de criação de uma nova hegemonia no quadro das relações sociais (IAMAMOTO, 2001).

Quanto à dimensão técnico-operativa, nela encontram-se um conjunto de ações, estratégias, técnicas, conhecimentos específicos e procedimentos conscientes

e sistemáticos do trabalho do assistente social visando à consecução de uma determinada finalidade, que necessita, portanto, de uma avaliação sobre o alcance desses fins e dos objetivos da ação (SANTOS et al., 2012). Para tal, faz-se necessário uma interlocução com as dimensões teórico-metodológica e ético-política de forma a apreender o alcance e direcionamento dessa intervenção.

Conforme Tavares (2020), a dimensão técnico-operativa se dá a partir da compreensão das atribuições e competência da profissão. Mobilizada no atendimento dos objetivos imediatos e sua instrumentalidade está na “resolutividade” diante das demandas apresentadas. Sendo assim, ela está compreendida na relação entre o projeto profissional e a formulação de respostas inovadoras. Não se trata apenas dos instrumentos, mas de definição de objetivos, e de uma série de procedimentos e ações visando uma determinada finalidade.

Diante disso, cabe o reforço de que não se pode considerá-la em detrimento das dimensões teórico-metodológica e ético-política, uma vez que é a interlocução permanente entre as três a que fornece os elementos necessários para concretizar o alcance e direcionamento da intervenção profissional. Quanto aos instrumentais técnico-operativos, estes se constituem como parte intrínseca e fundamental da dimensão técnico-operativa, e são um conjunto de instrumentos e técnicas de trabalho que estão dialeticamente articulados, e, conforme se constituem como produtos da ação humana, são elementos que mediam e potencializam a ação e o trabalho profissional (MATTOS; CUNHA, 2019, p.38).

As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. De acordo com Pereira (2015), é tomando por base essas dimensões que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção profissional.

Não se trata apenas da construção operacional do fazer, mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seus mais variados espaços sócio-ocupacionais de intervenção (PEREIRA, 2015, p. 05).

Na relação entre usuário e Assistente social existe também, segundo Vargas (2014), uma relação “pedagógica”, uma vez que o profissional ao transmitir uma informação estabelece um processo de ensino/aprendizagem, em que a compreensão

do mesmo pode potencializar a ação. Essa postura imprime uma dimensão socioeducativa que exige a definição de um posicionamento teórico-metodológico e ético-político em relação à concepção de educação, orientando as decisões técnico-operativas.

Iamamoto (2015) analisa criticamente essa função pedagógica a partir da obra da Marina Abreu (2002), intitulada “O Serviço Social e a organização da cultura”. O objetivo da obra é discutir “a função pedagógica do assistente social mediada pelas políticas públicas e pelos processos organizativos e lutas das classes subalternas, inscrita nos processos de organização da cultura por parte das classes sociais” (IAMAMOTO, 2015, p.316).

Para Abreu (2002), o pressuposto é que a função pedagógica do assistente social:

[...] é determinada pelo vínculo que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e de agir dos sujeitos envolvidos no processo da prática. Tal função é mediatizada pelas relações entre o Estado e sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada às estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e no controle social (ABREU, 2002, p.17 apud IAMAMOTO, 2015, p.316).

De acordo com a autora, ao longo de sua trajetória a profissão apresenta perfis pedagógicos diferenciados, são eles: “pedagogia da ajuda”, “pedagogia da participação” e “pedagogia emancipatória das classes subalternas”, que coexistem em disputa na contemporaneidade.

Segundo Abreu (2002), a partir dos anos 1950 a 1970, a função pedagógica do assistente social é polarizada por dois processos distintos. De um lado, a formação do trabalhador “fordiano”, ao qual se acoplará o padrão cultural do Welfare State, que tem no “conformismo mecanicista” a base do princípio educativo traduzido no Serviço Social pela “pedagogia da participação”. E por outro lado, “o movimento da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação, que envolve a construção de uma nova cultura e supõe um novo conformismo social”, traduzida pelo Serviço Social na construção de uma pedagogia emancipatória que foge ao conservadorismo predominante da profissão (ABREU, 2002, p.128, apud IAMAMOTO, 2015, p.322).

A pedagogia da participação sob a influência da ideologia desenvolvimentista constitui-se em:

uma programática da intervenção profissional nas relações sociais para além do processo de “ajuda”, traduzindo um rearranjo da função educativa do assistente social a partir dos seguintes vetores: psicologização das relações sociais; manipulação material e ideológica das necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social; e combinação entre processos persuasivos e coercitivos para obtenção da adesão e do consentimento ao ‘novo’ ordenamento econômico e social sob o domínio do capital (ABREU, 2002,p.107 *apud* IAMAMOTO, 2015, p.322).

Quanto ao princípio educativo da pedagogia emancipatória, este é assim pensado:

A solidariedade e a colaboração interclasses subalternas, bem como a mobilização, a capacitação e a organização das mesmas classes apresentam-se como elementos constitutivos de um novo princípio educativo – base de uma pedagogia emancipatória – na medida em que condições históricas determinadas contribuem para subverter a maneira de pensar e de agir, isto é, a ordem intelectual e moral estabelecida pelo capital, e plasmanovelas subjetividades e novas condutas coletivas indicativas de uma nova cultura (ABREU, 2002,p.135 *apud* IAMAMOTO, 2015, p.323).

Segundo Iamamoto (2015), sob a ótica do capital, as inflexões dos perfis pedagógicos apresentados pela autora alinham-se à necessidade de despolitização da questão social. Metamorfoseiam aquelas pedagogias em uma possível “pedagogia da solidariedade” de caráter classista com forte presença do trabalho voluntário.

Atualmente, no campo progressista da profissão, Abreu identifica duas tendências: uma afirma o compromisso profissional com as lutas das classes subalternas na defesa dos seus direitos, da democracia e da justiça social, muitas vezes apresentada como fim último da intervenção profissional, ainda dentro da ordem capitalista. A outra estabelece o compromisso profissional com as lutas das classes subalternas no sentido da superação da ordem burguesa e construção de uma nova sociedade, supondo a ultrapassagem das lutas no campo dos direitos, nos limites da democracia burguesa (IAMAMOTO, 2015).

Essa definição pode contribuir na fundamentação da formação de “um profissional versado no instrumental técnico-operativo” potencializador das ações “estimuladoras da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los” (IAMAMOTO, 2009, p. 368).

De acordo com Miotto (2009), as ações com caráter socioeducativo são desenvolvidas através das relações entre usuários e profissionais, a partir de uma perspectiva do usuário enquanto sujeito de direito. Nessas relações, a socialização das informações e o processo reflexivo parte do pressuposto de que as demandas trazidas revelam condições de exploração e desigualdades sociais. Neste sentido, identificam-se aspectos semelhantes à proposta de Paulo Freire na sustentação desse processo reflexivo referente à problematização e ao diálogo. Para Miotto (2009), a qualificação dessas ações propiciará a sustentação das competências atribuídas ao Assistente Social na legislação que regulamenta a profissão (Lei nº 8.662, de 1993) e a consolidação do projeto ético-político profissional.

Em relação a construção de uma vontade coletiva, nacional e popular, Mota (2017) indica que as classes subalternas

terão que se aliar organicamente aos intelectuais impenitentes e aos dirigentes da classe trabalhadora, para reconstruir pedagogicamente a sua própria hegemonia, pautada na defesa da radicalidade democrática, em iniciativas anticapitalistas baseadas em princípios socialistas, na liberdade, na diversidade humana, nos direitos civis, políticos e sociais, bem como na democratização e na socialização da economia e da política, que, diga-se em passant, são diretrizes e princípios explicitados no Projeto Ético-político profissional do Serviço Social (MOTA, 2017, p.44).

Para Mota (2017), o fato é que a construção do Projeto Ético-Político contribuiu decisivamente para a consolidação do ideário profissional marcado por princípios, valores e referenciais teórico-metodológicos ancorados na teoria marxiana, na superação da ordem capitalista, no humanismo, no internacionalismo das lutas sociais e na radicalidade democrática.

Quanto ao debate sobre a questão social e as formas de enfrentamento às suas expressões, vale dizer que não é um fenômeno novo no Brasil. De maneira geral, seu enfrentamento era travado mais no âmbito privado do que público, e fortemente centrado no assistencialismo e/ou repressão (ARCOVERDE, 2008). Na medida em que a questão social foi se complexificando nos diferentes estágios capitalistas, diferentes respostas foram dadas por parte da sociedade, mas sem mexer de fato na estabilidade e manutenção da ordem do capital.

Sob o ângulo da “nova questão social”, produto da crise do “Estado Providência”, as respostas são canalizadas para os mecanismos reguladores do

mercado e para organizações privadas, partilhando com o Estado a implementação de programas focalizados e descentralizados de “combate à pobreza e à exclusão social”. Em outra perspectiva, entendendo a questão social enquanto parte constitutiva das relações sociais capitalistas, o seu enfrentamento requer “a prevalência das necessidades da coletividade dos trabalhadores, o chamamento à responsabilidade do Estado e afirmação de políticas sociais de caráter universal” (IAMAMOTO, 2001, p.10).

De acordo com Netto (2001), a questão social é um ponto importante na agenda do Serviço Social brasileiro. Desde os anos 80, é sustentado que a questão social se encontra na base da profissionalização do Serviço Social, cujas múltiplas expressões são alvo do exercício profissional. Segundo Iamamoto (2001, p.26),

os assistentes sociais trabalham com as mais diversas expressões da questão social, esclarecendo à população seus direitos sociais e os meios de ter acesso aos mesmos. O significado desse trabalho muda radicalmente ao voltar-se à direitos e deveres referentes às operações de compra e da venda. Enquanto os direitos sociais são frutos de lutas sociais e negociações com o bloco do poder para o seu reconhecimento legal, a compra e venda de serviços no atendimento as necessidades sociais de educação, saúde, habitação, assistência social, etc. pertencem a outro domínio – o do mercado- mediação necessária à realização do valor e eventualmente da mais valia decorrente da industrialização dos serviços (IAMAMOTO, 2001, p. 26).

É importante destacar que na contemporaneidade a questão social mantém a característica de ser expressão concreta das contradições presentes nas relações entre classes, e entre estas e o Estado (PASTORINI, 2004). A análise da questão social é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho e encontra-se situada na disputa entre dois projetos societários, permeados por distintos interesses de classe e concepções. As propostas para seu enfrentamento “atualizam a articulação assistência focalizada/repressão, com o reforço do braço coercitivo do Estado em detrimento da construção do consenso necessário ao regime democrático” (IAMAMOTO, 2001, p.18). Vive-se uma tensão entre a defesa dos direitos sociais e a mercantilização dos atendimentos às necessidades sociais, o que traz implicações para as condições e relações de trabalho do assistente social.

A autora defende o projeto de caráter universalista e democrático, fundado nos princípios da participação e do controle popular e a responsabilização do Estado na condução das políticas públicas. Para ela, é preciso promover uma permanente

articulação política no âmbito da sociedade civil organizada para definir propostas e estratégias comuns ao campo democrático.

Esse projeto requer ações voltadas ao fortalecimento dos sujeitos coletivos, dos direitos sociais e a necessidade de organização para a sua defesa, construindo alianças com os usuários dos serviços na sua efetivação. Torna-se fundamental estimular inserções sociais que contenham potencialidades de democratizar a vida em sociedade, conclamando e viabilizando a ingerência de segmentos organizados da sociedade civil na coisa pública, ocupar esses espaços coletivos adquire maior importância quando o bloco do poder passa a difundir e empreender o trabalho comunitário sob a sua direção, tendo no voluntariado seu maior protagonista (IAMAMOTO, 2001, p.22-23).

Para a autora, faz-se necessário reassumir o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular. O que seria uma provocação aos profissionais repensarem o trabalho de educação popular a partir de uma releitura crítica, reapropriando as conquistas e superando-as de modo a adequá-las aos novos desafios presentes no trabalho profissional (IAMAMOTO, 2001).

Em relação à Educação Popular, esta possui referencial teórico-metodológico, político e prático fundamentado numa perspectiva libertadora, estando presente a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos, especialmente o combate às diversas formas de opressão. Nessa perspectiva, a educação popular é concebida como um instrumental técnico-operativo potente para trabalhar com as classes populares.

Segundo Vasconcelos (2004), a educação popular foi sendo construída a partir de um movimento, formado por intelectuais latino-americanos, que buscava uma metodologia de relação que superasse a forma autoritária como as elites abordavam a população. Porém, Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar teoricamente a experiência acumulada por este movimento.

Segundo Schönardie (2015) uma das questões de maior centralidade na educação popular é a sua perspectiva emancipatória. Sujeitos e coletivos se constroem protagonistas de sua história.

De acordo com Vargas (2014), a educação popular fornece importantes subsídios para a formação e atuação profissional na direção de processos emancipatórios. Conforme Assumpção e Leonardi (2014, p.13), “inúmeras experiências vivenciadas e sistematizadas reafirmam que a teoria freireana desvela a

realidade e potencializa a constante recriação de saberes e intervenções frente aos desafios contemporâneos”.

De forma geral, a educação recebe influência da lógica capitalista. Porém, apesar de ser condicionada por uma ideologia dominante, na perspectiva dialética - crítica, problematizadora da realidade - ela pode ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora. Segundo Rosa e Silva (2017), Paulo Freire partia do pressuposto de que a educação não é neutra, e também é popular pelo potencial que possui para a organização da classe trabalhadora.

Silva (2016) ressalta que para Freire a educação é uma “forma de intervenção no mundo” que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. É justamente essa qualidade de desmascarar a ideologia dominante que permite pensar a educação popular enquanto uma estratégia potente para o desvelamento da questão social bem como o enfrentamento de suas manifestações.

A pretensão das formulações apresentadas neste trabalho não é responsabilizar unicamente a educação popular pela transformação social, mas sinalizar o potencial de contribuição que ela possui nesse processo.

Pensando sobre a educação popular e a questão social, pode-se dizer que se refere a uma concepção prático/teórica e uma metodologia que articula diferentes saberes e práticas, e pode contribuir na reflexão sobre os processos geradores das desigualdades sociais, unindo perspectivas de análise e intervenção no real de caráter crítico. Cria estratégias de intervenção e de resistência por parte daqueles que as vivenciam, apresentando um compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais (ROSA; SILVA, 2017).

Nesse sentido, é possível inferir que a educação popular pode servir como importante base de sustentação de práticas contra hegemônicas e através dos pressupostos teóricos que a norteiam, contribuir como possibilidade de apreensão crítica dessa realidade (VARGAS, 2014). Os processos investigativos da realidade podem se configurar enquanto um espaço de luta e de resistência, possibilitando elaborações de alternativas e enfrentamento que vão além das políticas neoliberais. Sendo a educação popular uma ferramenta imprescindível (SILVA, 2016).

Segundo Santos (2012), a perspectiva transformadora de Freire também aparece no exercício profissional do assistente social que através de sua linguagem

contribui para o desvelamento da realidade opressiva de seus usuários e no apontamento para a possibilidade de mudança pela luta coletiva e o acesso a direitos. Com a aposta na educação popular, a autora traz uma reflexão sobre as mediações necessárias para a realização de uma prática profissional que perpassa a defesa dos direitos e o horizonte da emancipação humana.

O projeto ético-político do Serviço Social expressa, como valor ético central, a liberdade em uma perspectiva emancipatória, enquanto uma possibilidade de superação da condição de opressão e dominação presente na sociedade de classes. Este projeto estabelece um compromisso com a construção de outra ordem social, na direção da emancipação humana. Assim, para Iamamoto (2004), pensar o projeto profissional supõe articular, de um lado as condições macro-societárias que tecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão e, por outro, as respostas de caráter ético-político e técnico-operativa apoiadas em fundamentos teóricos e metodológicos. São essas dimensões articuladas que dão materialidade ao projeto profissional.

De acordo com Teixeira e Braz (2009), o projeto ético-político do Serviço Social é bem explícito quanto aos seus compromissos. A concepção de liberdade por ele reconhecida refere-se à liberdade concebida historicamente, “como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p.06).

Para Silva (2015) a liberdade que se fala é aquela contrária ao conceito capitalista de liberdade individual reforçada pelo individualismo. Pelo contrário, a liberdade defendida é compreendida enquanto algo construído de forma coletiva, no qual a liberdade de realização de cada um requer a plena realização de todos. Assim, a categoria profissional compreende liberdade associada à consciência do humano-genérico e como um valor inerente ao ser humano, enquanto ser social.

O desenvolvimento sócio-histórico do ser social é constituído pela satisfação das suas necessidades e compreendendo essa ação como algo coletivo, os seres sociais articulam-se entre si e confraternizam de valores e projetos para que possam viver em sociedade. Essa confraternização denomina-se: projetos societários, que evoluem variados interesses sociais numa determinada sociedade (SILVA, 2015, p.06).

Nessa perspectiva, o valor da liberdade é visto como fonte para conquista de outros valores como a emancipação, o que está relacionado ao fim da exploração do homem pelo homem.

Quanto a perspectiva de emancipação defendida, vale aqui trazer a discussão estabelecida por Marx no ensaio *A Questão Judaica* (1844). O autor inicia a sua obra fazendo uma indagação: “Os judeus alemães aspiram emancipar-se. A que emancipação aspiram?”. É deste modo que Marx começa a sua crítica aos estudos de Bruno Bauer acerca da emancipação civil e política dos Judeus na Prússia. Para Bauer na Alemanha ninguém se encontrava politicamente emancipado. Os judeus deveriam trabalhar juntos para a emancipação política e como homens pela emancipação humana, e não apenas pela emancipação da religião judaica. Ao lutar apenas pela emancipação política, sendo guiados pelo interesse econômico e pela conquista de privilégios, os judeus estariam se igualando aos cristãos, pois, acrescenta Bauer, “enquanto o Estado permanecer cristão e o judeu, judeu, ambos serão incapazes na mesma proporção de outorgar e receber à emancipação”.

Bauer coloca, em termos novos, o problema da emancipação dos judeus, depois de nos brindar com a crítica das formulações e soluções anteriores do problema. Isto é, pergunta-se, a natureza do judeu a quem se trata de emancipar e a do Estado, que há de emancipá-lo? Contesta com uma crítica da religião hebraica, analisa a antítese religiosa entre o judaísmo e o cristianismo e esclarece a essência do Estado cristão (MARX, 2010, p.34).

A partir dessa afirmação sobre o pensamento de Bauer, Marx questiona a sua resposta sobre a questão judaica. Para ele, as religiões judaicas e católicas são uma antítese que só poderia ser solucionada com a supressão da religião, religião que significa resultado das ações do espírito humano. Com isso, ultrapassando a religiosidade, a humanidade recorreria à ciência para a solução das antíteses presentes na sociedade. A emancipação da religião tornar-se-ia a condição para que houvesse a emancipação tanto do judeu, no âmbito político, quanto do Estado que o emancipa, e simultaneamente deve ser emancipado.

Para Karl Marx, a crítica de Bauer é composta por contradições, pois as condições que fundamentam seu pensamento não conseguem adentrar na essência da emancipação política. Marx acrescenta ainda que o equívoco central da crítica de Bauer se dá pelo fato do mesmo não investigar a relação entre emancipação política

e emancipação humana. Mesmo havendo a emancipação política a religião continuará a existir. Para isso Marx usa o exemplo dos Estados Unidos da América, onde o Estado existe separado da religião, mas o povo permanece com as suas fervorosas crenças religiosas. Com esse fato conclui-se que a existência da religião não se opõe à efetividade do Estado. Prossegue Marx (1844, p. 38), “a emancipação política da religião não é a emancipação da religião de modo radical e isento de contradições, porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana.”. O mesmo ocorre com a propriedade privada.

Segundo Marx (2010), a emancipação humana prevê outro ideário de organização da sociedade, superando os limites da sociedade de classes e submissão à propriedade privada. Dessa forma, pode-se compreender que, no contexto da afirmação da sociedade capitalista, a emancipação política é possível, entretanto, a realização plena da emancipação humana, só ocorrerá se houver a superação total da ordem capitalista.

Trazendo agora a discussão para a perspectiva freireana, fica evidente nos posicionamentos de Freire o compromisso com uma educação pela liberdade e pela emancipação. Mas a que liberdade e emancipação ele se refere? Segundo Rossetto (2015), refere-se a uma liberdade datada, que diz respeito ao povo, às suas raízes históricas e sociais, onde a educação não é neutra, caso seja, não se constitui em liberdade.

A liberdade aqui está relacionada a história das pessoas, associada a tomada de consciência da situação real em que se encontram. Ou seja, pressupõe a consciência da opressão, ao saber de sua condição de oprimido, o povo liberta-se da opressão e liberta consigo o opressor. Conforme Rossetto (2015), a busca da liberdade é uma tarefa histórica, concreta onde a prática e discurso precisam caminhar juntos.

[...] a busca pela liberdade gera uma contradição, pois é necessário que toda a sociedade seja livre, mas não há condições materiais de sermos livres, diante do sistema econômico atual, dividido em classes desiguais. Apenas trocar oprimidos e opressores não irá resolver a questão, pois ninguém é livre oprimindo o outro (ROSSETTO, 2015, p.79).

Portanto, com base nessas afirmações, entende-se que a educação para a liberdade não pode se dar sem a imersão na realidade e precisa estar relacionada a

necessidade ontológica da liberdade contrária a concepção capitalista, visando assim a emancipação.

De acordo com Oliveira e Proença (2016), na perspectiva freireana, a emancipação é entendida como um estágio de modificação da vida do sujeito, onde emancipar o sujeito é libertá-lo da opressão e dominação de classe. As concepções que baseiam a percepção de Freire defendem a consumação de um modelo diferente de sociedade, uma vez que o modelo capitalista é um modelo opressor. Ao falar sobre a emancipação humana, defende que é fundamental ter como parâmetro a necessidade de ruptura do sistema capitalista vigente. Essa emancipação seria o alcance da plenitude do sujeito, sendo necessário “quebrar” o sistema para que a emancipação seja promovida (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016).

Para Freire, a emancipação humana é entendida como uma conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta pela libertação dos oprimidos e de suas vidas desumanizadas frente à dominação social. Nessa perspectiva, Vargas (2014) afirma que a análise da realidade deve vincular-se a uma intervenção no mundo baseada numa direção ético-político da superação da realidade injusta, considerando um fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, que respeite a autonomia dos sujeitos e a valorização dos diferentes saberes, conduzindo abordagens favorecedoras do diálogo-reflexivo e da problematização da realidade.

De acordo com Vargas (2014), o Serviço Social, assim como qualquer outra profissão, objetivamente, não poderá oferecer a emancipação humana, porém terá esse princípio como direção para a atuação profissional. Trata-se de identificar as possibilidades que estão inscritas na correlação de forças capaz de comprometer-se com a emancipação humana. Conforme a autora, assumir uma postura profissional orientada pelo Projeto Ético-Político que tem como horizonte a emancipação humana, exige uma disposição para o risco, uma abertura para o novo, que muitas vezes, pode não ser privilegiada no planejamento de uma ação profissional.

Por exemplo, em relação ao Serviço Social, a informação, numa orientação durante um atendimento, pode focar-se na transmissão do conteúdo e no preenchimento de formulários com encaminhamento de usuários a outros serviços. O profissional pode, supostamente, controlar o tempo e os riscos, aumentando sua produtividade avaliada, muitas vezes, pelo número de atendimentos oferecidos. Contudo, é possível questionar-se em relação ao papel de cada um dos sujeitos desse encontro. Mesmo num atendimento direcionado por um discurso orientado pelo projeto ético-político profissional, para sujeitos de direitos, é preciso questionar-se em relação a coerência da prática.

Esse questionamento, como afirmado anteriormente, fundamenta-se na busca da rigorosidade da curiosidade epistemológica, que considera os condicionantes e contradições, reconhecendo os movimentos históricos (VARGAS, 2014, p.99).

Portanto, a escuta é indispensável para a comunicação dialógica favorecedora do pensamento crítico-problematizador. As relações que o profissional estabelece pode caminhar na direção de processos emancipatórios, a partir da reflexão e intervenção crítica e problematizadora diante das injustiças sociais inerentes ao sistema capitalista e da rejeição ao fatalismo conveniente à manutenção do *status quo* (VARGAS, 2014).

Embora Paulo Freire não se reconheça enquanto marxista, o que de fato não é, e utilize alguns conceitos diferentes, as teorias de Marx influenciam a perspectiva de Freire. Os elementos constituintes da educação popular têm muito a contribuir, principalmente pelo comprometimento com a libertação da classe trabalhadora, algo central no Projeto Ético-Político do Serviço Social, que reconhece a liberdade como valor ético central (MACHADO, 2013). Em termos técnico-operativos, pode-se dizer que a metodologia da educação popular é fundamental, pois, “ao mesmo tempo em que busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternizadas, luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais almejando a transformação social” (MACHADO; TOLENTINO, 2010, p.85). Não há como negar o legado de Paulo Freire na história do Serviço Social e a atualidade de suas contribuições, inclusive nas produções sobre educação popular na profissão, como veremos a seguir.

## **4 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

O capítulo em questão tem por objetivo analisar a perspectiva de Educação Popular presente nas produções acadêmicas do Serviço Social no Brasil, no âmbito da Pós-Graduação, compreendidas entre o período de 2015 a 2019. Serão analisadas dissertações e teses sobre o tema adotando como metodologia a análise de conteúdo. Dessa forma, o capítulo divide-se em três partes: a primeira apresenta o percurso metodológico da pesquisa e construção do corpus; a segunda refere-se à categorização e análise dos dados e a terceira à perspectiva de educação popular e sua relação com o Serviço Social presente nas produções selecionadas.

### **4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Com o objetivo de identificar a perspectiva de educação popular presente nas produções, no âmbito da Pós-Graduação, do Serviço Social no Brasil, esta pesquisa, de caráter qualitativo, realizou um levantamento de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) referentes ao tema. Por meio da barra de “pesquisa avançada”, foram inseridos os termos “educação popular”, “Paulo Freire” e “Serviço Social”, refinando a pesquisa com a definição da área de conhecimento (Ciências Sociais Aplicadas) e subárea de conhecimento (Serviço Social), nos últimos 05 (cinco) anos (2015 a 2019). A definição temporal levou em consideração o tempo hábil para realização da pesquisa, escolhendo os anos mais recentes.

Ao inserir os termos “educação popular” e “Serviço Social” foram obtidos 10 (dez) resultados. Entretanto, ao ler os resumos dos trabalhos e utilizar a ferramenta de pesquisa “ctrl” + “F” para identificar a presença dos termos no corpo do texto, apenas 07 (sete) estavam relacionados ao tema, são eles:

**Quadro 2 – Produções do Serviço Social relacionadas ao tema da educação popular (2015-2019)**

N°	Ano	Título	Curso/ Instituição	Autor(a)	Link
1	2015	Uma universidade federal pública e popular é possível? um estudo da UFFS a partir do Campus Laranjeiras do Sul	Mestrado em Serviço Social/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PRZYBYSZ, W.	<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4abc8ce873335092e2e118eaa2dd456d">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4abc8ce873335092e2e118eaa2dd456d</a>
2	2016	A educação popular nas pós-graduações em educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na região nordeste	Mestrado em Educação / Universidade Federal da Paraíba	SOARES, E. A.M.	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8743/2/arquivototal.pdf">https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8743/2/arquivototal.pdf</a>
3	2017	Protestos brasileiros no ciclo 2013-2015: uma análise gramsciana das ações coletivas populares	Doutorado em Serviço Social / Universidade Federal de Santa Catarina	LIMA, T. C. S.	<a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177590/346481.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177590/346481.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
4	2017	Reflexões sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do/a assistente social no CRAS de Guaxupé/MG: o olhar do usuário	Mestrado em Serviço Social / Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.	OLIVEIRA, S. M. P.	<a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151353/oliveira_smp_me_fran.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151353/oliveira_smp_me_fran.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a>
5	2018	O sonho coletivo da casa própria: a articulação da economia solidária com a educação popular no cooperativismo habitacional autogestionário	Mestrado em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	DICKMANN, I.	<a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21602/2/lvanio%20Dickmann.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21602/2/lvanio%20Dickmann.pdf</a>
6	2018	Trabalho social, autogestão e movimentos de moradia: resgate e reflexões da experiência dos anos	Mestrado em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	GUSMÃO, I. G.	<a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21460/2/lvaloo%20Gorge%20">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21460/2/lvaloo%20Gorge%20</a>

		1980 na cidade de São Paulo			<a href="#">Gusm%C3%A3o.pdf</a>
7	2018	Política nacional de promoção da saúde e social-liberalismo: contradições e confluências conceituais, ideológicas e políticas	Mestrado em Serviço Social / Universidade Estadual da Paraíba	XAVIER, A. B.	<a href="http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3580/2/DISSERTA%20Alexandra%20Bonif%C3%A1cio%20Xavier.pdf">http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3580/2/DISSERTA%20Alexandra%20Bonif%C3%A1cio%20Xavier.pdf</a>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao inserir o termo “Paulo Freire” e “Serviço Social” foram encontrados 13 (treze) resultados, porém 07 (sete) não se encaixavam para a pesquisa, pois tratavam de produções sobre o Serviço Social que não estavam relacionadas à Educação Popular e o termo “Freire” aparecia de forma isolada como referência que não correspondia à Paulo Freire, e 02 (dois) já constavam na pesquisa dos termos anteriores, restando apenas 04 (quatro) trabalhos:

**Quadro 3 – Produções do Serviço Social que utilizam Paulo Freire como referência teórica (2015-2019)**

Nº	Ano	Título	Curso/ Instituição	Autor(a)	Link
1	2015	Violências e comunicações de não violências no espaço escolar	Mestrado em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	MORAES, R. P.	<a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6052/2/469321%20-%20Texto%20Completo.pdf">http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6052/2/469321%20-%20Texto%20Completo.pdf</a>
2	2016	A inserção do/a assistente social na escola: limites e possibilidades	Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso	ASSUNÇÃO, P. A.	<a href="http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1191/1/DISS_2016_Paula%20de%20%20C3%81vila%20Assun%C3%A7%C3%A3o.pdf">http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1191/1/DISS_2016_Paula%20de%20%20C3%81vila%20Assun%C3%A7%C3%A3o.pdf</a>
3	2017	Estratégias de participação na política	Doutorado em Educação	LEMES, M. A.	<a href="http://www.repositorio.jesuita">http://www.repositorio.jesuita</a>

		de assistência social na perspectiva de Paulo Freire	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)		.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6264/Marilene%20Alves%20Lemes_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4	2018	O primeiro remédio somos nós: a educação em saúde e a comunicação na relação de assistentes sociais com familiares em Centros de Atenção Psicossocial	Mestrado profissional em Saúde Coletiva / Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	CARDOZO, P. S.	<a href="http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6974/1/Priscila%20Schacht%20Cardozo.pdf">http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/6974/1/Priscila%20Schacht%20Cardozo.pdf</a>

Fonte: elaborado pela autora.

Para analisar os dados obtidos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Com base na autora, Silva e Fossá (2015) afirmam que na análise de conteúdo existem etapas que estão organizadas em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Em síntese, na pré-análise ocorre a sistematização das ideias iniciais, leitura geral do material eleito para a análise e organização do material a ser investigado. Nesta fase inclui-se a leitura flutuante dos dados, escolha dos documentos (definição do corpus de análise), formulação das hipóteses e objetivos e preparação do material.

Dessa forma, após a leitura flutuante das 11 (onze) produções encontradas, houve a definição do corpus de análise, utilizando como critério de inclusão as produções que fossem de cursos de pós-graduação em Serviço Social e que abordassem em seus textos a discussão da educação popular. Assim, apresenta-se um corpus de pesquisa com 06 (seis) produções, sendo 05 (cinco) dissertações e 01 (uma) tese. Conforme descrito no Currículo Lattes de cada autor, disponível na ficha de apresentação do BDTD, observa-se que todas produções selecionadas são de assistentes sociais. Vale salientar que a presente pesquisa tem como hipótese a afirmação de que a educação popular pode contribuir para o fazer profissional de um Serviço Social crítico.

**Quadro 4** – Corpus de análise da pesquisa.

Nº	Ano	Título	Curso/ Instituição	Autor(a)	Área
D1	2015	Uma universidade federal pública e popular é possível? um estudo da UFFS a partir do Campus Laranjeiras do Sul	Mestrado em Serviço Social/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PRZYBYSZ, W.	Educação
D2	2015	Violências e comunicações de não violências no espaço escolar	Mestrado em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	MORAES, R. P.	Educação/ Violência
D3	2017	Reflexões sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do/a assistente social no CRAS de Guaxupé/MG: o olhar do usuário	Mestrado em Serviço Social / Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".	<u>OLIVEIRA, S. M. P.</u>	Assistência social
D4	2018	Trabalho social, autogestão e movimentos de moradia: resgate e reflexões da experiência dos anos 1980 na cidade de São Paulo	Mestrado em Serviço Social / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	GUSMÃO, I. G.	Habitação; Trabalho social e movimentos sociais
D5	2018	Política nacional de promoção da saúde e social-liberalismo: contradições e confluências conceituais, ideológicas e políticas	Mestrado em Serviço Social / Universidade Estadual da Paraíba	XAVIER, A. B.	Saúde
T1	2017	Protestos brasileiros no ciclo 2013-2015: uma análise gramsciana das ações coletivas populares	Doutorado em Serviço Social / Universidade Federal de Santa Catarina	LIMA, T. C. S.	Movimentos sociais / ações coletivas

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda fase da análise de conteúdo, exploração do material, consiste na construção das operações de codificação e categorização. Na codificação, considera-se os recortes dos textos em unidades de registros. Segundo Bardin (1977), a unidade de registro corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização. Na presente pesquisa, as unidades de registro correspondem aos parágrafos dos textos, identificando-se as palavras-chaves para realizar uma primeira categorização.

As categorias escolhidas resultam de palavras que são comuns a perspectiva conceitual da Educação Popular e do Serviço Social aqui defendidas, e identificadas nas produções analisadas. Foram definidas 09 (nove) categorias iniciais. As categorias “emancipação”, “hegemonia”, “liberdade” e “práxis” são mencionadas em todas as produções, entretanto a categoria emancipação é desenvolvida apenas nas produções “D2” e “D3”; hegemonia nas produções “D5” e “T1”; liberdade nas produções “D3”, “D5” e “T1”; e práxis nas produções “D3” e “T1”. As categorias “Trabalho social”, “Assessoria aos movimentos sociais”, “Dimensão socioeducativa” e “Educação em saúde” não aparecem em todas as produções, porém foram selecionadas por serem consideradas importantes para a discussão do tema dentro da área de pesquisa de cada produção. Já a categoria “Educação Popular” aparece e é desenvolvida em todas as produções, conforme demonstra o Quadro 5.

**Quadro 5 – Categorização inicial da pesquisa**

CATEGORIAS INICIAIS		D1	D2	D3	D4	D5	T1
1	Assessoria aos movimentos sociais				x		
2	Dimensão socioeducativa			x			
3	Educação em saúde					x	
4	Educação popular	x	x	x	x	x	x
5	Emancipação		x	x			
6	Hegemonia					x	x
7	Liberdade			x		x	x
8	Práxis			x			x

9	Trabalho social			x	x		
---	-----------------	--	--	---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência da pesquisa, as categorias iniciais foram agrupadas em três categorias finais: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. A escolha das categorias finais está relacionada a um dos objetivos da pesquisa que corresponde a identificação dos elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos que relacionam o Serviço Social com a Educação Popular, e tem aqui como referência a perspectiva defendida pelo Serviço Social.

Assim, as categorias finais correspondem às dimensões que compõem a instrumentalidade do Serviço Social. Vale salientar que embora tenham suas particularidades e estejam aqui separadas, devem ser compreendidas como indissociáveis e relacionadas entre si, conforme o que foi discutido no capítulo anterior do presente trabalho.

É na dimensão teórico-metodológica que o assistente social, ultrapassando o senso comum, se utiliza da teoria para apreender a realidade e as expressões da questão social que ali se encontram, compreendendo seu movimento, sua direção, suas contradições (SANTOS, 2006). Já a dimensão ético-política, segundo Barroco (2008), vai além dos valores e princípios protegidos pelo Código de Ética da profissão. Ela só pode ser vislumbrada na prática social concreta, através de ações conscientes e críticas, vinculadas a um posicionamento político de defesa dos direitos dos seus usuários. A dimensão ético-política do Serviço Social é parte de uma prática social voltada para a criação de novos valores, que é, também, o processo de criação de uma nova hegemonia no quadro das relações sociais (IAMAMOTO, 2001).

Quanto à dimensão técnico-operativa, nela encontram-se um conjunto de ações, estratégias, técnicas, conhecimentos específicos e procedimentos conscientes e sistemáticos do trabalho do assistente social visando à consecução de uma determinada finalidade, que necessita, portanto, de uma avaliação sobre o alcance desses fins e dos objetivos da ação (SANTOS et al., 2012). Para tal, faz-se necessário uma interlocução com as dimensões teórico-metodológica e ético-política de forma a apreender o alcance e direcionamento dessa intervenção.

As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. De acordo com Pereira (2015), é tomando por base essas dimensões que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção profissional.

A partir dessa concepção sobre as dimensões que correspondem às categorias finais, as categorias iniciais foram agrupadas para possibilitar refletir sobre a relação entre Serviço Social e Educação Popular, estando distribuídas de acordo com as dimensões que mais se encaixam. No primeiro grupo, “Ético-político”, estão as categorias iniciais “emancipação”, “hegemonia” e “liberdade”; no segundo, “Teórico-metodológico”, estão “práxis” e “educação popular”; no terceiro, “Técnico-operativo”, estão “assessoria aos movimentos sociais”, “dimensão socioeducativa”, “educação em saúde” e “trabalho social”.

O agrupamento das categorias está sistematizado no Quadro 6, o qual consiste na divisão das categorias finais e iniciais, seguida dos conceitos que embasam cada categoria inicial. Os conceitos estabelecidos correspondem as sínteses das leituras de cada categoria inicial de acordo com o referencial teórico da presente pesquisa, organizadas da seguinte forma:

**Quadro 6 – Categorização final da pesquisa**

CATEGORIAS FINAIS	CATEGORIA INICIAIS	CONCEITO
<b>Ético-política</b>	Emancipação	O projeto ético-político do Serviço Social é fortalecido na medida em que o profissional atua na direção da transformação social visando a emancipação dos sujeitos. Há a emancipação política e a emancipação humana. A primeira está relacionada ao reconhecimento dos direitos do cidadão nos limites da sociedade burguesa, ao passo que a segunda, emancipação humana, está relacionada à superação da ordem capitalista e só é possível fora desse sistema de produção.

	Hegemonia	Em termos gramscianos, a hegemonia refere-se a supremacia de um grupo social, a possibilidade desse grupo tornar-se dirigente intelectual, moral e cultural estando apto para exercer o poder, que deve se dar através do consentimento das massas.
	Liberdade	Considerada como valor central no Código de Ética do Serviço Social, a liberdade é entendida pela profissão a partir da perspectiva marxista e está vinculada à crítica da sociabilidade capitalista, que suprime a “liberdade plena” e implica na superação de concepções liberais.
<b>Teórico-metodológica</b>	Práxis	Conforme o referencial teórico-metodológico crítico do Serviço Social, baseado na teoria marxista para interpretação da realidade, a práxis é a relação dialética entre teoria e prática, com o objetivo de transformação da realidade, considerando a concepção de homem definido pela capacidade de realizar o “trabalho”.
	Educação popular	Metodologia de ação baseada numa perspectiva crítica que pressupõe o conhecimento construído por meio da investigação dos problemas emergentes no cotidiano, partindo da realidade dos sujeitos. Em sua metodologia, o movimento é constituído pela ação-reflexão-ação. Esse processo constitui-se com a realização de três momentos pedagógicos: estudo da realidade, aprofundamento teórico e estratégia de ação na direção da transformação social.
<b>Técnico-operativa</b>	Dimensão socioeducativa	Dimensão inerente a profissão do Serviço Social presente nos seus espaços sócio-ocupacionais. É uma estratégia de trabalho, individual ou coletiva, junto a população usuária dos serviços, que deve valorizar os diversos tipos de saberes e estimular processos de participação e ações coletivas, fortalecendo projetos societários voltados à transformação social. Não pode ser vista de forma isolada, estando associada às dimensões ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica da profissão.

	Trabalho social	Intervenção realizada no âmbito da participação popular através de ações socioeducativas e políticas, pautados em valores e estratégias, respaldadas pelo projeto político societário no qual esteja inserido. Não é exclusividade do assistente social, porém a atuação do Serviço Social no trabalho social advém tanto através do Estado para as reivindicações populares, como do compromisso político junto as lutas populares na direção da transformação social, econômica e política da sociedade vigente.
	Assessoria aos movimentos sociais	Intervenção técnica realizada junto aos movimentos sociais que possibilitam a ampliação da participação da população. Faz parte da atuação do assistente social, mas não é atividade exclusiva. Representa uma atuação comprometida politicamente na construção de novos projetos societários.
	Educação em saúde	Presente no trabalho do assistente social que atua na área da saúde. É uma das diretrizes da Política Nacional de Promoção à saúde, voltada para profissionais, gestores e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Exige metodologia associada a participação e o saber popular e tradicional.

Fonte: elaborado pela autora.

No que concerne a terceira fase da análise de conteúdo, referente ao tratamento dos resultados, apresenta-se a interpretação, captação dos conteúdos contidos no material coletado. Esta fase será abordada no tópico a seguir.

#### 4.2 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O corpus selecionado para a presente pesquisa revela 06 (seis) produções nas mais diferentes áreas de atuação do Serviço Social, apresentando 02 (duas) produções no campo da educação, 01 (uma) na assistência social, 01 (uma) na área de habitação, 01 (uma) na saúde e 01 (uma) sobre movimentos sociais. Com exceção da produção “D1”, que apenas afirma está baseada numa perspectiva crítica, todas as outras utilizam o método marxista do materialismo histórico-dialético, na defesa de um Serviço Social crítico.

No que concerne as categorias “emancipação”, “hegemonia” e “liberdade”, agrupadas aqui no primeiro grupo, “*Ético-político*”, são mencionadas em todas as produções, porém não são desenvolvidas por todas. A categoria “emancipação”, por exemplo, é mencionada referindo-se a importância de ações de caráter emancipatório, ou em direção à emancipação, mas só é desenvolvida nas produções “D2” e “D3”, pelos autores Moraes (2015) e Oliveira (2017), respectivamente.

Oliveira (2017), inicia a discussão da emancipação a partir da questão da pedagogia da emancipação trazida por Marina Abreu (2004). Nessa direção, a pedagogia emancipatória teria duas dimensões: uma relacionada a cultura do bem-estar, visando a politização do usuário; ao passo que a segunda se refere a superação da ordem do capital, vinculada às lutas emancipatórias. Conforme Oliveira (2017, p.109), a segunda vertente “tem sido encampada por grande parte da categoria profissional, inclusive dando base à construção do Projeto Ético-Político profissional”.

Moraes (2015) vai trazer alguns apontamentos como contribuição para a construção de processos pedagógicos emancipatórios nas instituições, e vai utilizar na sua argumentação Faleiros (2001). Esses apontamentos consistem na inserção da população nos processos de tomada de decisão; na busca pela acumulação de forças enquanto processo político de formação de uma organização, de uma vontade coletiva no próprio cotidiano; na análise dos processos de dominação; na construção de categorias de análise que permitam transformar as relações de forças; no fortalecimento do saber popular na direção de uma politização das situações sociais; e na transformação dos mecanismos de controle em mecanismos de autoconhecimento da população.

Para Oliveira (2017, p.111), “o assistente social deve conduzir o usuário de seus serviços a um caminho próprio, rumo a sua emancipação social e política”. O

sujeito mais esclarecido sobre os seus direitos se torna mais crítico e poderá lutar por melhorias de condições de vida e quiçá pela emancipação humana.

Nas duas produções, o conceito de emancipação é trabalhado na linha da perspectiva marxista de emancipação política e emancipação humana. Oliveira (2017), a partir das discussões de Boschetti (2016), afirma que a emancipação política está atrelada ao desenvolvimento do Estado na sociabilidade capitalista, estando relacionada ao reconhecimento legal e prático dos direitos do cidadão pelo Estado capitalista, enquanto um mecanismo direcionado para construção do consenso.

Seguindo a interpretação e análise marxianas da sociedade burguesa, vai utilizar Lessa e Tonet (2012), indicando que com a expressão emancipação política Marx queria salientar os limites da sociedade burguesa. Esta sociedade consiste no reino da liberdade do capital, ao passo que a emancipação humana é o reino da liberdade humana, da liberdade plena que só é possível fora do sistema capitalista de produção.

No que concerne à liberdade, esta categoria é desenvolvida nas produções “D3”, “D5” e “T1”, dos seguintes autores: Oliveira (2017), Xavier (2018) e Lima (2017).

Oliveira (2017) apresenta a importância de recorrer aos princípios do Código de Ética do Serviço Social, este que tem a liberdade como valor ético-central. Outrossim, traz Yamamoto (2005) para dizer que tal entendimento implica desenvolver o trabalho profissional reconhecendo a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos sujeitos sociais, reforçando princípios e práticas democráticas. Assim, Oliveira (2017) apresenta os princípios do Código de Ética profissional:

liberdade como valor ético-central, defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e autoritarismo, ampliação e consolidação da cidadania, defesa do aprofundamento da democracia, posicionamento em favor da equidade e justiça social, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, garantia do pluralismo e respeito pelas correntes democráticas, projeto profissional vinculado a construção de uma nova ordem societária, articulação com outros movimentos de outras categorias que partilhem dos princípios deste código, compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população usuária e exercício do Serviço Social sem discriminar ou ser discriminado (OLIVEIRA, 2017, p.131).

Dentro dessa discussão, a autora vai chamar a atenção, a partir da perspectiva de Tonet (2012), ao fato de que é preciso ter em vista que estes princípios estão

baseados numa sociedade capitalista e a cidadania, por mais plena que seja, não é sinônimo de liberdade plena. As ações devem caminhar no sentido da emancipação humana e não na construção de um mundo cidadão. Nesse sentido, afirma que “refletir sobre a liberdade do ser humano é algo que vai além da formação do Estado e das políticas públicas” (OLIVEIRA, 2017, p.52).

Já Xavier (2018), que desenvolve sua pesquisa através da análise da Política Nacional de Promoção à saúde (PNPS), discute a liberdade a partir de Castelo (2013), tecendo uma crítica aos ideais propostos pela chamada “Terceira Via” que, assim como o pensamento liberal do século XX, defende a democracia como uma forma de governo que respeita as liberdades individuais e a separação formal entre Estado, mercado e sociedade civil.

Para Xavier (2018), a PNPS, apesar dos avanços dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), mesmo tentando fugir do individualismo, acaba reforçando os conceitos de liberdade e escolhas individuais, “em consonância com as definições social-liberais que recaem na leitura restrita do comportamento de indivíduos e grupos, fugindo à análise das classes sociais e da determinação social da saúde” (XAVIER, 2018, p.93).

Lima (2017), traz em seu estudo a concepção de liberdade individual utilizando Semeraro (1999). Para o autor, mesmo estando imerso num contexto alienante, o indivíduo é sempre dotado de consciência e responsabilidade, capaz de se autodeterminar. Essa consciência é sempre coletiva e relacionada aos condicionamentos sociais e dos conflitos de classe. Assim, a liberdade individual se desenvolve quando os interesses particulares são reunidos para serem superados eticamente numa dinâmica associativa que forma a vontade coletiva. Nessa direção, conforme Lima (2017, p.102), “a dimensão subjetiva e o momento ético-político são as expressões mais elevadas do projeto hegemônico que as classes subalternas são capazes de construir, quando se constituem como sujeitos conscientes e ativos”.

A partir desses apontamentos sobre emancipação e liberdade, é preciso discutir a categoria hegemonia. O termo é desenvolvido pelas produções “D5” e “T1”, das autoras Xavier (2018) e Lima (2017).

As duas autoras discutem essa categoria em termos gramscianos. De acordo com Xavier (2018), a hegemonia envolve a supremacia de um grupo social e se manifesta tanto na forma de domínio, coerção, como de direção intelectual e moral, consenso. Utilizando Portelli (1977), vai afirmar que as instituições que compõe a

sociedade civil são denominadas de aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais os construtores de ideologia. Estes últimos são os responsáveis por criar um novo terreno ideológico e instaurar uma nova moral e concepção de mundo para que determinada classe se torne dirigente.

Os intelectuais “formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2011, p. 206). Existem os intelectuais “orgânicos”, camada ligada a uma classe social específica, e os intelectuais “tradicionais” que emergem de uma estrutura econômica anterior. A atuação dos intelectuais orgânicos pode ocorrer na sociedade política ou nos aparelhos privados de hegemonia pertencentes à sociedade civil exercendo, nesses últimos, a função de hegemonia social (XAVIER, 2018, p.28).

Conforme a autora, a disputa por hegemonia é um desafio trabalhoso, uma vez que demanda a elaboração de uma concepção de mundo coerente e unitária e a formação de vínculos substantivos entre a experiência vivida e interpretada pelos trabalhadores.

Para Lima (2017), a hegemonia refere-se ao processo e à capacidade de os sujeitos coletivos unificados desafiarem o poder nas instituições sociais, reivindicando e inscrevendo a representação real de seus valores e interesses. Ela corresponde à possibilidade de um grupo social tornar-se dirigente intelectual, moral e cultural, estando apto a exercer o poder através de consentimentos ativos nas e das massas e exercer o domínio do poder político de maneira conexa às funções de direção intelectual e moral da classe que se pretende hegemônica.

Na visão da autora, Gramsci defende que é apenas quando os sujeitos políticos assumem a tarefa de “fundar um partido político dos subalternos e de diferenciá-lo substantivamente de qualquer outra forma de partido experimentada que será possível instaurar e explicar o processo de conquista da hegemonia, porque ela estará ativa no íntimo da ação cotidiana” (LIMA, 2017, p.115).

Lima (2017) utiliza a categoria hegemonia para analisar os esforços de resistência popular por uma nova hegemonia no processo de disputa na sociedade civil e compreende que a luta por hegemonia desestabiliza os grupos dominantes que, frente às insatisfações do grupo dominado, não conseguem mais exercer o consenso.

Assim, buscando continuar no poder, o grupo dominante recorre à coerção através do uso exclusivo da força.

Lima (2017) em seu estudo não faz relação da categoria hegemonia com o Serviço Social, diferente de Xavier (2018) que afirma a necessidade de a categoria hegemonia ser discutida como parte integrante do Projeto Ético-político e da dimensão ético-política do Serviço Social.

A partir da análise das discussões trazidas pelos autores, verifica-se que as categorias “emancipação”, “liberdade” e “hegemonia” são trabalhadas nas produções seguindo a mesma direção ética, teórica e política defendida pelo Serviço Social em seu Projeto Ético-político.

Quanto ao segundo grupo representado pela categoria final “*Teórico-metodológica*”, constam as categorias “práxis” e “educação popular”. Com exceção da produção “D1”, o termo “práxis” aparece em todas as outras produções, como referência ao método marxista que se dá pela práxis com reflexão teórica objetivando transformar a realidade social. Entretanto, o termo só é desenvolvido nas produções “D3” (OLIVEIRA, 2017) e “T1” (LIMA, 2017).

Oliveira (2017) traz a discussão da práxis para dentro do Projeto Ético-político do Serviço Social, associando a discussão da dimensão socioeducativa do Serviço Social, a qual considera como uma forma de práxis que “busca incessantemente transformar uma dada realidade, seja na particularidade de cada intervenção, seja na elucidação em vista de uma nova forma de sociedade” (OLIVEIRA, 2017, p. 122).

Conforme a autora, os projetos profissionais são orientadores de uma práxis profissional e através de seus pressupostos e princípios, desenvolve seu trabalho. Baseada nos estudos de Teixeira e Braz (2009), vai afirmar que há duas formas de práxis, uma voltada ao controle e a exploração da natureza e outra voltada para influir no comportamento e na ação dos homens. Esta última daria peculiaridade à práxis profissional que traz consigo projeções e interesses pessoais e coletivos.

Lima (2017) faz sua discussão a partir da filosofia da práxis gramsciana, na qual inclui premissas metodológicas de “intervenção política (reforma intelectual e moral) necessárias para a fundação/criação consciente e criativa da ação do partido político” (LIMA, 2017, p.99). Conforme a autora, na práxis gramsciana os conceitos de “homem” e de “vontade coletiva” dão as bases relacionais que formam os sujeitos políticos, onde o indivíduo não pode ser dissociado do coletivo em todas suas

determinações históricas, políticas e culturais. É pela práxis que se supera definitivamente as dualidades explicativas:

A prática expressa racionalidade-necessidade e a teoria, realismo-racionalidade, pois a prática advém da teoria racional-necessária e a teoria torna-se realista-racional pela prática; esta consiste em conceber aquela como tradução racional da experiência prática em suas formas históricas de conhecer e nominar o mundo e o homem em relação a ele (LIMA, 2017, p.100).

Na práxis, a filosofia, a política, a cultura e a economia são tidas como indissociáveis e a realidade é constituída pela história. Para o autor, é sua tarefa enfatizar o aspecto historicista, instaurando uma “nova imanência que mundaniza o pensamento e humaniza a história”, atualizando esses aspectos e transmitindo-os sempre ao maior número de sujeitos. Quando se estabelece nova capacidade intelectual e moral, é possível estabelecer uma nova hegemonia (LIMA, 2017, p.105).

Conforme a autora, Gramsci afirma que a filosofia da práxis

não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível superior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torna politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais (LIMA, 2017, p.109).

Assim, a partir de Gramsci, a autora defende que a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ela é a própria teoria de tais contradições. É expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte de governo, com o interesse em conhecer todas as verdades e evitar os enganos da classe dominante e de si mesmas.

Sobre as categorias presentes no terceiro grupo, “*Técnico-operativo*”, são elas: “dimensão socioeducativa”, “trabalho social”, “assessoria aos movimentos sociais” e “educação em saúde”. Tais categorias foram escolhidas por estarem associadas à prática profissional dentro das diferentes áreas e espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social apresentados nas produções.

A dimensão socioeducativa é discutida na produção “D3”, por Oliveira (2017), através do trabalho intitulado: *Reflexões sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do/a assistente social no CRAS de Guaxupé/MG: o olhar do usuário*. Segundo a autora, que atua na área da assistência social, o trabalho do/a assistente social está imbuído num trabalho socioeducativo, no qual o profissional tem a opção de escolher a quem este trabalho atende: à classe dominante ou à classe trabalhadora.

Para Oliveira (2017), a dimensão socioeducativa é inerente à profissão e está presente em todos os espaços sócio-ocupacionais do/a assistente social. O trabalho profissional não se esgota nesta dimensão, este é perpassado por várias outras que são indissociáveis, são elas: dimensão ético-política, técnico-operativa, teórico-metodológica. Assim, de forma isolada, a dimensão socioeducativa não poderá intervir nas expressões da questão social de forma plena. Faz-se necessário a interrelação com as demais dimensões que compõem o trabalho profissional.

A autora busca abordar a dimensão socioeducativa do trabalho profissional e sua interface tanto com a educação popular quanto com a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Em sua percepção, a educação popular criada por Paulo Freire

se configura como uma importante metodologia de trabalho para os/as assistentes sociais, visto que, proporciona a aproximação do profissional com a realidade dos usuários dos serviços sociais, sempre partindo da realidade trazida por eles para se fazer a reflexão da sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação popular pode contribuir para a transformação societária (OLIVEIRA, 2017, p.16).

Na perspectiva da autora, o assistente social pode utilizar da dimensão socioeducativa por meio da Educação Popular em todos os tipos de intervenções, seja ela individual, grupal, dentro da instituição ou em visita domiciliar, pautando-se sempre nos fundamentos do Projeto Ético-Político Profissional de liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos sujeitos sociais.

Nessa direção, o trabalho do assistente social na dimensão socioeducativa é fortalecido na medida em que o Projeto Ético-político se materializa no cotidiano profissional, fortalecendo projetos societários voltados para a transformação social com vistas à emancipação dos indivíduos. Para Oliveira (2017), a dimensão socioeducativa deve valorizar os diversos tipos de saberes: advindos de experiências

de luta, de resistência e de vida. Utilizando Giaqueto (2015), vai afirmar que a função educativa contida no projeto ético-político profissional se concretiza através do estabelecimento de relações pedagógicas entre o assistente social e os usuários de seus serviços. Relações estas que

favorecedoras de um processo de participação dos sujeitos envolvidos, numa dupla dimensão: de conhecimento crítico sobre a realidade e recursos institucionais tendo em vista a construção de estratégias coletivas em atendimento as necessidades e interesses das classes subalternas; e de mobilização desses sujeitos, instrumentalização de suas lutas e manifestações coletivas na perspectiva do fortalecimento e avanço da organização das referidas classes como classe hegemônica (OLIVEIRA, 2017, p.130).

Assim, conforme Oliveira (2017), não se pode ter a dimensão socioeducativa como a “tábua de salvação” da profissão, pois sozinha ela não consegue superar a realidade que está dada. Entretanto, acredita que a dimensão socioeducativa é uma importante estratégia de trabalho junto a população usuária dos serviços quando utilizada numa perspectiva emancipatória. É preciso que os profissionais estejam dispostos a enfrentar a ideologia dominante que perpassa o fazer profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais.

Quanto a categoria “trabalho social”, tem a elaboração desenvolvida na produção “D4” por Gusmão (2018), através da dissertação intitulada “*Trabalho social, autogestão e movimentos de moradia: resgate e reflexões da experiência dos anos 1980 na cidade de São Paulo*”. A autora considera como trabalho social toda intervenção realizada no âmbito da participação popular aos movimentos sociais. A partir da experiência junto à política de habitação, afirma que

o trabalho social em habitação de interesse social é um componente da política habitacional que se configura na realização de ações socioeducativas e políticas, pautados em valores e estratégias, respaldadas nos diferentes projetos políticos societários o qual esteja inserido, sejam eles conservadores, neoliberais, democrático-populares ou revolucionários (GUSMÃO, 2018, p.87).

Em sua pesquisa, a partir das experiências e debates realizados sobre o trabalho social, Gusmão vai afirmar que a atuação técnica de profissionais do poder público, das organizações não governamentais e das assessorias técnicas, quando

próximos aos movimentos populares, se compromete politicamente a apoiar e instrumentalizar as lutas fomentando a organização e as reivindicações coletivas.

Na política urbana ou nos movimentos populares, o trabalho social não é exclusividade do assistente social. Entretanto, para a autora, a presença desse profissional que traz referências teórico-metodológicas e compromissos ético-políticos que rompem com as bases conservadoras é de extrema relevância. O trabalho social “estará mais próximo do Serviço Social como profissão de intervenção, inserida na divisão sociotécnica do trabalho coletivo, na função de planejar, gerenciar, administrar, executar e assessorar políticas, programas e serviços sociais” (GUSMÃO, 2018, p.96).

A autora verifica que há uma concepção política do trabalho social voltada para a aquisição de uma consciência crítica aos seus participantes que pode contribuir para transformar as relações socioeconômicas e políticas vigentes na sociedade. Para Gusmão (2018), as atividades do trabalho social devem contribuir para a mobilização e a organização popular.

No decorrer de sua pesquisa, Gusmão (2018) identifica que através de metodologias de educação popular, algumas ONGs passam a compor as assessorias aos movimentos sociais. Nesse sentido, a autora traz para o debate a metodologia de educação popular desenvolvida pela ONG “Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional” (FASE) em São Paulo, afirmando que suas ações apoiavam e fomentavam a articulação e organização popular. Enquanto movimento social, a autora pontua que tais ações se aproximam da atuação do trabalho social. “Nessa atuação estavam presentes princípios como conscientização e organização dos trabalhadores. Propunha-se que, a partir do enfrentamento dos problemas concretos, houvesse avanços na transformação da sociedade no sentido de alterar as relações de classe” (GUSMÃO, 2018, p.119).

Segundo a autora, as estratégias desenvolvidas pela ONG deviam permitir aos participantes se verem como integrantes da realidade “que mesmo contraditória é oposta aos interesses de determinadas classes sociais. A consciência crítica sobre a própria realidade tornaria possível a elaboração de uma organização societária alternativa” (GUSMÃO, 2018, p.119).

Nesse sentido, apoiada no Projeto Ético-político e no Código de Ética do/a Assistente Social, Gusmão (2018), afirma que, por um lado, a atuação do Serviço

Social no trabalho social advém principalmente das portas de entrada do Estado para as reivindicações populares, mas também advém do compromisso ao apoiar e instrumentalizar as lutas populares almejando a formação e a transformação da sociedade.

Nessa direção, cabe trazer a discussão da categoria “assessoria aos movimentos sociais” que também é trabalhada por Gusmão (2018). A autora verifica que as assessorias técnicas possuem um projeto político que estão vinculados a um projeto de transformação social mais amplo. Essas assessorias, na área de habitação, possibilitam aos movimentos sociais aprimorarem o processo de produção da autogestão. Os aprendizados construídos, a partir da prática auto gestionária, “conta com a assessoria técnica para ampliar a participação da população nos aspectos físicos da obra. Elaboração de projetos, desenho e planejamento de obra, são aspectos que passam a ser discutidos na autogestão” (GUSMÃO, 2018, p.101).

Portanto, para a autora, embora as experiências de educação popular, assessorias técnicas e trabalho social com os movimentos populares não sejam exclusividade do assistente social, o compromisso político desses profissionais, na utilização de seus conhecimentos técnicos para apoiar e instrumentalizar as lutas populares, fomentando a organização e as reivindicações coletivas, “se assemelham ao compromisso político do Serviço Social que, enquanto categoria profissional, reafirmou esse compromisso no conjunto de suas regulamentações profissionais como a Lei 8662/1993 de Regulamentação da Profissão” (GUSMÃO, 2018, p.119).

Quanto a categoria “educação em saúde” presente no grupo “técnico-operativo”, esta é trabalhada pela produção “D5” da autora Xavier (2018), através da dissertação intitulada “*Política nacional de promoção da saúde e social-liberalismo: contradições e confluências conceituais, ideológicas e políticas*”.

Ao discutir sobre a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), Xavier (2018) vai abordar a questão da educação em saúde, uma das diretrizes da PNPS, que consiste em “divulgar e informar das iniciativas voltadas para a promoção da saúde para profissionais de saúde, gestores e usuários do SUS, considerando metodologias participativas e o saber popular e tradicional” (BRASIL, 2006a, p.19 apud XAVIER, 2018, p.127).

Conforme a autora, esse tipo de metodologia indicada associa a Promoção à Saúde com processos de aprendizagem que exigem a participação e o saber popular

e tradicional que condiz com a concepção de Educação Popular em Saúde. Dentro da Educação em Saúde, a Educação Popular em Saúde ganha relevo, entretanto esta é afirmada no sentido do favorecimento de escolhas saudáveis, dentro de uma lógica que trabalha na perspectiva neoliberal, e não no potencial reflexivo e emancipatório que a Educação Popular pode ter. Embora a autora não associe diretamente a discussão com o fazer profissional do Serviço Social, vale salientar que este se refere a um dos espaços de trabalho da profissão dentro da Política de Saúde na dimensão socioeducativa.

Todas as categorias trabalhadas dentro do grupo “Técnico-operativo” estão relacionadas com a educação popular. A categoria “Educação Popular” que compõe aqui o grupo “Teórico-metodológico”, será trabalhada no próximo item, dada sua abrangência e a particularidade que possui no presente estudo, para possibilitar o aprofundamento da discussão da Educação Popular e sua relação com o Serviço Social.

#### 4.3 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO POPULAR E A RELAÇÃO COM O SERVIÇO SOCIAL PRESENTE NAS PRODUÇÕES

Este item corresponde a um dos objetivos da presente pesquisa, que consiste em identificar a perspectiva de “educação popular” presente nas produções do Serviço Social e se existe alguma relação específica sobre esta categoria e a profissão. Como dito anteriormente, as produções selecionadas são de assistentes sociais que fazem a discussão da educação popular no decorrer de suas pesquisas, seja como tema principal ou de forma secundária. O termo “educação popular” foi colocado no grupo da categoria final “teórico-metodológica”, entretanto, ele também está relacionado com as outras categorias definidas aqui como “ético-política” e “técnico-operativa”, que faz referência as dimensões do Serviço Social.

A primeira produção “D1”, datada de 2015, do curso de mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, foi elaborada por

Wiliam Przybysz. Em seu estudo intitulado *“Uma universidade federal pública e popular é possível? um estudo da UFFS a partir do Campus Laranjeiras do Sul”*, o autor visa identificar as concepções de educação popular presentes nos órgãos de administração central do Campus.

Przybysz (2015) aponta que, antes de tudo, é preciso fazer uma distinção entre “Educação do Popular” enquanto ações educativas realizadas junto as camadas populares e “Educação Popular” enquanto prática educativa diferenciada, com compromissos explícitos com os interesses e a emancipação dessas mesmas camadas populares. De acordo com o autor, a Educação Popular por muitas vezes é confundida com a Educação do Popular, “tendo expropriado todo o seu sentido revolucionário e emancipador e se qualificado como um importante instrumento de consenso social” (PRZYBYSZ, 2015, p.60).

Utilizando autores como Brandão, Gadotti e Weffort, Przybysz (2015) enfatiza que a classe dominante possui um projeto de educação onde o nível de ensino dado apenas civiliza os subalternos e os torna qualificados para o mundo do trabalho. Essa educação é “popular” no que concerne à disciplina da classe trabalhadora para ser servil à classe dirigente do Estado, tendo em vista torná-la massa de manobra a serviço da acumulação capitalista. Assim, a “educação do popular” reforça a ideologia burguesa, conformando seus interesses.

Segundo Przybysz (2015), que vai concordar com Wanderley (2010), a educação sempre oscilou entre o polo da dominação e da emancipação, estando, neste último polo, a educação popular. Em uma perspectiva crítica-social, enquanto prática pedagógica a serviço das classes populares, a educação popular apresenta um vínculo direto com a revolução social. Sendo um importante instrumento conscientizador e fortalecedor das organizações sociais.

É esta educação conscientizadora que se aproxima dos movimentos sociais, valoriza os saberes populares, da comunidade e que se compromete com a transformação social que o autor afirma estar presente na proposta da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS). Entretanto, ressalta que

a proposta institucional e sua possível efetivação perpassam pela interpretação das funções políticas da categoria “popular” e da educação à luz da teoria revolucionária. Além de que a imprecisão na definição do que é o “popular” e a ausência do vínculo imprescindível, entre popular e sociedade de classes, produz, também, de imediato, uma compreensão distorcida do que é a “educação popular” –

enquanto eixo fundamental da proposta institucional (PRZYBYSZ, 2015, p.85).

Para a sua pesquisa, o autor entrevistou nove pessoas da gestão da Universidade, constatando que dos nove entrevistados, seis não vinculam ao conceito de “educação popular” às lutas políticas da classe trabalhadora.

[...] um dos entrevistados alega não ter clareza sobre o assunto (E2) e outros quatro entrevistados ao compreenderem a educação popular como a que “[...] educa as pessoas para serem cidadãos [...]” (E3), “[...] é para todo mundo [...]” (E6), é “[...] um princípio básico para o desenvolvimento [...]” (E8) e “[...] está vinculada à formação cidadã, indistintamente de classe social [...]” (E9) (PRZYBYSZ, 2015, p.86).

Conforme Przybysz (2015), a maioria dos entrevistados associam a categoria fundante da proposta institucional (educação popular) com a concepção do que o autor definiu como educação do popular. Przybysz entende que conceber educação popular como educação cidadã ou como educação de todos é expropriar da categoria todo o seu sentido revolucionário e transformador e, ao atribuir a ela a tarefa de incluir os excluídos, reconhecendo-os apenas em sua marginalidade, retira da concepção todo o seu sentido que destaca a exploração e opressão.

Esse entendimento conservador tem desdobramento na caracterização da Universidade enquanto Pública e Popular, na medida em que, segundo o autor,

[...] uma Universidade se propor Pública e Popular significa se comprometer, para muito além da possibilidade de acesso, com as camadas populares; significa apresentar uma prática emancipatória; valorizar o saber e a cultura popular; atender aos trabalhadores e às suas demandas imediatas; e estar a serviço do processo de transformação social. Contudo, esses significados não estão presentes na fala da maioria dos entrevistados (PRZYBYSZ, 2015, p.87).

Na visão do autor, se uma universidade é “pública e popular”, a concepção de educação que deve estar presente é a de “educação popular”, uma vez que se vincula estreitamente com as demandas e que se compromete com o processo de conscientização das classes populares na direção da transformação social. Essa tendência popular visa a formação política das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. De acordo com Przybysz (2015, p.95), ela “privilegia a política (os

conteúdos) sobre a técnica (as reformas), insiste numa educação que surge com a organização popular, com projetos educativos que o povo tem”. É uma tendência sustentada por uma análise política centrada na relação entre capital e trabalho, na qual é a razão da violência, da miséria e da pobreza.

Assim, em sua análise, o autor identifica a ausência da perspectiva de classe na categoria “educação popular” na fala dos entrevistados e constata que apesar da proposta institucional da Universidade está atrelada a um movimento questionador da ordem social estabelecida, ela está subjugada aos mesmos princípios, critérios e legislações das demais Instituições Federais de Ensino Superior. O que se apresenta como um dos maiores limites à proposta institucional da UFFS.

Algo cêntrico marcou nas falas o modo de pensar dos sujeitos da pesquisa: a ausência de conteúdos filosóficos, sociológicos em suas compreensões a respeito da perspectiva de classe social – lembrando que a categoria classe social é intrínseca aos modos de produção e, em particular, ao modo de produção e reprodução social capitalista. Entendemos ser essa constatação um elemento contraditório entre a proposição da criação da UFFS e o modo de pensar dos sujeitos gestores, pois conceber, sobretudo, a compreensão categorial de popular e de educação popular em uma perspectiva de classe com origens na classe que trabalha, comprometidos com o projeto de sociedade da maioria e ter a clareza de que existe, nessas categorias fundantes do projeto da Universidade, uma esfera política intrínseca é, a nosso ver, imprescindível para a efetivação do projeto institucional (PRZYBYSZ, 2015, p.105 -106).

Dessa maneira, o autor conclui que a Universidade que nasce do poder de mobilização e organização dos movimentos sociais das classes trabalhadoras e está vinculada a um projeto societário “para além do capital”, “ao perder seu sentido político, sua perspectiva de classe, passa a compor o rol de instituições que legitimam e reproduzem a ordem social, invertendo por completo seus próprios fundamentos” (PRZYBYSZ, 2015, p.107).

Quanto a segunda produção “D2” que compõe o corpus da presente pesquisa, esta foi elaborada no curso de Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Trata-se da dissertação intitulada “*Violências e comunicações de não violências no espaço escolar*”, da autora Rochele Moraes, no ano de 2015. Em sua análise, a autora apresenta dois eixos base que são:

Eixo sobre os atravessamentos das diversas formas de violência no contexto escolar, com aplicação de medidas disciplinares de caráter punitivo, autoritária, que não reflete mudanças significativas na vida da

comunidade escolar; Eixo da resistência – com medidas disciplinares humanizadas, que buscam as singularidades dos sujeitos sociais que fazem parte de sua totalidade. Nesse eixo, investigamos se fazem e como as escolas fazem para buscar estratégias metodológicas de comunicações não violentas, de processos pedagógicos mais dialógicos, e de possíveis práticas de Justiça Restaurativa e de resolução de conflitos (MORAES, 2015, p.12).

É no eixo da resistência que Moraes vai se basear no referencial teórico freireano e onde entra a discussão da educação popular. Em sua perspectiva, a educação popular ganha nova visibilidade, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação Popular e construção do Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas, com o objetivo de incorporar a elaboração, execução e avaliação dessas políticas ao saber popular. Nessa direção, os espaços de formação educacional devem agregar elementos do contexto social e conectá-los aos temas curriculares, incluindo valores humanitários como respeito, partilha, ética e justiça. Segundo Moraes, “a educação deve ser gestada na construção horizontal de processos de conhecimento que se integram e se qualificam, e que sejam de interesse da classe trabalhadora” (MORAES, 2015, p.38).

Dentro da perspectiva de uma educação crítica, a autora aborda a discussão da Comunicação Não-Violenta, afirmando que a mesma trabalha com a cooperação, com princípios e valores humanitários de justiça social e cidadania. Esta pode ser utilizada em diversos espaços, observando as relações subjetivas, para a empatia, buscando de forma horizontal a resolução de diversos conflitos. Moraes (2015) identifica que algumas metodologias estão sendo experimentadas, com o foco na dimensão cultural e educativa, para construção de uma cultura de paz.

A cultura de paz está relacionada à luta contra a exclusão e busca a equidade social e a diversidade cultural. O conceito de paz vai além da noção de “ausência de conflito”, precisa ser pensado incorporando valores sociais. Considerando o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, a paz só pode se instaurar como consequência de uma educação crítico-conscientizadora. A autora pontua:

Notamos que os conceitos de cultura de paz vêm carregados desses valores sociais. Então pensar a cultura de paz, nos remete a reflexão das categorias ontológicas: totalidade, historicidade, contradição e mediação; que contribuem para o conhecimento do ser social em si (MORAES, 2015, p.48).

Assim, Moraes (2015) acredita que a política social de educação deve aproximar a concepção de cultura de paz nas ações cotidianas, dentro e fora das escolas e a aplicação da Comunicação Não-Violenta deve ser incentivada nos espaços escolares. As estratégias de comunicações de não violências nas relações sociais são consideradas pela autora como uma forma de resistência e de enfrentamento que possibilita a construção do diálogo. Percebe-se que a autora utiliza a educação popular em uma perspectiva crítica, porém não aprofunda e não traz essa discussão como tema principal, focando na perspectiva de política pública e nas estratégias metodológicas de comunicações não violentas a partir do referencial freireano.

A terceira produção escolhida “D3” foi elaborada em 2017 pela autora Soraya Oliveira, no curso de Mestrado em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A dissertação foi intitulada “*Reflexões sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do/a assistente social no CRAS de Guaxupé/MG: o olhar do usuário*”.

A autora busca, a partir da visão do usuário, desvelar a dimensão socioeducativa do trabalho com famílias dentro da política de assistência social, procurando entender como o usuário dos serviços compreende o trabalho realizado. Como um dos objetivos específicos, buscou investigar a educação popular como metodologia de trabalho com famílias e entender a política de assistência social como espaço para efetivação de direitos. Assim, Oliveira (2017) aborda em sua pesquisa a dimensão socioeducativa do trabalho profissional e sua interface tanto com a educação popular quanto com a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Diferente das outras duas produções aqui trabalhadas até o momento, que não apresentam relações diretas com a atuação do Serviço Social, Oliveira faz uma associação entre a educação popular e a atuação do assistente social. Para a autora, a educação popular, na perspectiva de Freire, se configura como uma importante metodologia de trabalho para os/as assistentes sociais, “visto que, proporciona a aproximação do profissional com a realidade dos usuários dos serviços sociais, sempre partindo da realidade trazida por eles para fazer a reflexão da sociedade capitalista” (OLIVEIRA, 2017, p.16).

Conforme Oliveira (2017), a educação popular pode contribuir para a transformação societária e é uma ferramenta de grande importância para o trabalho com a classe trabalhadora. Dentro do trabalho socioeducativo, a autora afirma que o usuário é o protagonista das intervenções realizadas e caracteriza-se pela visão da educação popular, na qual o profissional atua como facilitador.

Cabe ao assistente social instrumentalizar as ações dos usuários, democratizando informações para melhor prepará-los para tomar decisões em todos os momentos como cidadão [...] O assistente social pode utilizar da dimensão socioeducativa, por meio da Educação Popular em todos os tipos de intervenções, seja individual ou grupal, seja dentro da instituição em que trabalha ou em visita domiciliar, pautando-se sempre nos fundamentos do Projeto Ético-Político Profissional [...] (OLIVEIRA, 2017, p.111-112).

De acordo com a autora, o Serviço Social é uma profissão que tem como foco de intervenção as expressões da questão social. Conforme Oliveira, “no trato dessas expressões é que o seu trabalho incide sobre a ótica da formação da cultura, ou seja, o modo de viver das pessoas em sociedade ou em família” (OLIVEIRA, 2017, p.114). Sob esse aspecto, ressalta que dependendo da formação no qual está ancorado, o trabalho profissional pode ter intervenções positivas ou negativas. Numa perspectiva positiva, considera a educação popular como propulsora de atividades humanas emancipatórias dentro do sistema de produção capitalista.

Considerando o despertar das consciências e a aproximação com o desvelar da realidade, Oliveira (2017) aponta que a educação popular pode contribuir com a emancipação política da classe trabalhadora e afirma: “pode-se dizer que existe uma grande aproximação do Serviço Social com a educação popular, por ela poder proporcionar várias experiências de se trabalhar a realidade da classe trabalhadora subalternizada” (OLIVEIRA, 2017, p.115).

Nessa perspectiva, a educação popular é vista como uma das formas de se realizar práticas educativas com famílias, contribuindo também para a libertação das mesmas. Utilizando Vasconcelos (1999), defende que a metodologia de educação popular não separa as dimensões materiais dos problemas sociais da cultura e do contexto político e econômico geral. Nesse contexto, o assistente social pode contribuir no processo de orientação social à população usuária dos serviços fazendo uso das inúmeras experiências de educação popular.

No trabalho com a classe trabalhadora é necessário que o profissional não seja neutro, uma vez que a neutralidade impede a mudança, contribuindo para a permanência da ordem social burguesa. De acordo com as experiências de educação popular, a autora afirma que

a população com a qual se trabalha deve escolher uma palavra geradora ou um tema gerador, que deverá ser coisas que façam parte da vida de suas vidas e sempre estão carregados de sentido. A escolha do tema gerador é importante para que os indivíduos possam falar sobre seus interesses. Entretanto, não se faz necessário se reunir em roda para que a educação popular esteja presente. [...] É necessário estar aberto ao diálogo, à desconstrução e construção de ideias que possam provocar alguma mudança na vida dos indivíduos, inclusive a do próprio trabalhador dirigente da ação (OLIVEIRA, 2017, p. 120-121).

Dessa forma, a educação popular enquanto estratégia para realização de ações educativas com a classe trabalhadora precisa ser pensada numa perspectiva emancipadora e implica trabalhar com a dimensão da cultura. Assim, a autora conclui afirmando que o trabalho social realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) utiliza da metodologia de educação popular, baseada nos preceitos freireanos de apreensão e transformação da realidade. Também observa que é preciso utilizar uma metodologia que se aproxime da realidade das famílias e faça sentido para elas, sendo a educação popular uma ferramenta potente no trabalho profissional.

A quarta produção escolhida “D4” é a dissertação da Ivaloo Gusmão, elaborada em 2018, no curso de Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulada “*Trabalho social, autogestão e movimentos de moradia: resgate e reflexões da experiência dos anos 1980 na cidade de São Paulo*”.

A autora discute a educação popular a partir de reflexões sobre a metodologia de trabalho desenvolvida pela equipe técnica da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) na década de 1980 e 1990. A FASE utilizou a metodologia da educação popular junto aos movimentos populares com o objetivo de ampliar a participação popular nas questões urbanas. De acordo com a autora,

a FASE desenvolveu trabalhos para a organização e desenvolvimento comunitário e associativo no apoio a ações de resistência à ditadura e aos movimentos sociais que enfrentaram a carestia e as desigualdades econômicas na redemocratização brasileira, realizando atividades de formação às oposições sindicais e movimentos comunitários de base

e metodologias de educação popular para ampliar o controle e a participação popular no âmbito das questões urbanas (GUSMÃO, 2018, p.112).

Ao analisar a atuação da FASE, Gusmão (2018) afirma que, de forma geral, a organização desenvolveu atividades com lideranças, representantes, dirigentes e militantes de base de diversos movimentos populares presentes na cidade de São Paulo. Desenvolvia ações para conscientizar e organizar os trabalhadores, a partir da resolução dos problemas concretos, objetivando avançar na transformação da sociedade. Outro ponto destacado consiste no pressuposto de que as melhoras nas condições concretas de vida garantem a continuidade e o avanço das lutas.

Conforme a autora, “o trabalho possuía uma intencionalidade de transformação da sociedade, mas uma transformação que viria da própria classe trabalhadora e dos próprios movimentos, pois são eles que fariam a ação e definiriam qual seria a alternativa possível” (GUSMÃO, 2018, p.105). A metodologia utilizada propôs a elaboração de estratégias que permitiram aos participantes se verem integrando e compondo a realidade contraditória. A consciência crítica sobre a própria realidade tornaria possível a elaboração de uma organização societária alternativa (GUSMÃO, 2018).

Dominar processos de luta, ampliar a participação das mulheres nos movimentos populares, elaborar recursos pedagógicos para a formação dos movimentos populares, elaborar recursos pedagógicos que permitam intercâmbios de experiências com outros estados, realizar publicações sobre temas de interesse dos movimentos, promover cursos de alfabetização e jornalismo popular foram estratégias utilizadas no desenvolvimento do trabalho de educação popular (GUSMÃO, 2018, p.107).

De acordo com a autora, por meio de metodologias de educação popular, a FASE passou a compor as assessorias aos movimentos sociais, apoiando e fomentando a articulação e organização popular enquanto movimento social, contribuindo e se aproximando da atuação do trabalho social. Propondo, a partir do enfrentamento dos problemas concretos, avanços na transformação da sociedade. Para Gusmão (2018), as experiências de educação popular na atuação da FASE não são exclusividade do assistente social. Entretanto, a autora enfatiza a importância da presença do profissional nesses espaços, associando a proposta metodológica as

referências teórico-metodológicas e os compromissos ético-políticos construídos pela profissão do Serviço Social.

Vemos nessa atuação profissionais que se comprometem politicamente na utilização de seus conhecimentos técnicos para apoiar e instrumentalizar as lutas populares, fomentando a organização e as reivindicações coletivas. O compromisso político desses profissionais se assemelha ao compromisso político do Serviço Social que, enquanto categoria profissional, reafirmou esse compromisso no conjunto de suas regulamentações profissionais como a Lei nº 8662/1993 de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética do/a Assistente Social de 1993 (GUSMÃO, 2018, p.119).

Em síntese, pode-se dizer que a autora concebe a educação popular numa perspectiva crítica e faz associação com o fazer profissional do Serviço Social, considerando-a como uma ferramenta eficaz na atuação junto aos movimentos sociais e a classe trabalhadora. Segundo Gusmão (2018), mesmo diante dos limites impostos pela contradição do trabalho do Serviço Social ter como uma das principais portas de entrada o Estado, a metodologia da educação popular corrobora com o compromisso assumido pela profissão ao apoiar e instrumentalizar as lutas populares almejando a formação e a transformação da sociedade.

Quanto à quinta produção “D5”, selecionada pela presente pesquisa, foi desenvolvida por Alexandra Xavier, no curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no ano de 2018, intitulada “*Política nacional de promoção da saúde e social-liberalismo: contradições e confluências conceituais, ideológicas e políticas*”.

Em sua discussão, a autora não faz a análise da atuação do Serviço Social e nem estabelece relação com a educação popular. A discussão sobre educação popular aparece de forma transversal a partir da educação popular em saúde que é um dos conceitos subjacentes na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que consiste no objeto de estudo de sua pesquisa.

A educação popular em saúde é uma metodologia inserida na Educação em Saúde, que representa uma das diretrizes da PNPS. Xavier (2018), ressalta que as estratégias de educação popular “apresentam-se como contrárias ao saber hegemônico imposto pelo modelo biomédico na área da saúde e afirmam valorizar o conhecimento que a população possui, buscando torná-la agente do processo de

construção de saberes e de práticas relacionadas ao processo saúde-doença” (XAVIER, 2018, p.128).

Utilizando Vasconcelos (2001), a autora afirma que, até a década de 1970, as práticas de educação popular incorporadas pela Medicina Comunitária estavam subordinadas aos interesses das elites políticas e econômicas do país. Repassava à população os modelos de comportamentos desejados por meio da coerção, sendo a educação popular em saúde um sinônimo de normatização dos hábitos dos indivíduos, uma perspectiva que passa a ser criticada com o movimento de reforma sanitária.

De acordo com Xavier (2018), as ações de educação popular em saúde estão ligadas ao empoderamento das comunidades, à criação de ambientes mais saudáveis e se configuram como um instrumento útil nos programas de promoção da saúde direcionados a potencializar as comunidades. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que na maioria das ações “a saúde se torna o instrumento e não a finalidade do processo educativo e a vida concreta das pessoas nas comunidades é muitas vezes ignorada, conduzindo por caminhos de manutenção social e não de mudança”. Ressalta ainda que “essas práticas podem ser altamente autoritárias, reproduzindo uma cultura normativa e preconceitos contra as classes subalternas e seu saber comum, não especializado” (XAVIER, 2018, p.129).

Segundo a autora, não é por levar a designação “popular” que essa vertente da educação em saúde contribui para processos de questionamentos e construções coletivas que ultrapassem as barreiras da comunidade e superem o modelo de sociedade no qual se inserem. Apesar disso, a autora avalia que o discurso predominante na PNPS “atribui à educação popular em saúde a restrita finalidade de favorecer escolhas conscientes e saudáveis e o empoderamento dos sujeitos” (XAVIER, 2018, p.129). Assim, a autora conclui que dentro da Educação em Saúde a aceção de Educação Popular em Saúde ganha relevo, entretanto, “esta é afirmada no sentido do favorecimento de escolhas saudáveis e não no potencial reflexivo e emancipatório que pode ter” (XAVIER, 2018, p.160).

No que se refere a sexta e última produção selecionada “T1”, diz respeito a tese intitulada “*Protestos brasileiros no ciclo 2013-2015: uma análise gramsciana das ações coletivas populares*”, elaborada pela autora Telma Lima, no ano de 2017, junto

ao programa de Doutorado em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A autora traz a discussão da educação popular a partir da perspectiva gramsciana. Na visão do pensador italiano, o processo de educação popular consiste na obtenção dos instrumentos de compreensão e crítica ao capitalismo em dois eixos fundamentais:

1) perspectiva epistemológica para adoção de um método de conhecimento racional e revelador da essência do capitalismo, interpretando-o pela ótica dos trabalhadores; 2) realidade dialética como movimento de contradições, inacabado e aberto a um devir diferente, que inclui o indivíduo e sua subjetividade, os grupos e suas demandas econômico-corporativas, pois todo movimento de transformação radical implica na vontade/consciência ativa dos sujeitos históricos, que devem forjar a “vontade coletiva nacional-popular” (LIMA, 2017, p.113).

Conforme Lima (2017), Gramsci postula como necessidade imperativa o trabalho sistemático de potencializar as condições objetivas e subjetivas existentes em potência nas massas, revelando a capacidade humana criadora e crítica de dominar-se e disciplinar-se construtivamente na direção de um novo projeto político. Para a autora, esse é o processo educativo que contribui para que a humanidade ultrapasse o senso comum, desenvolvendo o bom senso que, na perspectiva de Gramsci, só ocorre através da educação popular.

Nessa direção, a educação popular é estruturada por experiências concretas das massas e da sua capacidade de exercício crítico. Ao referir-se à educação popular, tendo por premissa os fatos concretos da realidade brasileira e os elementos do “bom senso”, Lima (2018) faz o exercício de analisar os aspectos de direção consciente implícitos na ação individual e coletiva que formam o núcleo denominado por Gramsci de “bom senso popular”.

É baseada nessa perspectiva, que a autora vai analisar as ações coletivas populares nos protestos brasileiros de 2013 a 2015. Segundo Lima (2017, p.151), “muitas incubadoras sociais e polos de culturas têm engrossado a educação popular, resgatando identidades, territorialidades e visões críticas de mundo”. As periferias geram múltiplas formas de resistências através das artes, como a música, o teatro, a poesia, expressando a resistência e a formação da consciência política entre os jovens.

Utilizando Brigel (2013), a autora pontua que, atualmente, nas ruas brasileiras convergem diversos padrões e repertórios de ação coletiva, identidades e militâncias. Práticas novas que se articulam no interior de movimentos já existentes e, ao mesmo tempo, novas motivações, articulações e atitudes que, embora não se organizem em movimentos, “expressam uma ativação da cidadania e uma repolitização do social” (LIMA, 2017, p. 151).

Entretanto, a autora afirma que ainda não se investiu o suficiente na politização dos sujeitos. Por outro lado, considerando o potencial existente na cena cultural das periferias, isso “tornaria concreta a possibilidade de ampliar politicamente as resistências, através da educação popular no sentido de implodir guetos e violências institucionais e socioeconômicas – começando por ações que dessem visibilidade a eles” (LIMA, 2017, p.262).

Assim, em sua análise, Lima (2017) identifica que esteve presente no processo político-prático dos coletivos populares a consciência da necessidade de trabalhar com maior coerência na crítica do real superando o senso comum que, segundo a autora, estaria presente nas instâncias político-representativas tradicionais progressistas e/ou de esquerda. Considerando também a vontade de livre adesão às reivindicações colocadas em pauta nos protestos, Lima (2017) considera que esta pode ser conquistada através do trabalho pregresso de educação popular, permitindo que as pautas expressem a realidade dos grupos mobilizados e revelando que são capazes de agir para defender seus interesses.

Portanto, identifica-se que, em sua discussão, Lima (2017) não trata sobre a atuação profissional do Serviço Social nem estabelece relações diretas entre educação popular e Serviço Social. Entretanto, a autora também compreende a educação popular numa perspectiva crítica de superação da ordem capitalista, reconhecendo o seu potencial em trabalhar junto aos movimentos sociais e em ações com as “classes subalternas”.

Dessa forma, na tentativa de sistematizar e sintetizar a discussão da perspectiva de educação popular presente nas produções e a relação que as mesmas estabelecem entre educação popular e Serviço Social, têm-se o seguinte quadro:

**Quadro 7** – Síntese das perspectivas de Educação Popular que prevalecem nas produções do Serviço Social e das relações estabelecidas entre Educação Popular e a profissão.

<b>Autor(a)</b>	<b>Perspectiva de educação popular apresentada</b>	<b>Como relaciona a educação popular e o Serviço Social</b>
<b>D1</b> PRZYBYS (2015)	O autor defende a educação popular numa perspectiva crítica, enquanto prática pedagógica a serviço das classes populares na direção da revolução social. É entendida como um importante instrumento de conscientização e fortalecimento dessas classes, estando a educação popular no polo da emancipação dos sujeitos.	Não apresenta em seu estudo discussões relacionando a educação popular e o Serviço Social.
<b>D2</b> MORAES (2015)	A autora compreende a educação popular em uma perspectiva crítica, porém não aprofunda e não traz essa discussão como tema principal, focando na perspectiva de política pública e nas estratégias metodológicas de comunicações não violentas a partir do referencial freireano.	Não apresenta em seu estudo discussões relacionando a educação popular e o Serviço Social.
<b>D3</b> OLIVEIRA (2017)	A autora compreende a educação popular numa perspectiva crítica a partir do referencial teórico freireano. Enquanto estratégia para realização de ações educativas com a classe trabalhadora, afirma que precisa ser pensada numa perspectiva emancipadora e pode contribuir para a transformação societária.	Reconhece a educação popular como uma ferramenta potente no trabalho profissional. Aponta que a educação popular pode contribuir com a emancipação política da classe trabalhadora e afirma existir uma aproximação do Serviço Social com a educação popular, por ela proporcionar várias experiências para se trabalhar a realidade da classe trabalhadora subalternizada. Assim, aborda em sua pesquisa a dimensão socioeducativa do trabalho profissional e sua interface tanto com a educação popular quanto com a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social.
<b>D4</b> GUSMÃO (2018)	A autora concebe a educação popular numa perspectiva crítica. Uma metodologia que a partir do enfrentamento dos problemas concretos, traz avanços em direção a transformação da sociedade, despertando a consciência crítica dos sujeitos sobre a própria realidade.	Faz associação com o fazer profissional do Serviço Social, considerando a educação popular como uma ferramenta eficaz na atuação junto aos movimentos sociais e a classe trabalhadora. Considera que a metodologia da educação popular corrobora com o compromisso assumido pela

			profissão ao apoiar e instrumentalizar as lutas populares almejando a formação e a transformação da sociedade.
D5	XAVIER (2018)	Apresenta a discussão sobre educação popular de forma transversal a partir da concepção de Educação Popular em Saúde presente na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). A autora tece uma crítica a educação popular em saúde ressaltando que, embora esta se apresente como contrária ao saber hegemônico imposto pelo modelo biomédico e afirme valorizar o conhecimento que a população possui, e se configure como um instrumento útil nos programas de promoção da saúde direcionados a potencializar as comunidades, na prática a maioria das ações ignoram a vida concreta das pessoas nas comunidades e são conduzidas por caminhos de manutenção da ordem social. Esvaziando o potencial reflexivo e emancipatório que a educação popular em saúde pode ter.	Não apresenta em seu estudo discussões relacionando a educação popular e o Serviço Social.
T1	LIMA (2017)	A autora compreende a educação popular numa perspectiva crítica, de superação da ordem capitalista, a partir da perspectiva gramsciana. A qual consiste na obtenção dos instrumentos de compreensão e crítica ao capitalismo, estruturada pelas experiências concretas das massas e da sua capacidade de exercício crítico.	Não apresenta em seu estudo discussões relacionando a educação popular e o Serviço Social.

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, observa-se que todas as produções selecionadas concebem a educação popular numa perspectiva crítica na direção de processos emancipatórios. Entretanto, ressaltam que, muitas vezes, a concepção de educação popular é concebida de forma equivocada, esvaziando sua criticidade e intenção de transformação social, reproduzindo-a na direção da manutenção da ordem social capitalista. No tocante à relação com o Serviço Social, apenas 02 (duas) produções (D3 e D4) discutem sobre a atuação profissional reconhecendo a educação popular como um instrumento metodológico que se aproxima dos preceitos defendidos pelo Serviço Social e contribui para uma atuação que vai na direção da efetivação do Projeto Ético-Político profissional.

Vale ressaltar que, embora as outras 04 (quatro) produções não apresentem em suas discussões relações entre a Educação Popular e o Serviço Social, tratam-se de reflexões de assistentes sociais relacionadas às discussões de temas dentro de seu espaço de atuação. Nessa direção, reconhecem na educação popular o seu potencial emancipador e de trabalho junto aos movimentos sociais e a classe trabalhadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo aos questionamentos e objetivos que impulsionaram a presente pesquisa, observa-se que na cena contemporânea, o Brasil vive uma restauração conservadora que aprofunda cada vez mais a política neoliberal com um governo assumidamente pró-capital. São tempos de radical privatização e destruição de direitos. Tempos de obscurantismo e profunda regressão conservadora em favor dos interesses do grande capital produtivo e das finanças (IAMAMOTO, 2019).

Essas mudanças sócio-históricas atravessam o cotidiano do exercício profissional, afetando tanto as condições e relações de trabalho do assistente social que, enquanto trabalhador assalariado, tem que responder às prescrições institucionais que, muitas vezes, estão alinhadas com as demandas do capital, quanto as condições de vida da população. É nesse contexto de retrocesso, perda de direitos e agravamento das múltiplas expressões da questão social que se apresentam as demandas de diferentes interesses aos assistentes sociais.

A realidade na qual o profissional está inserido tem, de acordo com Moraes (2016), capturado o pensamento crítico de muitos assistentes sociais, limitando-os ao trato da realidade aparente, restrita ao senso comum e desprovida de criticidade. Os limites impostos pelo capital relativizam cada vez mais a autonomia e “ameaça a dimensão intelectual do trabalho profissional na perspectiva do projeto ético-político do Serviço Social atual, o que produz drásticas implicações à dimensão teórica, metodológica, política e técnica do trabalho profissional” (MORAES, 2016, p.594).

Diante dessas questões, é muito importante a discussão dos desafios atuais e estabelecer reflexões sobre a prática, buscando identificar estratégias que possibilitem processos emancipatórios, na direção do Código de Ética e do Projeto Ético-Político Profissional. Nessa direção, concordamos com Aziani (2016) ao afirmar que a educação popular é uma ferramenta potente para contribuir no trato profissional do enfrentamento às expressões da questão social, possuindo a qualidade de desmascarar a ideologia dominante. Além disso, Machado et al (2019), acredita que a educação popular possibilita uma prática mais crítica e democrática reafirmando o saber popular e construindo, junto com os sujeitos, alternativas críticas de intervenção,

o que fortalece as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do exercício profissional.

Assim, em tempos adversos e de ameaça conservadora à profissão, Yamamoto (2019, p.457), afirma a necessidade dos assistentes sociais recriarem seu trabalho considerando “tanto sua contribuição na reprodução material dos sujeitos, expressa na prestação de serviços sociais de qualidade a partir de políticas públicas, quanto sua dimensão educativa que incide na cultura das classes subalternas”.

Percebe-se que as formulações de Paulo Freire sobre a Educação Popular é a de maior influência no Brasil, sendo apreendida numa perspectiva crítica, a qual está presente na maioria das produções do Serviço Social aqui selecionadas. A pesquisa realizada permitiu identificar e concordar com pesquisas como a de Machado, Silva e Tolentino (2019) e Vargas (2014) que apontam a presença da educação popular no exercício profissional e que, embora não seja uma temática predominante nas produções científicas brasileiras da área do Serviço Social, tem, mesmo que de forma incipiente, voltado a permear os debates da profissão.

As produções apresentam discussões que estão de acordo com as prerrogativas das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa do Serviço Social presentes no Código de Ética e no atual Projeto Ético-Político hegemônico da profissão. São profissionais que trazem em suas reflexões, nas diversas áreas de atuação do assistente social, a importância da educação popular e seu potencial para um fazer profissional crítico, superando a prática conservadora que ameaça a profissão.

Quando se fala, aqui, na relação entre o Serviço Social e Educação Popular e da necessidade dos assistentes sociais repensarem o trabalho da educação popular, não se defende a ideia dos assistentes sociais se tornarem educadores populares, mas profissionais que, em seus espaços sócio-ocupacionais, podem utilizar a metodologia crítica proposta pela educação popular nas suas intervenções. Uma metodologia que recebe influência das raízes teóricas do marxismo e que aponta a construção de uma nova ordem societária.

Embora Paulo Freire não se reconheça enquanto marxista, o que de fato não é, e utilize alguns conceitos diferentes, as teorias de Marx balizam a perspectiva de Freire que, sem dúvidas, segue uma perspectiva crítica. Isso porque defende uma

educação que extrapola os limites de uma sala de aula e vai além dos termos de uma educação formal na direção da superação da ordem capitalista.

Os elementos constituintes da Educação Popular têm muito a contribuir, principalmente pelo comprometimento com a libertação da classe trabalhadora - algo central no Projeto Ético-Político do Serviço Social, que reconhece a liberdade como valor ético central (MACHADO, 2013). Em termos técnico-operativos, pode-se dizer que a metodologia da educação popular é fundamental, pois “busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternizadas e luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais almejando a transformação social” (MACHADO; TOLENTINO, 2010, p.85).

Vale dizer que a pretensão das formulações apresentadas neste trabalho não é responsabilizar unicamente a Educação Popular pela transformação social, mas sinalizar o potencial de contribuição que ela possui nesse processo. Entretanto, a partir da pesquisa, e concordando com a perspectiva de Vargas (2014), é possível inferir que a Educação Popular pode servir como importante base de sustentação de práticas contra hegemônicas e, através dos pressupostos teóricos que a norteiam, contribuir como possibilidade de apreensão crítica dessa realidade.

Portanto, reconhecemos os limites da presente pesquisa e que a discussão sobre a Educação Popular e o Serviço Social não se esgotam nessas linhas. Esperamos que o estudo possa contribuir com a profissão e incentivar futuras pesquisas. O retorno ao debate proposto por Paulo Freire é uma estratégia de resistência. Diante de um cenário de ameaça conservadora e perversa do capital, a educação popular apresenta-se como uma possibilidade de reacendermos a “chama da esperança”, lembrando, como nos diz Freire (1987), que “a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia”.

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 127. Cortez: São Paulo, 2016, p. 456-475. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n127/0101-6628-sssoc-127-0456.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019.

ALVES, C. F. Considerações críticas sobre o humanismo marxista na perspectiva da antropologia cristã. In: **Revista Synesis**, v. 4, n. 2. Petrópolis: 2012, p. 13-27. Disponível em: <<http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/273>>. Acesso em: 20/10/2020.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>>. Acesso em: 20/10/2019.

ARCOVERDE, A. C. B. Serviço Social e Questão Social na globalização. In: **Revista Serviço Social e Realidade**, V.17, n° 1, P.102-124, 2008.

ARRECHEA, F. **A atualidade de Paulo Freire no Serviço Social do Coletivo da Cidade: uma análise da atuação profissional em seu caráter educativo**. 2013. 74 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília (UNB). Brasília: 2013.

ASSUMPÇÃO, P. S. QUAL É A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA. In: ASSUMPÇÃO, R. P. S. e LEONARDI, F. G. **Bem-vindos à Educação Popular: relatos e reflexões a partir da extensão universitária**. Santos: Editora Pet educação popular, 2014, p. 44-49.

ASSUMPÇÃO, R. P. S.; LEONARDI, F. G. Desafios e perspectivas do programa de educação popular - criando e recriando a realidade social da Universidade Federal de São Paulo na região da Baixada Santista/Brasil. In: ASSUMPÇÃO, R. P. S. e LEONARDI, F. G. **Bem-vindos à Educação Popular: relatos e reflexões a partir da extensão universitária**. Santos: Editora Pet educação popular, 2014, p. 8-18.

AZIANI, A. A. A educação popular como instrumentalidade no Serviço Social na saúde. In: **Revista Científica Integrada**, v. 3. UNAERP, 2016. Disponível em: <https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-3-edcao-2/2407-rci-a-educacao-popular-como-instrumentalidade-no-servico-social-na-saude/file>. Acesso em: 01/03/2020.

BEHRING, E. R. e BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOFF, L. **Povo: em busca de um conceito**. 2015. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/>. Acesso em: 15/07/2020.

BRANDÃO, C. R. Educação popular antes e agora. In: **Revista Ideação**, v.15, nº 1. Foz do Iguaçu: 2013, p. 10-24.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. Disponível em [http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o\\_que\\_ed\\_popular.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf). Acessado em: 04/09/2019.

DIAS, L. S. A.; DONEL, G. M.; PEREIRA, K.; COMIOTTO, T.; MUNHOZ, R. H.; PAVANATI, I. Análise de ideias marxistas na obra de Paulo Freire. In: **Debates em Educação**, v. 11, n. 23. Maceió: 2019, p. 36- 48. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/6529/pdf>>. Acesso em: 10/08/2020

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectiva sobre solidariedade, opressão e revolução. In: **Educação e Sociedade**, v. 37, n.135. Campinas: 2016, p.481-496.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUSMÃO, I. G. **Trabalho social, autogestão e movimentos de moradia: resgate e reflexões da experiência dos anos 1980 na cidade de São Paulo**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. In: **Revista Temporalis**, ano 2, n.3. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

IAMAMOTO, M. V. As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**, 2004. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-2.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-2.pdf)>. Acesso em: 05/12/2020.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 439-461. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n136/0101-6628-sssoc-136-0439.pdf>>. Acesso em: 05/03/2020.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, T. C. S. **Protestos brasileiros no ciclo 2013-2015: uma análise gramsciana das ações coletivas populares**. 2017. 358 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2017.

MACHADO, A. M. B. **A relevância da educação popular para o serviço social**. In: Revista Educação Unisinos. São Leopoldo: 2013, p.123-136.

MACHADO, A. M.; SILVA, A. M.; TOLENTINO, G. M. P. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 134. São Paulo: Cortez, 2019, p.70-87. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0070.pdf>>. Acesso em: 04/02/2020.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. In: **Revista Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2. Viçosa: UFV, 2011, p. 326-344. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Mayara%20netbook/Meus%20documentos/Downloads/6519-Texto%20do%20artigo-28148-1-10-20120509.pdf>>. Acesso em: 10/07/2020.

MARTINELLE, M. L. **30 Anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2009.

MARX, K. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: <<http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/03/Karl-Marx-Sobre-aquestao-Judaica.pdf>>. Acesso em: 24/08/2020.

MORAES, C. A. S. O Serviço Social brasileiro na entrada do século XXI: considerações sobre o trabalho profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 127. São Paulo: Cortez, 2016, p. 587-607. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010166282016000300587&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282016000300587&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 05/03/2020.

MORAES, R. P. **Violências e comunicações de não violências no espaço escolar**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2015.

MOTA, A. E. 80 anos do Serviço Social brasileiro: conquistas históricas e desafios na atual conjuntura. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 128. São Paulo: Cortez, 2017, p. 39-53. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.092>>. Acesso em 15/11/2020

MOTA, A. E. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. In: **Revista Katálysis**, n. 2, v. 23. Florianópolis: UFSC, 2020, p. 199-212. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p199>>. Acesso em: 22/11/2020.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea**. 2007. Disponível em: < [https://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto\\_etico\\_politico-j-p-netto\\_.pdf](https://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf)>. Acesso em: 03/03/2021.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. In: **Revista Temporalis**, n. 3, ano 2. Brasília: ABEPSS, 2001, p. 41-49.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, L. C.; VIEIRA, S. B.; SOUSA, H. A.; NOGUEIRA, L. Diálogos entre Serviço Social e Educação Popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 114. São Paulo: Cortez, 2013, p. 381-397.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, K. C. P. **Emancipação: uma perspectiva freiriana no Gt- 17 da Anped no período de 2001 a 2007**. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/exprensaextensao/article/viewFile/7703/7005>>. Acesso em: 15/01/2021.

OLIVEIRA, S. M. P. **Reflexões sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do/a assistente social no CRAS de Guaxupé/MG: o olhar do usuário**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista. Franca, 2017.

OLIVEIRA, V. C. A. **A influência do pensamento de Paulo Freire para o Serviço Social do nordeste brasileiro - 1950 a 1963**. 2016. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-influencia-do-pensamento-de-paulo-freire-para-o-servio-social-do-nordeste-bras>>. Acesso em: 20/10/2020.

OZANIRA, M. S. S. **O Serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional e ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 128-160.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. In: **Cadernos Cedes**, n. 96, v. 35. Campinas: Unicamp, 2015, p. 219-238, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: 04/02/2020.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, L. G. P. de. **Dimensão ídeo-política da intervenção profissional do assistente social: o debate teórico sobre sua conformação**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2009. Faculdade de Serviço Social, 2009.

PEREIRA, D. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 40. Campinas: Unicamp, 2010, p. 72-89. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf)>. Acesso em: 05/03/2020.

PRZYBYSZ, W. **Uma universidade federal pública e popular é possível? um estudo da UFFS a partir do Campus Laranjeiras do Sul**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 2015.

ROSA, G. A.; SILVA, D. Q. Educação Popular e Questão Social na América Latina: da desigualdade à resistência. In: **Revista Hispanista do Brasil**, n. 69. 2017. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/552.pdf>>. Acesso em: 15/02/2020.

ROSANVALLON, P. **A nova questão social: representando o Estado de Providência**. Brasília: Teotônio Vilela, 1998.

ROSSETTO, T. R. Como princípio a liberdade: apontamentos e controvérsias na concepção pedagógica de Paulo Freire. In: **XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/COMO%20PRINCIPIO%20A%20LIBERDADE%20APONTAMENTOS%20E%20CONTROVERSIAS.pdf>>. Acesso em: 15/01/2021.

SANTOS, F. H. C. Serviço social e educação: a educação popular e o exercício profissional do assistente social. In: **Revista Libertas**, v.12, n.2. Juiz de Fora, UFJF, 2013, p. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18243/9491>>. Acesso em: 20/10/2020

SCHEFFER, G. Pedacos do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. In: **Revista Textos e Contextos**, v. 12, n. 01. Porto Alegre: UFSC, 2013, p. 292-311.

SCHÖNARDIE, P. A. Educação Popular Como Política Pública: Análise Crítica – Unijuí. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3501.pdf>. Acesso em: 05/02/2020.

SILVA, A. G. F. **A dinâmica do significado da Educação Popular na América Latina**. São Paulo: 2015.

SILVA, D. Q. A educação popular como estratégia de enfrentamento da questão social. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-14. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Elxo-3\\_DANIELA-QUADROS-DA-SILVA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Elxo-3_DANIELA-QUADROS-DA-SILVA.pdf)>. Acesso em: 15/02/2020.

SILVA, D. Q. **Educação popular e questão social: interconexões possíveis a partir do método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis/RS**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2017.

SILVA, J. A. O Código de Ética do/a assistente social e o projeto ético-político: uma trajetória histórica de mudanças. In: **Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181339/Eixo\\_2\\_97\\_3%20correto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181339/Eixo_2_97_3%20correto.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15/01/2021.

SILVA, M. O. S. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, R. A. As dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política do Serviço Social no trabalho do assistente social. In: **Revista Serviço Social em Perspectiva**, Volume 4, Edição Especial. Montes Claros: Unimontes, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva>>. Acesso em: 04/01/2021.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

TELLES, V. S. Questão social: afinal o que se trata? In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. Vol. 10, nº 4. São Paulo: 1996, p. 85-95.

VARGAS, T. M. **Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. In: **Physis (online)**, v. 14, n. 1. Rio de Janeiro: UERJ, 2004, p. 67-88. Disponível em: file:///C:/Users/Julia%20Soledade%20Vieir/Desktop/download%20(1).pdf. Acesso em: 05/09/2020.

WEYH, C. B. **Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação**. 2006. Disponível em: <<http://anped.org.br/sites/default/files/gt06522int.pdf>>. Acesso em: 15/08/2020.

XAVIER, A. B. **Política nacional de promoção da saúde e social-liberalismo: contradições e confluências conceituais, ideológicas e políticas**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Campina Grande, 2018.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o Marxismo. In: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2010, p. 101-122.