



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

AMANDA RAYSSA FERREIRA DE VASCONCELOS  
MARINA DE SOUZA STAUDINGER

**PARÂMETROS DO CFESS E A EDUCAÇÃO POPULAR (2010-2017): diálogos e  
reflexões**

Recife  
2023

AMANDA RAYSSA FERREIRA DE VASCONCELOS  
MARINA DE SOUZA STAUDINGER

**PARÂMETROS DO CFESS E A EDUCAÇÃO POPULAR (2010-2017): diálogos e reflexões**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador (a): Raquel Cavalcante Soares

Recife  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Vasconcelos, Amanda Rayssa Ferreira de .

PARAMETROS DO CFESS E A EDUCAÇÃO POPULAR (2010-2017):  
diálogos e reflexões / Amanda Rayssa Ferreira de Vasconcelos, Marina de  
Souza Staudinger. - Recife, 2023.  
82, tab.

Orientador(a): Raquel Cavalcante Soares

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social -  
Bacharelado, 2023.

1. Introdução. 2. História e trajetória da Educação Popular no Brasil. 3. A  
aproximação do Serviço Social no Brasil com a Educação Popular. 4. A Educação  
Popular nos parâmetros de atuação do/a assistente social do CFESS (2010 a 2017)  
. 5. Considerações finais. I. Staudinger, Marina de Souza. II. Soares, Raquel  
Cavalcante . (Orientação). III. Título.

370 CDD (22.ed.)

AMANDA RAYSSA FERREIRA DE VASCONCELOS

MARINA DE SOUZA STAUDINGER

**PARÂMETROS DO CFESS E A EDUCAÇÃO POPULAR (2010-2017): diálogos e reflexões**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 10/05/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Raquel Cavalcante Soares (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dra. Evelyne Medeiros Pereira (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Este trabalho é dedicado a todas/os as/os assistentes sociais comprometidos com o fortalecimento do projeto ético-político profissional e com a classe trabalhadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Se a intenção é agradecer a todos/as que de alguma forma influenciaram esta realização, inicio agradecendo a minha mãe Rosilene e minha tia Rosilda, por toda a alegria, dedicação, empenho e apoio incondicional a mim e aos meus estudos, sem duvidarem nem por um instante antes de embarcarem juntas comigo.

Às minhas amigas Ilse e Laura, que mesmo com a distância e as atribulações da vida de cada uma, buscaram se fazer presentes, dando conselhos e ajudas e emanando as melhores energias para mim e celebrando comigo as conquistas obtidas ao longo do caminho. Além de estarem comigo em todos os momentos, dos piores aos melhores, há incríveis oito anos.

À Marina, que foi uma parceira da graduação e minha companheira de trabalho, que para além disso é uma grande e querida amiga, por sua enorme dedicação conjunta, pelo companheirismo, conhecimento partilhado e empatia mútua nesse processo tão importante para nós duas.

À nossa orientadora de monografia, Raquel Soares, que para mim é um exemplo de referência profissional, pela atenção, paciência e todo conhecimento que nos foi transmitido durante a elaboração dessa pesquisa, e antes disso, enquanto ainda estudantes da graduação.

**Amanda Rayssa Ferreira de Vasconcelos**

Durante toda a minha trajetória acadêmica algumas pessoas foram de extrema importância para eu chegar até aqui. Entretanto, eu não poderia iniciar estes agradecimentos sem referenciar primeiramente aquela que foi a mais importante de todas: a minha mãe Marineide, aquela que me deu todo o carinho, amor e apoio, que é a grande responsável por me fazer cumprir esta caminhada, nunca duvidando dos meus sonhos e me dando suporte em cada um deles, principalmente aos meus estudos e carreira profissional.

Ao meu namorado Daniel, aquele com quem eu compartilho todas as minhas alegrias, batalhas e conquistas, por ter me dado forças para concluir esta trajetória, por ter estado ao meu lado sempre que eu precisava, por todo apoio dado seja nos meus momentos de alegria, seja nos meus momentos de tristeza e dificuldades e principalmente por todos os segundos, horas, dias e meses que passamos e compartilhamos juntos.

À minha prima querida Giovanna, que esteve ao meu lado celebrando cada conquista minha, que sempre se mostrou presente nos momentos em que eu necessitava de conselhos ou distrações e que compartilhou de seus conhecimentos comigo quando demonstrei dúvidas.

À Amanda, minha companheira de trabalho, que esteve comigo desde o início de minha graduação e que se tornou uma grande amiga, com quem além de compartilhar as minhas alegrias e dificuldades da vida e trajetória acadêmica, também as compartilhei na minha vida pessoal. Agradeço-a também por toda a parceria, dedicação e conhecimentos partilhados durante esta trajetória mutuamente importante para nós.

À nossa orientadora Raquel Soares, profissional inspiradora e dedicada, por todo apoio, atenção, paciência e conhecimentos compartilhados durante esses anos de graduação e no decorrer do desenvolvimento desta monografia.

À todos os/as assistentes sociais que cruzaram o meu caminho durante esses quatro anos de graduação, sejam docentes ou supervisores de campo do estágio, por toda influência exercida em minha trajetória acadêmica e profissional.

**Marina de Souza Staudinger**

Uma economia que não se torna capaz de programar-se em função das necessidades do ser humano e que “convive” fria e indiferentemente com a miséria e a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador mas, sobretudo, meu respeito de gente (PAULO FREIRE, 2012, p. 36).

## RESUMO

Essa monografia tem como tema principal a atuação do/a assistente social e a interlocução com a Educação Popular. Temos como objetivo discutir a concepção e proposições sobre a educação popular presentes nos documentos norteadores da atuação profissional produzidos pelo CFESS (2010-2017), usando como ferramenta de análise os parâmetros de atuação do/a assistente social nos diversos espaços sócio-ocupacionais elaborados pelo CFESS. Uma série de publicações do Conselho que visa auxiliar os assistentes sociais em torno da prática profissional, devido o Serviço Social ser uma profissão generalista, ampla e diversificada, contemplando diferentes campos de atuação, durante os anos de 2010 a 2017. Nossa metodologia envolveu uma pesquisa exploratória, através da coleta de dados documentais, com abordagem qualitativa. Se tratando do levantamento de dados, nossa fonte central foram os parâmetros produzidos pelo CFESS durante os anos de 2010 a 2017, totalizando sete documentos. Ainda utilizamos diversas bibliografias desenvolvidas e publicadas na área do Serviço Social e de Educação, seja pelo debate sobre a categoria profissional, seja pela discussão da Educação Popular. Nossos resultados estão atrelados ao fato de que há uma convergência entre a Educação Popular e a atuação do Serviço Social. Os documentos analisados também reiteram alguns pressupostos ético-políticos que norteiam a atuação profissional do/a assistente social. Por fim, conclui-se que o reconhecimento por parte da categoria profissional referente à contribuição que a Educação Popular pode exercer e já exerce sob o exercício profissional do/a Assistente Social ainda encontra-se adormecido, necessitando ser despertado, colocado em pauta, fazendo parte dos debates e reflexões suscitados acerca da atuação do/a Assistente Social nos seus mais diversos campos de atuação.

**Palavras-chave:** atuação profissional; assistente social; conselho federal de serviço social; educação popular; serviço social.

## ABSTRACT

This monograph has as its main theme the performance of social workers and the interlocution with Popular Education. We aim to discuss the conception and propositions about popular education present in the guiding documents of professional action produced by CFESS (2010-2017), using as an analysis tool the parameters of social workers' action in the various socio-occupational spaces elaborated by CFESS. A series of publications of the Council that aims to assist social workers around professional practice, due to Social Service being a generalist, broad and diverse profession, contemplating different fields of action, during the years from 2010 to 2017. Our methodology involved exploratory research, through the collection of documentary data, with a qualitative approach. When it comes to data collection, our central source was the parameters produced by CFESS during the years from 2010 to 2017, totaling seven documents. We also used several bibliographies developed and published in the area of Social Service and Education, either for the debate on the professional category or for the discussion of Popular Education. Our results are linked to the fact that there is a convergence between Popular Education and the work of Social Service. The documents analyzed also reiterate some ethical-political assumptions that guide the social worker's professional activity. Finally, we conclude that the recognition by the professional category regarding the contribution that Popular Education can exercise and already exercises under the professional practice of the Social Worker is still asleep, needing to be awakened, put on the agenda, and be part of the debates and reflections raised about the Social Worker's performance in its several fields of action.

**Keywords:** professional performance; social worker; social work federal council; popular education; social service.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 –	A dimensão de intervenção coletiva junto aos movimentos sociais nos documentos do CFESS.	62
Tabela 2 –	As ações socioeducativas desenvolvidas pelos Assistentes Sociais na Política de Saúde e Política Urbana de acordo com os documentos elaborados pelo CFESS.	64

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
2.1. <i>A Educação Popular no Brasil: concepções e história .....</i>	<i>21</i>
2.2. <i>O debate da educação popular e sua importância na atualidade .....</i>	<i>32</i>
<b>3. A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL COM A EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>40</b>
3.1. <i>A articulação do Serviço Social com a Educação Popular e Paulo Freire: um resgate histórico .....</i>	<i>41</i>
3.2. <i>A Dimensão Pedagógica do Serviço Social e a perspectiva freiriana .....</i>	<i>49</i>
<b>4. A EDUCAÇÃO POPULAR NOS PARÂMETROS DE ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL DO CFESS (2010 A 2017) .....</b>	<b>56</b>
4.1. <i>Convergências da educação popular com a prática do/a assistente social nos documentos: projeto ético-político profissional e as ações de mobilização e socioeducativas .....</i>	<i>57</i>
4.2. <i>Convergências da educação popular com a prática do/a assistente social nos documentos: concepção de educação e o termo “Educação Popular” .....</i>	<i>67</i>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>83</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*Não há esperança na pura espera, na inação de quem cruza os braços e, perdendo o desejo do sonho, submerge no fatalismo imobilista.*

*‘Paulo Freire’*

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921 no Recife, Pernambuco (FALEIROS, 2021). Filho de sargento do exército e de dona de casa e bordadeira, Freire aprendeu a ler e a escrever com os pais no quintal da residência em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras de infância e de sua prática (CALDART; KOLLING, 2002).

Aos oito anos se mudou para Jaboatão dos Guararapes e aos 13 anos perdeu o pai, sendo, portanto, preciso adiar os seus estudos. Freire entrou no ginásio aos 16 anos e com 20 conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife, sendo que desde os 17 anos dava aula de português e estudava por conta própria as questões da linguagem (CALDART; KOLLING, 2002).

Paulo Freire se tornou uma importante e reconhecida figura no cenário nacional, principalmente no âmbito da educação. De forma bastante perspicaz, o autor estudou a linguagem do povo, um dos pontos de partida da sua elaboração pedagógica para o que também foi muito significativo no tocante ao seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em que o Serviço Social administrava os Centros de Cultura Popular atuando na mobilização de lideranças para assumir a direção dos supracitados (MEDEIROS; GONÇALVES; BRANDÃO, 2019).

A partir dessa experiência e sendo incentivado por sua mulher Elza, Freire passou a se dedicar inteiramente ao trabalho educativo e abandonou a carreira de advogado. Paulo Freire foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e quem primeiro dirigiu o serviço (CALDART; KOLLING, 2002).

Foi através desse trabalho que desenvolveu os estudos iniciais de um atual método de alfabetização<sup>1</sup>, que expôs em 1958. As primeiras experiências do *Método Paulo Freire* começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados.

No ano posterior, Freire foi convidado pelo então presidente João Goulart para refletir sobre a alfabetização de adultos no Brasil, contudo, o golpe militar-civil empresarial autocrático burguês e midiático interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular e a política de educação popular que eram fundamentais no governo Jango (CALDART; KOLLING, 2002; SOARES, 2022).

Nesta monografia, buscaremos discutir a contribuição da educação popular na perspectiva de Paulo Freire para a prática do Serviço Social, por meio dos documentos elaborados pelo CFESS (2010-2017) que visam orientar a prática profissional dos/as assistentes sociais. Estes que devem estar comprometidos com o fortalecimento do projeto ético-político profissional e com a classe trabalhadora. Haja vista que o Serviço Social atua na (re)produção das relações sociais, na dimensão objetiva e subjetiva dessa classe trabalhadora, usando aparatos político-pedagógicos de comunicação, formação e informação que constituem sua cultura profissional (MEDEIROS; GONÇALVES; BRANDÃO, 2019).

Como aponta Machado (2012), a aproximação entre o Serviço Social e a educação popular se inicia aproximadamente no início dos anos de 1970, sobretudo com a articulação com a pedagogia emancipatória e os ideais, escritos e o método de alfabetização de Paulo Freire. No levantamento realizado por Machado, Silva e Tolentino (2019) foi relatado que 60 produções elaboradas entre os anos 1980 e 2010 abordam ou intensificam a temática da educação popular articulado ao Serviço Social. O que, por sua vez, não significa que não haja assistentes sociais atuando com a educação popular e/ou debatendo-a em outros âmbitos, como saúde e educação, por exemplo, pois embora o debate sobre a educação popular seja pouco presente na formação profissional do/a assistente social, as ações em educação popular continuam atuais em sua área de atuação, ocupando espaços coletivos em segmentos organizados da sociedade civil (MACHADO, 2012).

---

<sup>1</sup> Para Paulo Freire, a educação, a alfabetização e os círculos de cultura configuravam-se enquanto processos dinâmicos de transformação da situação e das circunstâncias em que estava submetida a população (FALEIROS, 2021).

Sendo assim, este estudo tem a finalidade de discutir a concepção e proposições sobre a educação popular presentes nos documentos norteadores da atuação profissional produzidos pelo CFESS (2010-2017), tendo em vista a relevância da educação popular para o trabalho e a formação profissional do/a assistente social (MACHADO, 2012).

Assim, é de imenso valor discutir o papel do CFESS junto a essa prática profissional na atualidade, visto que a educação popular nos possibilita atuações mais críticas e democráticas, haja vista que esta configura-se enquanto uma atuação realizada juntamente aos pauperizados e grupos populares.

A educação popular, segundo Paludo (2015), foi engendrada nos processos de embates e de resistência das classes subalternas e é formulada e vivida, na América Latina, como uma perspectiva educativa que articula explicitamente a educação e a política, na procura de contribuir para a criação de processos de resistência e para a emancipação humana, “o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital” (PALUDO, 2015, p. 220).

Cabe pontuar que a motivação que nos levou a propor o presente projeto se deu mediante à motivação pessoal em pesquisar a educação popular e sua relação com a prática do/a assistente social, sobretudo a partir das nossas experiências enquanto extensionistas no Projeto UFPE No Meu Quintal (UNMQ). Projeto este que tem como finalidade não a transferência direta do conhecimento da Universidade para o semiárido Pernambucano, mas a mediação entre esses conhecimentos, a troca e o diálogo, por meio de minicursos e capacitações, oferecidas por estudantes universitários.

Além disso, compreendemos que o presente trabalho possui um potencial expressivo em expandir o debate ao Serviço Social, evidenciando como podemos continuar a trilhar esse caminho na profissão. Procurando responder a problemática de pesquisa: “como a educação popular está presente nos documentos elaborados pelo CFESS (2010-2017) que visam orientar a prática profissional dos/as assistentes sociais, comprometidos com o fortalecimento do projeto ético-político profissional e com a classe trabalhadora?”, o estudo tem como objetivo geral discutir as aproximações, concepção e proposições sobre a educação popular presentes nos documentos norteadores da atuação profissional produzidos pelo CFESS (2010-2017).

Já os objetivos específicos estão atrelados à caracterizar o processo de surgimento da educação popular na sociedade brasileira e sua importância na contemporaneidade; descrever

a aproximação do Serviço Social brasileiro com a educação popular e discutir como a educação popular pode contribuir para a prática profissional dos/as assistentes sociais na atualidade, segundo as proposições do CFESS.

No âmbito do CFESS, analisaremos os parâmetros de atuação do/a assistente social nos diversos espaços sócio-ocupacionais elaborados pelo CFESS – uma série de publicações do Conselho que visa auxiliar os assistentes sociais em torno da prática profissional, devido o Serviço Social ser uma profissão generalista, ampla e diversificada, contemplando diferentes campos de atuação – durante os anos de 2010 a 2017, a fim de extrair e analisar uma grande quantidade de informações relevantes (LIMA JUNIOR *et al*, 2021), assim como para fins de confiabilidade da pesquisa.

A primeira publicação foi elaborada em 2010, tendo como foco a atuação na política de saúde; já a segunda, em 2011, com foco na assistência social. A cartilha seguinte foi publicada em 2013, trazendo a atuação profissional na Política de Educação. Outra publicação foi no ano de 2014 contendo os parâmetros e subsídios para atuação de assistentes sociais no âmbito sociojurídico.

No ano de 2016, foi produzido sobre a atuação dos/as assistentes sociais na política urbana, destacando as principais ações desenvolvidas pela categoria neste campo e houve em 2017, a publicação dos parâmetros e subsídios para atuação de assistentes sociais na Residência em Saúde em Serviço Social. É deste modo que selecionamos o recorte temporal de 2010 a 2017.

Posto isso, nos debruçamos sobre o marco teórico dialético, uma vez que acreditamos que somente ele pode abarcar e responder a realidade social em sua complexidade, visto que notamos que a falta da dialeticidade nas formações de pensamentos científicos faz com que não ocorra a constituição de fatores teóricos para basear uma teoria crítica possível de engendrar projetos societários de fato emancipatórios.

Os instrumentos de coleta de dados serão através de pesquisa documental, por se tratar de um meio de análise mais abrangente e o mais adequado ao tipo de trabalho que desenvolvemos, tendo em vista que usaremos os documentos elaborados pelo CFESS da série “Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais”, entre os anos de 2010 a 2017.

Quanto ao levantamento de dados, nossa principal fonte será o site oficial do Conselho Federal de Serviço Social, onde é possível encontrar os documentos produzidos durante os

anos de 2010 a 2017. A coleta de dados será desenvolvida a partir da análise de documentos e sistematização/transcrição de dados, sendo feita em duas tabelas/quadro síntese e de alguns eixos temáticos.

Vamos também nos utilizar do procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, a qual diz respeito ao conjunto de referências referentes à problemática que está sendo abordada, podendo ser publicações em geral (livros, revistas, artigos, teses etc) (GIL, 2002), com o propósito de aprimoramento do conhecimento.

Em relação às bibliografias utilizadas, iremos respaldar-nos em diversas obras produzidas e publicadas no âmbito do Serviço Social e da educação. Seleccionamos ainda livros relevantes acerca da discussão e do estudo da educação popular no Brasil e do processo histórico do Serviço Social enquanto profissão. A saber: Ana Maria do Vale (1992), Carlos Rodrigues Brandão (1986; 2002; 2008), Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção (2009), Franci Cardoso (2000), Moacir Gadotti (2002; 2012; 2013; 2016), Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (1992; 1994), José Paulo Netto (1996; 2017; 2018), Marilda Iamamoto (2002; 2009; 2010), Marina Maciel Abreu (2008), Paulo Freire (1993; 2001), Safira Bezerra Ammann (1980), entre outros.

A monografia perpassa por cinco distintos momentos: inicialmente, introduzimos o trabalho; em seguida, no capítulo 2, buscamos desvelar o surgimento da educação popular no Brasil, assim como toda a sua historicidade e trajetória no país, perpassando as diferentes concepções da educação popular e como esta se materializa na atualidade, além de sua importância para a contemporaneidade, pois vivemos tempos sombrios no tocante à mobilização social e a justiça social. Posteriormente, procuramos caracterizar a aproximação do Serviço Social no Brasil com a Educação Popular e Paulo Freire, fazendo um resgate histórico e considerando como relevante para o debate, trazemos também a perspectiva da dimensão pedagógica do Serviço Social e a perspectiva freiriana.

No quarto capítulo, trabalharemos a Educação Popular nos parâmetros de atuação do/a assistente social do CFESS (2010 a 2017), evidenciando os eixos propostos pelos documentos elaborados pelo CFESS, discutindo a contribuição da educação popular para a prática profissional de assistentes sociais<sup>2</sup>. Por fim, trazemos as considerações finais.

---

<sup>2</sup> É válido apontar que, para discutir a contribuição da educação popular, foi utilizado como fonte de informação a pesquisa bibliográfica.

## 2. HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR<sup>3</sup> NO BRASIL

*Já deixo claro que nenhuma sociedade se livrará desses horrores por decreto nem tampouco porque um de seus sujeitos fundamentais, os dominantes, num gesto amoroso, regale uma nova forma de viver aos “condenados da terra”. A superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política, liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante.*

*‘Paulo Freire’*

O presente capítulo traz aspectos importantes para a compreensão histórica e conceitual da educação popular no Brasil, assim como a sua importância na atualidade. Nele foram pontuados concepções distintas de educação popular, pois compreendemos que a educação popular e sua concepção sempre esteve em torno de disputa e de luta. Ou seja, mesmo concebendo a educação popular por uma perspectiva freireana, é importante entender o terreno histórico de contradições onde diversas perspectivas educativas entram em conflito. Sendo assim, abordamos no capítulo que a educação popular está também vinculada às práticas formativas, organizativas e pedagógicas da classe trabalhadora em luta. Ao mesmo tempo em que apontamos que a própria educação popular pode estar também em uma perspectiva conservadora, alinhada a um ajustamento.

---

<sup>3</sup> A priori, precisamos deixar claro aqui que estamos em consonância com o pensamento de Brandão e Assumpção (2009), quando nos referimos ao “popular”. Isso porque, acreditamos que o popular não é apenas utilizado enquanto um adjetivo de cunho ideológico, mas, na verdade, ponderamos o uso de “popular” refletindo sobre as condições materiais concretas da população brasileira.

## 2.1. *A Educação Popular no Brasil: concepções e história*

Como ação pedagógica e como teoria da educação, a educação popular pode ser observada em todos os países,

mas como concepção geral da educação, ela passou por distintos momentos epistemológico educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma “escola pública popular” e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, entendida por Paulo Freire como “escola de comunidade, de companheirismo; uma escola que vive a experiência tensa da democracia” [...] para, nas últimas décadas, transformar-se, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 2016, p. 2).

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, o autor aborda que a educação popular é um modo de “prática cultural para a liberdade”, o qual deveria alterar todo o sistema e todo o ideário simbólico da educação tradicional (BRANDÃO, 1986), porém, não é somente isso. Segundo Freire e Nogueira (1999), a educação popular é o esforço da mobilização social, organização e capacitação técnica e científica das classes subalternas, que tem como objetivo transformar a organização do poder burguês operante, para que se possa ter outro olhar no que diz respeito à educação e, conseqüentemente, no fazer educacional.

Dessa forma, a educação popular se determina enquanto uma tentativa de embate e da organização das classes subalternas tendo em vista a formação de um poder popular (TORRES, 1997). Pois, não é somente em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura<sup>4</sup> e um novo indivíduo, mas sim ao longo do processo de transformá-la, através do qual as classes pauperizadas se educam com a sua própria ação e fortalecem o seu conhecimento com a contribuição da educação popular (BRANDÃO, 1986). Ou seja, uma prática política das massas que lute por uma educação oferecida pelo Estado e que seja a serviço de interesses e projetos das mesmas e não do empresariado, como é a educação bancária (GRAMSCI, 1989, p. 8-9).

Destarte, apenas dessa maneira teremos uma sociedade plenamente democrática (BRANDÃO, 1986). A educação popular, é logo, uma maneira de conhecimento que tem como princípio essa prática política e é através dessa prática que criamos uma educação

---

<sup>4</sup> Gramsci (1999, p. 96) aponta que “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais”, em aspecto de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, p. 96).

familiar para as massas (FREIRE; NOGUEIRA, 1999). Brandão (1986) aponta que a educação popular é

Um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe<sup>5</sup> um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação (BRANDÃO, 1986, p. 48).

A educação popular busca ser, portanto, a afirmação da necessidade de transformar a educação a partir do trabalho de classe das classes pauperizadas (BRANDÃO, 1986, p. 48). Outros autores vão se referir a educação popular como uma sucessão extensa de práticas educacionais e pedagógicas, as quais possuem o propósito de aflorar a participação política das massas na transformação das circunstâncias opressivas de sua subsistência social. Geralmente, essas atividades dizem respeito à leitura e à escrita, centrais para uma participação político-social mais ativa (SILVA, s.d *apud* BRANDÃO, 2002).

Gadotti e Torres (1992) evidenciam que a educação popular questiona a ideia de uma educação neutra ou apolítica, como o pensamento de que todo saber é objetivo, sem subjetividade e sem participação social. Longe disso, tal educação diz respeito a aspectos objetivos e subjetivos, em que os interesses da sociedade se encontram presentes em toda mobilização, incluindo, até mesmo, na luta em conceituar o saber socialmente legitimado (GADOTTI; TORRES, 1992).

Ainda no que tange o pensamento desses autores, a educação popular afirma que ideologia e o saber científico convivem mesmo em uma relação desordenada ou confusa, historicamente e institucionalmente condicionada, em toda a ação científica, teórica e metodológica (GADOTTI; TORRES, 1992).

Além disso, a educação popular na qualidade de política tem como propósito caracterizar a situação das classes subalternas na América Latina, submetidas à hegemonia, seja posta ou adaptada, da burguesia. Sendo assim, nesse processo, em que as massas assumem posições que não os beneficiam em alcançar uma maior distribuição da riqueza

---

<sup>5</sup> Apontamos aqui que, para nós, consciência de classe é um processo histórico e dialético constituído por indivíduos concretos inseridos em determinada forma de produção e relações sociais correspondentes. Logo, a consciência de classe está diretamente articulada à ação material e coletiva dos sujeitos sociais, ou seja, é impossível o homem isolado do conjunto das relações sociais concebê-la.

social, a educação popular compreende que a atividade educativa seria facilitar uma ponderação crítica das circunstâncias em que se cria tal hegemonia e, no que lhe diz respeito, alterar essa hegemonia, sugerindo uma nova sociabilidade e um novo estilo de relações (GADOTTI; TORRES, 1992).

A educação popular também se concebe como um conglomerado de atores sociais, ações e falas que se constata à volta de ideários fundamentais, logo, seu posicionamento crítico frente ao sistema capitalista burguês operante, sua diretriz ético-política emancipatória e sua escolha com os setores e movimentos populares.

A educação popular também incide na consolidação das organizações do controle estatal, popular e comunitário sobre o poder público — sua função organizadora (GADOTTI; TORRES, 1992). Brandão e Assumpção (2009) mencionam que a educação popular configura-se enquanto resistência e oposição, ou seja, como uma edificação de uma Cultura Rebelde, que ultrapassa o tempo e o espaço, cujo objetivo seria proporcionar a libertação da humanidade, especialmente dos indivíduos que padecem com opressões de ordem político-econômicas e culturais e controles impostos pela dinâmica da sociedade contemporânea capitalista.

Brandão (2002) salienta também que a educação popular dá existência paulatinamente a uma nova teoria de educação e das relações que, ponderando-se a partir da cultura, engendram novas aproximações entre a sua prática e um trabalho político gradualmente popular das trocas entre o sujeito e a sociedade, e “de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele (BRANDÃO, 2002, p. 45).

Deste modo, a educação popular busca criar um novo método de trabalho com a população por meio da educação e também uma nova educação libertadora, “através do trabalho do/com o povo sobre ela” (BRANDÃO, 2002, p. 45), pois este é o significado em que a educação popular almeja transformar a educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular (BRANDÃO, 2002).

A educação popular procura “ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27) e a distinção no que se refere a educação popular e outras concepções está, a priori, na “origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27). Também

está, posteriormente, na forma como o educador pensa sobre si próprio e também sobre o seu projeto de educação (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Há também uma noção de que o que o educador popular busca é participar do trabalho de produção e reprodução de um conhecimento popular, ancorando a ele, durante o trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu conhecimento erudito em conformidade com as necessidades e em acordo com as possibilidades de agregação dele às ações e à criação de um saber popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Para Brandão e Assumpção (2009), a educação é popular quando, “enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (p. 31). Dessa maneira, a educação popular é uma forma de presença auxiliadora e participante do educador comprometido (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Esses mesmos autores vão trazer em seu escrito que a educação popular é “um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 35). Sendo assim, a educação popular lida com o conhecimento e configura-se enquanto relações de troca de saberes entre educadores intelectuais e indivíduos populares, que se dão pela ação de classe que o torna mais do que um conhecimento necessário, mas sim um saber orgânico (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Cabe frisar que este trabalho coletivo pode existir tanto em uma associação de moradores de um bairro periférico como em um movimento de trabalhadores rurais do interior de Pernambuco, por exemplo. Destarte, é uma prática de reflexão sobre a prática (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Na teoria, os trabalhos de Paulo Freire e distintos outros autores, têm evidenciado como um dos objetivos originários da educação popular tem sido o surgimento de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito ao senso comum<sup>6</sup> que trazem as classes populares em seu fazer cotidiano, problematizando esse senso comum, tratando de compreender a teoria ainda não concebida pela população e, conseqüentemente, problematizá-la e incorporá-la ao um raciocínio científico, rigoroso e unitário (GADOTTI; TORRES, 1992).

---

<sup>6</sup> Essa temática também foi ocupada por Gramsci (1989) ao pontuar o “bom senso” no interior do senso comum ao colocar a reflexão crítica como princípio.

Freire (2007) também vai dizer que “a educação popular posta em prática em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza” (p. 103-105). Ainda para o autor, a educação popular “jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (FREIRE, 2011, p. 49).

Em verdade, a educação popular promove a organização das classes sociais subalternas no embate político em prol da transformação societária, no que diz respeito à superação das injustiças sociais e da condição de oprimido, por meio da práxis social (FREIRE, 1993). De acordo com Abreu (2008, p. 155), a educação popular pode ser compreendida enquanto uma tendência pedagógica identificada com a luta de classes, assim, usada como aparato de organização da população.

Trazemos a explicitação de Brandão (2002) sobre a educação popular

[...] foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (p. 17).

Consideramos, portanto, que a educação popular relaciona-se às práticas de transformação societária e também à uma politização das relações sociais e, sobretudo, relações de poder (quem tem o poder, como o exerce, qual é o sentido do poder do povo etc). A educação popular é um caminho para o diálogo em momentos até mesmo conflituosos, trazendo reflexões sobre solidariedade social, especificamente aos “condenados da terra”, em consonância ao discurso de Fanon (1961).

Em relação a historicidade da educação popular, é importante mencionarmos que, antes da Segunda Grande Guerra, na Espanha, a educação popular estava relacionada aos movimentos de resistência da ditadura de Francisco Franco, como educação da população associada ao movimento anarquista (GADOTTI, 2012).

Posteriormente, chega à América Latina através de intelectuais do proletariado industrial articulados ao anarquismo e ao comunismo, a partir da educação partidária e sindical dos operários e da criação de escolas destinada para os seus filhos. Em um

movimento que procurava articular a educação dos adultos à socialização das crianças e adolescentes dentro de um novo espaço escolar, o qual não tinha a ingerência do Estado burguês (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009; BRANDÃO, 1986; GADOTTI, 2012; GADOTTI; TORRES, 1994).

No período entre final do século XIX e começo do século XX, apareceram em bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul (e talvez em outros estados) projetos de educação elaborados por meio de pequenas escolas de trabalhadores designadas a operários adultos e a filhos de operários.

Essas escolas eram na sua maioria de propensão anarquista e, em menor número, comunista. Foram sendo estruturadas em bairros perto das fábricas. É desse modo que operários militantes transportam para o país brasileiro a ideia da Escola Moderna (BRANDÃO, 1986).

No final da década de 1950, eram duas as perspectivas mais relevantes: a primeira era compreendida enquanto educação libertadora e a segunda como uma educação funcional, para o treinamento de uma força de trabalho. Durante esse período, ela era concebida enquanto educação de adultos ou educação de base ou como desenvolvimento comunitário, passando a ser chamada também de educação comunitária (GADOTTI, 2012; BRANDÃO, 2002).

Como menciona Beisiegel (1992), a educação de base era apreendida como o desenvolvimento da educação que visava propiciar a cada sujeito os aparatos necessários ao domínio da cultura de seu tempo, com métodos que favorecessem a aproximação com essa cultura, como a leitura, a escrita, a matemática, noções de biologia, da vida em sociedade e de higiene e nacionalismo. Isso porque, decorrente de suas capacidades, cada ator social poderia se desenvolver e buscar uma maior harmonia na sociedade.

Logo, o processo educativo não se resumiria apenas à alfabetização e os responsáveis pela campanha insistiam em alguns elementos que eles entendiam como medulares: ajustamento social, possibilidades de melhora da vida individual, a realização de melhores destinos para a “classe pauperizada marginalizada”, o progresso sócio-econômico do país, dentre outros (BEISIEGEL, 1992, p. 14).

A educação de base aparece no interior de grupos e movimentos da sociedade civil organizada. Alguns deles ligados a setores de governos municipais, estaduais, ou do Governo Federal. Já a educação comunitária alicerçava-se na mesma racionalidade política da

educação popular, a qual pretendia adquirir atuais alternativas de produção, articulando escola com comunidade e com caminhos produtivos – o que está no âmago de experiências da educação nas nações escandinavas (GADOTTI; TORRES, 1992).

Na metade da década de 1950, distintos “trabalhos com comunidades subdesenvolvidas” são colocados em movimento (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Com isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) incumbiu-se do desenvolvimento de comunidade (ANDRADE, 2008) e coube à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) efetuar as consequentes propostas de educação para indivíduos, comunidades e países (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Enquanto política desenvolvida por organizações multilaterais para países ‘subdesenvolvidos’, como a ONU e a Organização dos Estados Americanos (OEA), e legalizada pelo governo brasileiro, as práticas de desenvolvimento de comunidade tiveram centralidade no Brasil a partir de 1940, com intensa presença no âmbito histórico de construção do trabalho do/a profissional em Serviço Social.

Como conta Ammann (1987 *apud* CFESS, 2016), essa é uma história heterogênea assentada da predominância de práticas ortodoxas e de ações profissionais heterodoxas do Serviço Social. Essas últimas foram criadas e afirmadas através de fóruns e locais de discussão da categoria profissional acerca do desenvolvimento de comunidade, da prática profissional de novos compromissos político-ideológicos com as massas, exercitados por meio da aproximação de assistentes sociais às reivindicações e modos de luta dos movimentos sociais (CFESS, 2016).

Paiva (1987) aponta que, em 1958, ocorreu o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual foi uma tentativa de uma revisão conjunta dos professores daquilo que se fizera no país em termos de educação e na procura de soluções mais adequadas para a problemática da educação de adultos.

O Congresso ofereceu a oportunidade para a manifestação de distintos grupos de professores, que se preocupavam em procurar novas estratégias para a alfabetização e a educação de adultos. Dentre os educadores, encontramos a concepção de Paulo Freire, que relata o tema: “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” (PAIVA, 1987), o que, por sua vez, acaba por atrair variados seguidores, como educadores, intelectuais, estudantes e líderes comunitários do Brasil (PEREIRA; PEREIRA,

2010). Todos com o propósito de uma educação popular que “[...] preconizava a alfabetização e a conscientização de todos, mesmo quando nem todos estivessem conscientes de suas necessidades” (BEISIEGEL, 1992, p. 15).

No começo da década de 1960, em Angicos, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire e outros educadores de Pernambuco começaram uma experiência de alfabetização inovadora, alfabetizando 300 cortadores de cana (CALDART; KOLLING, 2002; SOARES, 2022). Freire, “após essa experiência, foi convidado pelo Presidente da República para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização” (SOARES, 2022, p. 10). Essa experiência, que se iniciou no Brasil e se propagou por toda a América Latina, expôs uma nova proposta para as atividades sócio-político pedagógicas, por meio da cultura e, especificamente, da cultura popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

É válido dizer que esse processo não apareceu do nada, em verdade, ele vinha sendo gerado há um tempo, especificamente há mais de 15 anos. Como bem influi Freire (1982)

Vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. [...] Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas (p. 102).

Nos documentos iniciais a respeito da educação popular, a proposta era exposta como uma alternativa político-pedagógica que partiria da cultura e se realizaria através da cultura. Isto é, a criação cultural dos indivíduos, das classes ou das comunidades se transformaria também em um fundamento de prática político-pedagógica. Foi quando criaram os primeiros movimentos de cultura popular (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Freire ainda vai abordar que algumas experiências no Movimento de Cultura Popular do Recife o transportou ao amadurecimento de pontos de vista e princípios que já o aparecia ao iniciar diálogos com proletários e subproletários quando jovem e como educador, e que, naquele Movimento, enquanto coordenava o projeto de Educação de Adultos, lançou duas instituições básicas de educação e cultura popular - o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura (FREIRE, 1963).

No primeiro, que é o mais importante de evidenciar, se tinha debates de grupo, em especial pela busca de esclarecimento em situações difíceis e os assuntos dos debates eram o próprio grupo que levava através de diálogo. Os temas eram: nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, evolução política para o desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, socialismo, comunismo, “direitismo”, SUDENE, democracia, ligas camponesas, dentre outros (FREIRE, 1963, p. 7).

Logo, o local que engendra a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular<sup>7</sup>, centros populares de cultura, movimentos de educação de base e ação popular (BRANDÃO, 1986). Brandão (1986) ressalta também que

Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a Campanha Nacional de Alfabetização), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares (p. 44-45).

Portanto, era muito comum o debate em relação à educação de adultos, que visava a transformação societária com base em um progresso modernizante (FREIRE; NOGUEIRA, 1999) e, durante esse período, as pessoas vinham percebendo que as escolas eram insuficientes e precisavam, portanto, da descoberta dos motivos.

Essa necessidade estava alocada em um pensamento articulado na participação das classes populares e subalternas na transformação do Brasil (FREIRE; NOGUEIRA, 1999), que é um aparato de legitimação e consolidação dos institutos democráticos e põe a possibilidade de aditamento dos direitos para transformar o indivíduo comum em um ser de direitos. Sendo assim,

pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a

---

<sup>7</sup> Para saber mais recomendamos o livro de Osmar Fávero: Cultura popular e educação popular (1983).

possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1986, p. 47).

Para além disso, a liberdade de expressão, traço dos últimos anos do governo de Juscelino Kubitschek e a efervescência política dos início da década de 60 contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores e políticos se inquietassem com a promoção das classes pauperizadas e o processo de tomada de consciência. Esse “movimento” juntou educadores e artistas e não existia apenas nas escolas e nem era um trabalho só da educação. As pessoas que faziam o Movimento de Cultura Popular queriam que tudo o que está nas palavras, nas cantigas, e nas reflexões que as pessoas têm, fosse transportado para a classe popular também (BRANDÃO, 1986, p. 47).

Para mais, de acordo com Freire (1974 *apud* PEREIRA; PEREIRA, 2010), a educação não poderia ser vista somente como um instrumento para a transferência de saberes e reprodução das relações de poder estabelecidas na estrutura do capitalismo, como acontecia na educação bancária, mas sim enquanto uma prática de libertação e emancipação dos sujeitos. Isto é, “uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo” (BRANDÃO, 2008, p. 28).

Entretanto, conforme observa Netto (2018), o cenário do Brasil em 1964 mudou e, em 1 de abril de 1964, estabeleceu-se na nação brasileira, o regime militar, ou melhor, o período ditatorial autocrático burguês empresarial. Com isso e com o aprofundamento desse regime em 1968, avançado com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), acaba por levar ao afastamento total do povo do poder, impedindo a participação da população.

No artigo 2º do AI-5 é pontuado que o Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras Municipais e no 3º artigo é trazido que o Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios. Já no artigo 4º ressalta-se a suspensão dos direitos políticos de qualquer pessoa e cassa mandatos eletivos federais, estaduais e municipais e no 10º salienta-se que fica suspensa a garantia de habeas-corpus. Nessa nova conjuntura, os sindicatos padeceram com interferências federais e muitos diretores foram trocados. No lugar deles foram postos “interventores”, indivíduos leais ao regime. No que diz respeito às entidades estudantis, “foram proibidas e a censura cuidava da imprensa, impedida de livremente fazer circular as informações” (PEREIRA, 2008, p. 29 *apud* PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Entretanto, a crise da ditadura civil-militar empresarial e autocrática burguesa na segunda metade dos anos 1970 coincide com uma maior mobilização dos movimentos sociais no país. Assim sendo, é somente a partir da segunda metade da década de 1970 vinculada a referência de Freire, que a expressão “educação popular” passa a ser a mais utilizada (BRANDÃO, 2002), embora esse período fosse chamado de “década perdida” devido o obscurantismo da ditadura civil-militar autocrático burguesa (GADOTTI, 2012).

Com a redemocratização nos anos 1980, surgem parcerias de ONGs com o poder estatal e, em São Paulo, com Paulo Freire, surge a “Escola Pública Popular” (TORRES, 1997). No entanto, consecutivamente, se tem um apagamento da mobilização social e da educação popular devido ao neoliberalismo, em que na palavras de Freire, essa política é uma

Ideologia fatalista, imobilizante [...] Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21-22).

Sobre o neoliberalismo, discorreremos mais acerca dessa questão no seguinte tópico. Em resumo, a educação popular emerge de uma enorme frente pluralizada de ideias e de práticas, politicamente e ideologicamente centralizadas (BRANDÃO, 1986).

## 2.2 O debate da educação popular e sua importância na atualidade

Compreender a Educação Popular na atualidade requer compreender o contexto sócio-histórico em que esta atua. Desse modo, faz-se mister salientar que a partir dos anos 1990, particularmente nos países latino-americanos, observou-se a emergência do neoliberalismo, uma nova ordem mundial a qual recolocou o mercado capitalista como instância organizadora e reguladora das relações sociais (PALUDO, 2015).

Perry Anderson (1997 *apud* PALUDO, 2015) afirma que economicamente o neoliberalismo fracassou, socialmente, por sua vez, alcançou muitos dos seus objetivos, com o aligeiramento das desigualdades sociais. No entanto, foi no âmbito político e ideológico que ele alcançou seus maiores êxitos, disseminando a ideia de aceitação da ordem e das normas, de que não há alternativas para além daquela realidade vigente.

O neoliberalismo para alcançar êxitos em seu objetivo realizou o que chama-se de Política de Ajuste Fiscal, as quais visavam a estabilização monetária e a reforma do Estado, nesse segundo aspecto, atacou-se, portanto, o Estado de Bem-Estar Social, suas políticas sociais, provocando alto índice de desemprego, de pauperização da sociedade, da informalidade, etc.

O que opera-se, assim, é há uma nova forma de dominação do capital, o que requer:

uma mudança nas práticas e estratégias dos grupos e atores que sofrem a dominação capitalista da atualidade. O que leva a novas identidades, novas formas de organização, novas formas de luta e novas formas de educação, ou seja, a uma mudança na hegemonia; mas são, também, necessárias modificações na contra-hegemonia (MEJÍA, 2006, p. 208).

Este contexto promoveu questionamentos com relação ao esgotamento dos referenciais teóricos fundamentais da educação popular para compreender questões como:

i) o novo contexto, as novas e diversas práticas e atores sociais e políticos; ii) a separação do político dos debates pedagógicos em torno da geração de processos de aprendizagem ;e iii) a abertura para a discussão sobre novos paradigmas no campo das ciências sociais (JARA, 2020 *apud* PONTUAL; MACHADO, 2021, p. 6).

Desse modo, no final do século XX e início do novo milênio, os debates operados na Educação Popular apontavam a necessidade se realizar uma revisão crítica de suas práticas e concepções vigentes, principalmente mediante as mudanças citadas acima, que impactaram de modo particular as sociedades latino-americanas. Logo, emerge o processo de

refundamentação da Educação Popular, o qual procurou redefinir o papel, os conceitos, as ações e os instrumentos de intervenção desta concepção pedagógica (PALUDO, 2006).

Os principais eixos que constituíram o debate da refundamentação perpassavam: a crise e a reinvenção de paradigmas; incidências da globalização e o neoliberalismo na América Latina; a relação da Educação Popular com os movimentos sociais, a democratização, a cidadania, o poder local e as políticas públicas, além da dimensão pedagógica diante do político (JARA, 2020 *apud* PONTUAL & MACHADO, 2021, p. 6).

Paludo (2006) em seu balanço sobre este debate, destaca alguns dos principais elementos que foram refundamentados como: a leitura da realidade, o processo de conscientização, as estratégias e centralidade das ações; o conceito de poder popular, de classes sociais, do que é popular, etc.

Primeiramente, é importante salientar, para além das fundamentações, que a Educação Popular no século XXI meteve o compromisso com seus princípios fundacionais de alinhamento com a causa dos oprimidos, das classes subalternas (KANE, 2006), de transformação da realidade, das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais vigentes, a partir de um viés anticapitalista, de empoderamento do sujeito desde o seu local (MEJÍA, 2006).

Além disso, a Educação Popular conservou sua perspectiva de que para isso, deve-se defender uma prática de educação que não se configure apenas como a transmissão do conhecimento, mas que é aquela que acontece por meio da comunicação entre os sujeitos, em um processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017).

Entretanto, é válido ressaltar que esta ideia de transformação da realidade, de construção de um projeto sócio-político amplo, como Brutscher e Scocuglia (2017) preferem nomear, anteriormente focava-se no macroeconômico e no institucional, ou seja, tinha uma ênfase ideológica e estrutural; configuração esta que se redimensiona voltando-se mais para os indivíduos, seu cotidiano e subjetividade.

Isto porque, conforme Paludo (2006) salienta, no processo de refundamentação, a Educação Popular passa a ter uma leitura da realidade que não contempla apenas a esfera econômica e social, considerando também as dimensões sociais, culturais, religiosas, do meio ambiente etc. O que se opera, portanto, é o deslocamento do parâmetro de análise da

realidade, passando do homem econômico para o homem integral, considerando todas as necessidades e direitos que este possui; necessidades estas materiais, espirituais, afetivas, de valorização, participação e não-discriminação de qualquer ordem.

A partir desta leitura da realidade, reconhece-se que elementos importantes para fomentar a emancipação humana podem ser engendrados de outros lugares sociais, que não o de classe; rearticulando, assim, a perspectiva sobre aquilo que deve ser transformado, ou seja, a objetividade/centralidade das ações daquele que fazem Educação Popular (PALUDO, 2006).

Assim sendo, como aponta Gohn (2002), hoje a Educação Popular não atua apenas nas questões econômica e política, ela passa de uma atuação sobre as áreas problemas para áreas temáticas específicas. O que imprime a principal característica da Educação Popular no século XXI, como Gadotti (2013) exemplifica, que é a diversidade de atores e experiências. A saber, Brutscher e Scocuglia (2017) pontuam que:

Além dos sujeitos sociais populares mais tradicionais, como os do campo (sem terra, pequenos agricultores, agricultura familiar), da cidade (operários), de estudantes (secundaristas, centros e diretórios acadêmicos), de mulheres (feministas, agricultoras, marcha das margaridas), de negros, indígenas e culturais, surgem os considerados “novos sujeitos”, como os de sexualidade, de direitos humanos, de comunidades eclesiais de base, de catadores, de creches, de moradores de rua (sem teto), de desempregados, de economia solidária, do direito à saúde, de educação para todos, de extensão popular, de paz, ecológicos e ambientais, entre outros, em geral, articulados, interna ou externamente, com a educação popular e com educadores (p. 218).

Como Mahmías (2006) postula, esse movimento de aproximação à diversidade, só foi possível mediante o fim dos períodos ditatoriais vividos na america-latina. Pois, como salienta a autora, o contexto da ditadura militar, produziu um inimigo em comum: a própria ditadura e a partir disso definia-se o objetivo das lutas e os mecanismos de enfrentamento. A autora indica que “nesse cenário, abordar a diversidade como fonte do fortalecimento de diversos grupos não era um objetivo prioritário. A concepção de povo incorporava a todos e a todas, porém com especial ênfase nos setores camponeses e operários” (MAHMÍAS, 2006, p. 124).

Essa valorização da diversidade também é um indicativo das transformações recentes dos movimentos sociais, estes o qual Kane (2006) aponta como o local próprio da “Educação Popular”. Conforme Gohn (2011, p. 344) sinaliza-se:

Há um novo cenário neste milênio: novos tipos movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferam movimentos multi e pluriclassistas. Surgiram movimentos que ultrapassam fronteiras da nação, são transnacionais, como o já citado movimento alter ou antiglobalização. Mas também emergiram com força

movimentos com demandas seculares como a terra, para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (indígenas). Movimentos identitários, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, de nacionalidades etc.

Nessa perspectiva de valorização e atuação em uma diversidade de temas, os autores pontuam que neste novo século, a Educação Popular torna-se importante para fomentar a construção de diversas experiências juntos aos movimentos sociais, as quais possibilitam a ampliação da rede de saber e da disputa de poder nos mais diversos espaços. Destacam-se principalmente a atuação da Educação Popular nas experiências de

[...] ‘economia popular solidária’, que estão se espalhando pelo mundo, questionando a economia de mercado e do lucro e favorecendo centralmente pessoas das periferias; as de ‘educação ambiental’, que defende a qualidade de vida e questiona os altos custos energéticos e a quantidade de lixo e de descartáveis dos sistemas vigentes; as de ‘luta por direito à saúde’, que não aceitam que se trate a saúde como mercadoria, resgatando o saber popular e pautando a prevenção e a promoção da saúde como qualidade de vida; as de ‘mulheres feministas’, que questionam as relações de gênero, o machismo e o patriarcalismo, fundamental para a compreensão ampliada das relações de poder e de opressão (para além das relações de classe); as de ‘sexualidade’, que questionam os preconceitos morais e religiosos e se pautam em uma orientação sexual mais aberta, íntima e respeitosa entre pessoas do mesmo sexo; as do ‘movimento negro’, que denunciam a discriminação historicamente perversa e vêm conquistando direitos e dignidade; as de ‘universidade popular’, que questionam o papel seletivo e reprodutivo da universidade, conseguem mais presença de estudantes oriundos dos sujeitos sociais populares nos cursos universitários e provocam a universidade para se inserir nas comunidades por meio da extensão popular (BRUTSCHER; SCOCUGLIA, 2017, p 219).

Para isso, o próprio processo de conscientização dos sujeitos coletivos também é ressignificado. Paludo (2006) vai indicar que esta é mais uma conscientização apenas política, mas uma conscientização alargada, trabalhando uma visão integral do ser humano e do mundo. Uma consciência ecológica, respeitadora da diversidade cultural, geracional, religiosa e étnica, de gênero, com firmeza ética, estética.

Gohn (2002), por sua vez, explica que esse processo agora foca-se no indivíduo, sua cultura e representações, assim como suas emoções, desejos e aspirações, procurando realizar mudanças e transformações neste sujeito para que o mesmo incorpore novos valores e práticas. Trata-se de um processo educativo em que se estimula a interação entre aquilo que o indivíduo sabe, que lhe foi adquirido por vivência ou culturalmente, e aquilo que eles recebem do Educador Popular.

Neste processo, busca-se potencializar esses sujeitos para que os mesmos pensem alternativas sustentáveis para suas questões, estimulando o pensar coletivo sobre questões como “como fazer”, “como resolver” “como agir”, “como intervir a partir de um projeto, de uma idéia” (GOHN, 2002, p.70)

Paludo (2006) afirma, nesse sentido, que a ideia de poder popular é ressignificada como um processo de empoderamento, autonomia e protagonismo. Segundo a autora, "a expressão do poder popular é colocada em termos de o popular colocar-se na sociedade – esfera pública – em condições de ter “voz e vez”, o que pressupõe que se institua como sujeito individualmente e coletivamente” (p. 56)

Isto posto, a Educação Popular no século XXI, segundo Gohn (2002, p.73), atua:

[...] mais pela sua dimensão de “empowerment” (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autosustentável, com a mediação de agentes externos - os novos educadores – atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos [...].

A Educação Popular no novo milênio também refunda o papel do Estado, não compreendendo mais este como um inimigo, mas como um espaço a ser disputado e transformado. Luta-se pela efetivação e manutenção dos direitos conquistados concomitantemente ao crescimento da perspectiva de democratização da política e do espaço público, procurando engendrar o projeto sociopolítico nas estruturas da sociedade, tornando o Estado efetivamente público, a serviço e controlado pela população (PALUDO, 2006).

Isto posto, as autoras compreendem que esta refundamentação é perpassada por problemáticas significativas que vão de encontro com os princípios fundamentais da Educação Popular freiriana. A saber, foi salientado por Gohn (2002) e Paludo (2006) uma nítida influência das diretrizes neoliberais sobre algumas das refundamentações realizadas pela Educação Popular no novo milênio, como a exemplo do processo de conscientização, que encontrava-se descontextualizado e com fracos vínculos com a perspectiva utópica de transformação social .

Com esta última sugere que se engendre o movimento de se realizar leituras da realidade a partir da perspectiva de totalidade e historicidade, “fortemente alicerçada na

firmeza da convicção de que a “lógica do capital é irreformável<sup>8</sup>” e na necessidade de construção do novo modo de produção, a sociedade sem classes” (PALUDO, 2015, p. 234-235).

Esta crítica quanto ao afastamento da Educação Popular de sua proposta inicial de transformação radical da sociedade também é perceptível no texto de Gallardo (2013), em que este chama a atenção para duas problemáticas atuais da Educação Popular. A primeira diz respeito à perda da capacidade de voltar-se e repensar a matriz fundacional da Educação Popular. De acordo com o mesmo, mesmo sem perder a radicalidade e a capacidade de produção de um pensamento de resistência, os discursos e práticas produzidas falham em trazer consigo o peso da história das correntes da educação popular; concluindo, que a aposta fundacional desta diluiu-se.

Por consequência disso, o autor postula que existe hoje um “divórcio” entre a teoria/discurso e a prática na Educação Popular contemporânea. Nesse sentido, hoje temos uma Educação Popular que reitera o discurso fundacional, ou seja, o discurso fundante de defesa radical dos oprimidos, de emancipação social, de construção de um novo mundo; mas que em sua prática cedeu a um saber operatório que não parte do desejo radical da mudança, mas sim da realidade "objetiva", do que é possível (GALLARDO, 2013).

Gallardo (2013) diz então que aos poucos o pensamento radical e de ruptura vai perdendo espaço para pensamento “alternativo possibilista”, de pensar alternativas a partir do que é possível na realidade. Desse modo ele sinaliza que:

O nosso 'que fazer' se acomoda, através do divorcio com esse pensamento radical, como parte de um jogo, dentro das regras do jogo constituídas pelos discursos que se fundam na ideia de realidade que é dominante<sup>9</sup>. Assim, politicamente, por exemplo, ficamos presos, muitas vezes, como educadores populares, em uma prática dos direitos humanos e de esforços de incidência na política, no lugar de práticas radicais que questionem os modos de produção dos direitos que se constituem desde a negação social de vidas que valem a pena serem vividas; e de práticas que questionem a política existente desde uma ruptura radical com os modos de nos constituímos sujeitos políticos (GALLARDO, p. 43 - tradução nossa).

<sup>8</sup> Esta característica irreformável do capital foi discutida por Mészáros em seu livro *A Educação além do capital* (2008). De acordo com o autor, “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (2008, p.27). Com isso o autor quer destacar que o sistema capitalista permite apenas a realização de mudanças/correções que estejam dentro de sua lógica de produção e reprodução, assim como permitam a sua manutenção enquanto sistema vigente. Assim sendo, Mészáros defende a necessidade de romper com a lógica do capital e não procurar reformá-lo desde dentro de suas estruturas.

<sup>9</sup> Texto original: “nuestro quehacer se acomoda, a través del divorcio con ese pensamiento radical, como parte de un juego, dentro de las reglas del juego constituídas por los discursos en los que se funda la idea de realidad que es dominante” (Gallardo, p. 43 - tradução nossa).

O autor, portanto, defende que devemos no âmago de nossa raiva e indignação com nossa realidade, aprender, desde a Educação Popular, a atacar radicalmente a realidade que se apresenta como a única possível e “rachar” com o capitalismo, habitando as suas fissuras. A saber, o autor pontua:

[...] por que não aprender como motivo da educação, fazemos esses sujeitos, sujeitos de digna raiva, capazes de atacar a realidade, de abrir fissuras e habita-las, elaborando no encontro educativo, não a verdade, mas a maneira para dar-nos conta do que está acontecendo, maneira de narrar o que queremos e maneira de fazer as coisas juntos. Isso, olhando bem, é uma aposta radical possível na educação popular (GALLARDO, 2013, p. 45 - tradução nossa)<sup>10</sup>.

Esta proposta o autor sustenta também nos tempos de pandemia e pós-pandemia que estamos vivendo após a emergência da pandemia da covid-19, o Coronavírus, em 2020. Como Holliday (2020) nos aponta, a crise produzida pela pandemia pela covid-19 salienta e aligeira as desigualdades sistêmicas do capitalismo. Para o autor trata-se de não somente da emergência de uma crise sanitária, mas também uma crise civilizatória e que nos permite entender que o confronto central desta época é a disputa antagônica entre dois paradigmas éticos: um centrado no lucro, no individualismo e o outro voltado para a solidariedade, equidade, justiça social, respeito às diferenças e à democracia.

Holliday (2020) pontua que a pandemia nos colocou em uma situação limite, em um contexto inédito, que, portanto, necessita de respostas inéditas também. Assim, defende a necessidade de disputar, desde a Educação Popular, um modelo de sociedade que substitua o vigente e em que a ética do cuidado com a vida, assim como a existência de políticas democráticas, inclusivas e equitativas estejam presentes. Para isso, os sentidos das ações e os processos de organização da Educação Popular devem ser retomados, ressignificados e recriados.

Gallardo (2020) contribui para esta perspectiva defendendo que a tarefa da Educação Popular nesses tempos não é apenas educar, ou tentar enxergar algo positivo no que está acontecendo para encontrar saídas, com propostas de educação para saúde, educação para o cuidado, etc. O que a realidade exige, é que a Educação Popular, como prática de liberdade, tenha como objetivo central fazer com que os sujeitos não se acostumem com esta bárbara

---

<sup>10</sup> Texto original: “por qué no aprender como motivo de lo educativo, a hacernos esos sujetos, sujetos de la digna rabia, capaces de atacar la realidad, de abrir grietas y habitarlas, elaborando en el encuentro educativo no la verdad, sino maneras para dar-nos cuenta de lo que nos está pasando, maneras de narrar lo que queremos y maneras de hacer cosas juntos. Esta, bien mirada, es una apuesta radical posible en la educación popular” (Gallardo, 2013, p.45).

realidade e decidam juntos aprender a rompê-la, na perspectiva de construção de um novo mundo.

O futuro, no entanto, apresenta-se animador. Holliday (2020) a partir de suas análises sobre as experiências de educação popular na pandemia, nos direciona também para um horizonte otimista e que nos confirma que diversos processos de Educação Popular estão resistindo e acontecendo, procurando construir um futuro diferente, um outro mundo possível, com a convicção de que todo processo de mudança, de transformação social, de construção democrática requer também processos de Educação Popular horizontais, dialógicos, propositivos, criativos, valorizando os saberes populares e respondendo às necessidades e sonhos dos oprimidos.

Em resumo, o que as afirmativas percorridas aqui nos indica é que a Educação Popular continua resistindo e existindo mesmo mediante a ofensiva neoliberal e mesmo que durante sua trajetória tenha cedido em alguns pontos ao pensamento da ordem vigente, a mesma ainda constitui-se enquanto uma prática pedagógica importante para a defesa da causa dos oprimidos e da construção de um outra sociabilidade. Em que vivemos a pleno direito e a todo respeito, assim como é requisitado na canção "É" do cantor Gonzaguinha. Uma outra sociabilidade regida por valores democráticos, em que se tem a redefinição das relações entre o Estado e a sociedade, a economia e a sociedade, o que depende de uma crescente participação ativa da sociedade civil organizada (IAMAMOTO, 2009, p. 32).

### 3. A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL COM A EDUCAÇÃO POPULAR

*Não quero dizer, porém que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade, e, assim convencido parto para o embate, sem levar em consideração os dados concretos materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.*

*‘Paulo Freire’*

Busca-se, neste capítulo, reconstituir a aproximação do Serviço Social brasileiro com a Educação Popular, fazendo um resgate histórico até o momento da compreensão da dimensão pedagógica e os aspectos freireanos. É bom lembrar que, de acordo com Paulo Freire (2007, p. 103-105), “a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”. O que, por sua vez, entra em consonância com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional do/a Assistente Social, que vinculou-se “ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 11).

### *3.1. A articulação do Serviço Social com a Educação Popular e Paulo Freire: um resgate histórico*

A aproximação do Serviço Social com o ideário de Paulo Freire na América Latina se dá durante o Movimento de Reconceitualização<sup>11</sup> entre os anos de 1960 e 1980 (MACHADO, 2012). Entretanto, ainda em 1950 e 1960, o educador ministrou a disciplina de Pedagogia e Relações Humanas<sup>12</sup> na Escola de Serviço Social de Pernambuco (ESSPE) (SOARES, 2022).

O educador também participou nas experiências de estágio das discentes, envolveu-se no Conselho Técnico Administrativo<sup>13</sup> da referida escola e foi o examinador de português do Concurso para ingresso na instituição (SOARES, 2022). Já no começo da década de 1960, Freire foi o convidado principal na mesa de abertura do II Encontro das Escolas de Serviço Social do Nordeste e isso denotou uma ‘aliança simbólica’ dos/as assistentes sociais com a concepção freiriana (SCHEFFER, 2013, p. 297).

Além do mais, as iniciais aproximações da categoria profissional com o pensamento de Paulo Freire se deram em dois ângulos: 1) familiaridade do educador ao movimento católico de cunho progressista; 2) propostas e práticas de desenvolvimento de comunidades articuladas à educação de base de adultos, articulados à educação e alfabetização de adultos, a partir dos anos 1950 (SCHEFFER, 2013; SOARES, 2022).

De acordo com Aguiar (1995), especificamente em 1963 e 1964, aconteceram “encontros das escolas de Serviço Social do Nordeste. E as colocações e posições foram no sentido de maior comprometimento com as lutas do povo e reformulação do Serviço Social” (AGUIAR, 1995, p. 103).

No interior desse diálogo o pensamento do educador sobre conscientização, ao apreciar o conhecimento popular, iria contra ao ideário hegemônico, haja vista que contrariava o educador como “portador e produtor de consciência” (GOMES, 2011, p. 56). Essa

---

<sup>11</sup> Esse processo de reconceitualização possuiu um caráter sincrético e multifacetado, sendo responsável por acender um intenso debate acerca da metodologia e teoria da profissão e, por isso, foi permeado pelo surgimento de diversas vertentes como: a da modernização conservadora, de reatualização do conservadorismo e da intenção de ruptura. Cabe frisar que essa última será, como influi Netto (2017), a responsável por recorrer, pela primeira vez na história da profissão, à articulação com o pensamento marxista.

<sup>12</sup> De acordo com Soares (2022), nas aulas de Pedagogia e Relações Humanas, abordava-se o conceito de pedagogia e seus distintos ângulos; além da concepção de educação, autoridade e liberdade na educação e a educação, a escola e a família, bem como o conceito de relações humanas.

<sup>13</sup> Durante o período que ocupou a função de membro do Conselho Técnico Administrativo, envolveu-se das discussões acerca da possibilidade de junção da Escola à Universidade do Recife e os rumos da ESSPE nos anos 1960, colaborando diretamente com o fortalecimento da profissão no estado.

concepção se fortalece no decorrer dos escritos do Paulo Freire, após o exílio<sup>14</sup>, durante a ditadura civil-militar, com textos que expressam uma maior proximidade ao catolicismo radical e a autores marxistas.

É durante este momento que a produção intelectual de Freire será fundamental para a difusão de sua metodologia de alfabetização/conscientização para distintos países da América Latina, sendo aparato para os processos de resistência e mobilização decorrentes do enfrentamento às conjunturas ditatoriais vividas na região (MAIA; DURIGUETTO; BATISTONI, 2021).

Assim, a influência do educador se reflete no Serviço Social através ‘do método BH’ (GOMES, 2011), que se desenvolveu entre os anos de 1972 e 1975 na escola mineira de Serviço Social, ainda sob a conjuntura da ditadura militar após o AI-5, conjuntura em que a opressão e a violência militar institucionalizaram-se, garantindo as circunstâncias sob as quais o capital monopolista, nacional e estrangeiro atingiria as mais intensas taxas de lucros (BATISTONI, 2017). Os pensadores e elaboradores do ‘método BH’ consideravam que o propósito de sua atuação era o fazer social da classe oprimida e seus desígnios eram a conscientização, a capacitação e a organização e, conseqüentemente, a transformação societária e do indivíduo. É válido frisar que se o propósito da profissão fosse mesmo a ação social da classe oprimida, os resultados da intervenção dos/as assistentes sociais ficariam intensivamente submetidos ao fazer social de tal classe (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Dessa forma, compreendia-se que se a classe pauperizada não agisse, o Serviço Social era responsável por tal imobilismo, o que, por sua vez, significa que durante esse momento, a categoria abarcava uma grande responsabilidade pela transformação societária. Na verdade, profissão nenhuma poderia assumir essa tarefa, tendo em vista que a transformação societária vêm da luta de classes (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Para mais, as docentes assistentes sociais tinham experiência e diálogo com ações do Serviço Social rural, de educação popular, articulados ao Movimento de Educação de Base, direcionada pelo pensamento de Freire e de atividades institucionais de desenvolvimento de comunidade (BATISTONI, 2017).

---

<sup>14</sup> Em 1967, no exílio no Chile, publicou seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967), alicerçado na tese Educação e Atualidade Brasileira (FREIRE, 1959), em que explicita as ponderações e a prática do seu trabalho de alfabetização de adultos, entre 1962 e 1964 (SOARES, 2022).

Como bem frisa Gomes (2011), apesar de Paulo Freire não ser lembrado no escrito de BH, identificam-se distintos pontos de diálogo, em que o método de BH usa maneiras de organização, como discussão de grupos e círculos de cultura, que foram elaborados pelo educador e outros aparatos de análise engendrados pelo povo.

A referida autora ainda vai nos dizer que tanto a concepção de Freire como o método de BH vão usar a conscientização como aspecto central. Segundo Machado, Silva e Tolentino (2019), os textos que dizem respeito ao método BH davam vestígios da influência do educador pernambucano, sobretudo os registrados no *Textos de Serviço Social*, de Leila Lima Santos (1982).

Netto (2017) também menciona a influência do pensamento de Paulo Freire no Serviço Social ao observar o intenso influxo das ideias de Freire acerca das vanguardas, em que uma grande parte da produção da época dependia profundamente dos escritos do educador brasileiro.

Conforme pontua Santos (2007), a supracitada escola de Serviço Social experimentou um processo muito curioso na década de 1970 e somou com educadores das áreas do Serviço Social e das Ciências Sociais, os quais eram vinculados a reconceituação latino-americana. “Muitos de nós, diretores e vários professores, estávamos inspirados nos postulados religiosos do Concílio Vaticano II, na Teologia da Libertação, nos princípios filosóficos da educação popular de Paulo Freire, nos processos críticos em voga nas ciências sociais naqueles momentos e nos propósitos de mudança da revolução cubana” (SANTOS, 2007, p. 166)<sup>15</sup>.

Essa fala de Santos indica a contribuição do pedagogo nordestino na história da construção da ruptura do Serviço Social do Brasil e, ao contextualizar o esforço de ruptura do Serviço Social com o conservadorismo naquela época (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Silva (2009) também ressalta a educação popular como um dos alicerces promotores da metodologia de ruptura, pois o propósito da educação popular é garantir um processo de reflexão sobre o dia a dia dos trabalhadores e dos segmentos sociais subalternos, de forma a viabilizar uma maneira de resistir ao processo hegemônico da burguesia.

---

<sup>15</sup> Essa entrevista de Santos mostra o ecletismo nos pressupostos do método BH, o qual foi notado por Netto (2017), contudo, também evidencia a articulação do Serviço Social com o pensamento de Paulo Freire.

Isso porque o/a assistente social começaria a trabalhar com as classes subalternas, garantindo reflexões sobre o seu cotidiano, colaborando para a sistemática do conhecimento popular como resistência. É durante este momento de reconceitualização que houve equívocos teóricos (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019) e vamos saber o porquê.

Netto (2017) aborda que durante o momento de reconceitualização do Serviço Social houve um ecletismo teórico em variadas produções reconceitualizadas da América Latina, até mesmo naquelas que se alicerçavam na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1974). O mesmo autor também faz a crítica não apenas dos teóricos que procuraram a congruência teórico-metodológica com a essência das propostas do educador pernambucano, como a perspectiva de “classe oprimida”, visto que por ser um conhecimento basicamente político, recomenda a remissão a uma condição social de modo emblemático e dicotômico, o que compromete a sua latente orientação para intervir e a sua prática de decifrar o real.

Entretanto, estamos em consonância com Machado, Silva e Tolentino (2019), quando sinalizam que o ecletismo não estava em Paulo Freire, mas sim nos autores/as do Serviço Social que compreenderam de maneira equívoca seu ideário. Para além disso, Soares (2022) ao falar do Serviço Social do Nordeste, precisamente em Pernambuco, lembra que as experiências educacionais de Paulo Freire e sua prática no seio da Escola de Pernambuco são desenvolvidas em um cenário de atualização do Serviço Social do Brasil e de transformações da sociedade consideráveis, de cunho tanto regional como nacional.

Considerando também a metodologia de intervenção do Serviço Social durante a época na Escola de Serviço Social de Pernambuco, estava incluso a perspectiva desenvolvimentista, a psicologia social, a dinâmica de grupos, o incentivo à formação de lideranças e das técnicas de educação popular e alfabetização de adultos. Os quais estavam presentes também na estratégia usada pelo educador Paulo Freire em suas propostas educacionais.

Para Freire, a ESSPE foi um dos âmbitos de influência intelectual e experimentação de seu ideário e práticas educativas, ligado com os trabalhos elaborados na Divisão de Educação de Cultura do SESI, lugar que também desenvolvia atividades ao lado de assistentes sociais (SOARES, 2022).

No documento *Conscientização e Alfabetização*, o educador pernambucano resgata a lembrança de um trabalho educacional elaborado também em articulação com uma

intervenção de estágio da ESSPE, desenvolvida por Zaira Ary, no Movimento de Cultura Popular do Recife. Freire ainda vai contar que toda a sua prática durante anos no SESI – e que se associa a uma atividade anterior em Jaboatão, foi fundamental e representou a criação de desafios que o levou a começar as primeiras experiências (SOARES, 2022). O educador ainda vai dizer em seu depoimento que

[...] Naquela época não escrevi nada... Não... Escrevi dois artigos, publicados no Diário de Pernambuco, um sobre os círculos de pais e professores como educação de adultos e o outro sobre assistencialismo [...] naquela época, a dos meus 24, 25, 26 anos... Creio que poderia ter dois polos de influência sobre mim: de um lado assistentes sociais, a Escola de Serviço Social de Pernambuco [...] e Anita Paes Barreto que em não sendo assistente social era, porém, primeiro do mesmo time dessas assistentes sociais [...] e, segundo, era professora fundadora dessa escola. É interessante recordar como mulheres de minha geração, algumas um pouco mais velhas, outras um pouco mais jovens, três, quatro ou cinco, me marcaram fundamentalmente – Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho, [...] Hebe Gonçalves ... Por isso mesmo é que essa escola que me influenciou me chama para ela e eu fui professor da escola de Serviço Social (FREIRE, 1980 *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 35).

No SESI, Paulo Freire trabalhou com os grupos de trabalhadores nos Núcleos de Serviço Social, antepondo o debate com as comunidades, a participação do povo no processo de educar, reuniões e outras estratégias para fazer da prática educativa uma forma de elevar a consciência dos trabalhadores acerca dos seus contratempos (SOARES, 2022), conforme é evidenciado por Freire:

Comecei a trabalhar como assistente da Divisão de Educação e Cultura, logo depois fui para a direção dessa Divisão e comecei a desenvolver um trabalho muito associado com as assistentes sociais [...] Quando eu começo a trabalhar nos círculos de pais com a escola, aí então eu tenho um aprendizado enorme com o povo e esse diálogo com o povo foi elemento fundamental na minha formação. Foi o segundo grande pólo e o mais fundamental mesmo de desafio a mim. Então eu comecei um trabalho extraordinário com o povo, do ponto de vista de sua linguagem, por exemplo, e de sua realidade (FREIRE, 1980 *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 36).

Assim, a relação do educador pernambucano com a ESSPE e o SESI foram substanciais para a criação do seu ideário e do seu fazer educacional. Inclusive, Paulo Freire foi também patrono da turma da ESSPE de 1958, o que mostra o quanto o pensamento e a prática de Freire significavam para os alunados (SOARES, 2022).

A articulação entre a ESSPE e o movimento estudantil de tal escola e Paulo Freire com o Movimento de Cultura Popular do Recife evidenciam essa junção, conforme bem lembra Montalvão (2022, p. 22): “Já no início de 1960, o DASS apoiou o Movimento de

Cultura Popular (MCP), durante a gestão municipal de Miguel Arraes e se posicionou em solidariedade às reivindicações” que giravam ao redor das necessidades de reforma universitária no país.

Essa relação entre o Serviço Social e a educação popular deu-se também através do intermédio do Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), que participou de experiências de resistência e enfrentamento à ditadura civil-militar, tendo como referência a União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual articulou ações, inclusive no campo artístico, através do Centro Popular de Cultura (CPC) (MEDEIROS; GONÇALVES; BRANDÃO, 2019).

Especificamente em maio de 1960, como comemoração do 20º aniversário da ESSPE, é dado o apoio universitário ao MCP (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 13 de maio de 1960 *apud* MONTALVÃO, 2022). Durante esse momento, o MCP era um das áreas de estágio da ESSPE e tinha a supervisão de Paulo Freire e no interior do Conselho Técnico Administrativo da referida escola, “enquanto representante da Congregação dos professores e membro da comissão responsável por encaminhar as negociações com a Universidade do Recife, Paulo Freire contribuiu diretamente com a consolidação da profissão em Pernambuco” (SOARES, 2022, p. 50).

Também nesse período, o Serviço Social precisava responder e intervir em novas demandas, o que exigia da categoria novas aptidões e atribuições, como mobilização de recursos, desenvolvimento de programas de promoção social e práticas de mobilização comunitária (SOARES, 2022). Desse modo, também há a elevação do campo de pesquisa, central para elaborar estratégias de desenvolvimento (CASTRO, 2011).

Na primeira metade do século XX, durante a institucionalização e o começo do fortalecimento da categoria profissional, há também o desenvolvimento das funções pedagógicas do Serviço Social elencadas na concepção da pedagogia da ajuda e da pedagogia da participação (ABREU, 2008). Abordaremos mais essa questão no seguinte tópico.

Em resumo, as experiências de Freire na ESSPE referem-se a um período de recondução da perspectiva pedagógica de atuação do Serviço Social ligado a classe trabalhadora, especificamente por meio de ações embrionárias de educação popular e há uma reorganização da cultura de acordo com as alterações da economia (SOARES, 2022).

O pensamento inicial e as práticas educacionais de Freire passam pela utilização dos aparatos do DC e pelo influxo do desenvolvimentismo. Destarte, a função pedagógica a ser executada pela categoria profissional seria de promover o bem estar-social e estimular a participação da população nesse processo (SOARES, 2022).

Faleiros (2005), para além, aponta que a influência de Paulo Freire ao Serviço Social está no desenvolvimento de um paradigma analítico e da pedagogia da conscientização, uma vez que na concepção de Freire, é central levar em conta a cultura da população em qualquer processo de mudança, deliberando com ele a partir de um debate problematizador.

Durante 1980, a relação do Serviço Social da América Latina com a educação popular segue, todavia, com a diferença de que não estávamos mais passando pelo obscurantismo da ditadura civil-militar. Em 1986, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS, mas atualmente ABEPSS) proporcionou o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019). Evento este que aconteceu em Salvador, na Bahia, e teve como um dos eixos temáticos foi “movimentos sociais e a educação popular”, observado como uma temática desafiadora ao pensar o contexto e por este motivo foi visto enquanto central para a “prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo” (ABESS, 1988, p. 4 *apud* MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Em 2013, o CFESS publicou o texto “Subsídios para a atuação na política de educação”, mencionando a necessidade de problematizar as especificidades da educação popular juntamente aos/as assistentes sociais que trabalham no campo da educação – embora a produção acerca desse tipo de educação ser muito pouco na formação profissional do/a assistente social, a educação popular segue presente em sua área de atuação (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Iamamoto (2002) ainda vai dizer que reconsiderar o trabalho de mobilização e educação popular

não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social, reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente. (IAMAMOTO, 2002, p. 33).

Dessa forma, crescer o diálogo sobre a relevância da educação popular para o Serviço Social e elaborar pesquisas no campo das instituições que trabalham com esse tipo de educação é primordial para a formação e a atuação dos alunados e profissionais do campo (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

É bom lembrar que, de acordo com Paulo Freire (2007, p. 103-105), “a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade”. O que, por sua vez, entra em consonância com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional do/a Assistente Social, que vinculou-se “ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 11). Isto é, também nada contra a mesma correnteza, a estrutura capitalista (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019).

Ao aproximar a convergência entre Serviço Social e educação popular, Machado (2012 *apud* MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019), pontua a importância de tal relação na consolidação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da atuação profissional do Serviço Social, com objetivos de reafirmar o conhecimento popular e concernir a autonomia dos indivíduos.

Pois, como ressalta Oliveira *et al.*, (2013 *apud* MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019), com a educação popular, os trabalhadores da saúde construíram uma relação distinta com as classes subalternas, contribuindo para questionar os diferentes conhecimentos, científico e popular.

Contudo, não devemos cair no “equivoco demagógico de supor que a verdade” (NETTO, 2017, p. 285) está no interior do conhecimento popular, haja vista que esse equivoco foi espalhado na profissão durante os anos 1970 (MACHADO; SILVA, TOLENTINO, 2019).

### *3.2 A Dimensão Pedagógica do Serviço Social e a perspectiva freiriana*

Como nos contam Abreu e Cardoso (2009), a função pedagógica dos/as assistentes sociais é historicamente abordada pelas classes dominantes na procura por controle da sociedade na conjuntura de produção e reprodução social no marco da exploração econômica e dominação ideológica sobre o trabalho. Este panorama sofre uma rotação nas três últimas décadas, em que a função pedagógica do/a assistente social passa a construir práticas educativas alinhadas aos interesses políticos das classes subalternas.

Segundo as autoras, a função pedagógica do/a assistente social caracteriza-se pelo desenvolvimento de práticas educativas criadoras da cultura, que na concepção gramsciana simboliza a relação entre a racionalização da produção e do trabalho e a constituição de uma ordem intelectual e moral, sob a hegemonia<sup>16</sup> de uma classe, unificando o princípio educativo, recriado por Gramsci na condução da criação de um grande processo de superação da racionalidade capitalista pelas classes pauperizadas e a instauração de uma nova sociabilidade (ABREU; CARDOSO, 2009).

Desse modo, as práticas educativas criadoras de cultura que caracterizam a função pedagógica do Serviço Social, são tidas como “atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir”, que incidem na formação de novas subjetividades e normas de conduta, ou seja, na formação de uma nova sociabilidade (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 1), contribuindo na formação de uma hegemonia ou de uma organização de uma contra hegemonia.

Indica-se, portanto, que a função pedagógica do/a assistente social é potencializada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil na defrontação da “questão social”, integrada a estratégias de racionalização da produção das relações sociais e do exercício do controle social (ABREU, 2008). Ou seja, esta função pedagógica é definida a partir das estratégias educativas que são determinadas a partir da luta de classes, podendo, desse modo, serem estratégias subalternizantes, vinculadas ao interesse do capital; ou estratégias emancipatórias vinculadas ao projeto sócio-político dos subalternos (ABREU; CARDOSO, 2009).

---

<sup>16</sup> De acordo com Abreu (2008), apoiada em Gramsci, a hegemonia tange a direção intelectual e moral que uma classe ou partes dela imprime ao conjunto da sociedade, mediante processos coercitivos e persuasivos, na qual a ideologia como concepção de mundo é elemento fundamental. Nessa perspectiva, a constituição intelectual e moral materializa-se em cultura, na medida em que acontece a transformação de ideologias em práticas vitais, mediante a construção de subjetividades e normas de conduta individual e coletiva, compreendidas enquanto componentes centrais da cultura.

Ao longo da trajetória histórica da profissão, salienta-se três perfis pedagógicos formadores de cultura em Serviço Social: a pedagogia da ajuda, a pedagogia da participação e a pedagogia da emancipação. A pedagogia da ajuda está presente desde a institucionalização da profissão nos Estados Unidos e Europa a partir da segunda década do século XX, principalmente advindas dos escritos de Mary Richmond em seu livro *Diagnóstico Social* (1950) (ABREU, 2008; ABREU; CARDOSO, 2009; SOARES, 2022).

Esta pedagogia parte de uma percepção psicologizante da “questão social”, limitando às suas ocorrências na área individual e entendendo esta enquanto uma problemática moral (ABREU, 2008; ABREU; CARDOSO, 2009). Isto implica em uma intervenção via assistência social individualizada, de caráter moralizador, intencionada para a reforma moral e a reintegração social do indivíduo (ABREU, 2008).

Assim, a pedagogia da ajuda orienta a intervenção profissional na aceção do ajustamento dos indivíduos ao meio social e isso ocorre por intermédio da reificação das relações sociais, que naturaliza a vida social e suas contradições, de forma a seguir as exigências do modelo de regulação fordista-taylorista (SOARES, 2022).

De acordo com Abreu (2008, p. 87-88), apoiada em Richmond (1977), essa “ajuda psicologizante individualizada” era entendida como “um tratamento prolongado e intensivo que desenvolve a personalidade, reajustando consciente e individualmente o homem a seu meio social” (RICHMOND, 1977, p. 67 *apud* ABREU, 2008, p. 87) e possui uma base teórico-metodológica alicerçada na psicanálise freudiana e nos escritos de Gordon Hamilton e Florence Hollis. Esta perspectiva difunde-se entre os países latino-americanos, incluindo o Brasil, a partir dos finais dos anos 1940, mediante o movimento expansionista, capitaneado pelos Estados Unidos, comumente conhecido como o movimento *pan-americanista monroista*, o qual visava ampliar sua hegemonia sob o continente americano. Tal pedagogia deixou o terreno fértil para a aparição de modalidades interventivas como o Serviço Social de Caso e de Grupos, assim como possibilitou a emergência do Desenvolvimento de Comunidade (DC) no país (ABREU, 2008).

O DC engendra-se mais profundamente no Serviço Social brasileiro a partir dos anos 1950-1960, mediante o projeto desenvolvimentista, estimulado pelo expansionismo norte americano, o qual em suma “procuravam criar condições (políticas, administrativas e culturais) mais propícias para integrar e dinamizar o desenvolvimento do capitalismo e o mercado latino-americano sob sua hegemonia” (CASTRO, 2011, p. 135). E para isso

necessitava renovar o aparato tecnocrático dos Estados, criando um corpo de profissionais mais funcionais ao sistema.

Ammann (1980), indica, neste sentido, que a proposta do DC aparece com o intuito de solucionar, o que a ONU nos anos 50 chamava de “complexo problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social” e desse modo o DC pode então ser definido enquanto um

“processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país” (AMMANN, 1980, p. 32)

As práticas do DC salientam um segundo perfil de práticas pedagógicas do Serviço Social, o da pedagogia da participação. Como evidenciam Abreu e Gomes (2009), a participação é absorvida pelo Serviço Social enquanto uma revolução metodológica, garantindo os procedimentos de organização e mobilização como aspectos do desenvolvimento de comunidades que, paradoxalmente, contribuem para a constituição e recriação de circunstâncias sócio-históricas e intelectuais.

De acordo com Abreu (2008), o foco da intervenção profissional na comunidade não ultrapassou o enfoque individualista e conservador da atuação. Dessa maneira,

a política participacionista [...] reatualiza a “assistência educativa” como uma nova modalidade de manipulação das necessidades e recursos institucionais, superdimensionando os mecanismos de controle e de responsabilização dos sujeitos individuais quanto ao alcance de “bem-estar social”, mediante a introdução de novos mecanismos de persuasão e coerção dos sujeitos envolvidos, bem como revitalizando processos já consolidados, sob o pretexto de superação do assistencialismo (ABREU, 2008, p. 108).

Em 1960, durante a Ditadura Civil-Militar Empresarial Burguesa, foram engendrados pela administração pública, programas sociais com intenso apelo ideológico e incentivo à participação da comunidade sob o viés da integração e do desenvolvimento social, entretanto, estes eram usados como maneiras de encobrir a estrutura concentradora de poder e renda, característica dessa ordem social. Em resumo, os perfis de “ajuda” e “participação” se refuncionalizam em consonância com a demanda do capital (ABREU, 2008).

Para além, com alicerce no viés marxista da Teoria da Libertação, no interior da Igreja Católica, combinado com as formulações pedagógicas de Paulo Freire, setores da categoria de

assistentes sociais avançaram no movimento de criação de uma pedagogia emancipatória pelas massas e classes subalternas, por meio da articulação da atuação profissional aos embates dessas classes, objetivando a inserção em processos de organização de uma nova cultura. Assim, a pedagogia de emancipação está articulada ao processo de redefinição profissional durante a década de 1960, que levou a categoria a negação de seus alicerces conservadoras e a constituição de um novo projeto profissional vinculado às forças progressistas no movimento de formação de uma nova ordem social (ABREU, 2008).

Isto é, conforme bem influi Abreu (2008), a dimensão pedagógica da prática profissional do/a assistente social evidencia neste momento uma contribuição central no processo de constituição de uma nova cultura profissional, manifestada desde o Movimento de Reconceituação na América Latina e que se processou em volta das pelejas de hegemonia na sociedade, as quais as estratégias educativas respondem, materializadas mediante as consequências da intervenção profissional. A pedagogia emancipatória também está articulada a uma solidariedade e uma colaboração intraclasses subalternas (ABREU, 2008, p. 135) e essa pedagogia objetiva-se por dois vetores centrais: 1) a politização das relações sociais e 2) a intervenção das classes subalternas no movimento histórico no sentido de sua emancipação (ABREU, 2008).

A luz disso, Abreu (2008) indica que a ideologia e a linguagem colocam-se como fundamentais eixos construtores da nova cultura e que o primeiro esboço dessa pedagogia é marcado pela visão dicotômica dos/as assistentes sociais acerca da relação estrutura/superestrutura, Estado/sociedade. Como bem exposto pela autora, a pedagogia se apresenta, a priori, distorcida, especificamente, diante de dois aspectos: I) um superdimensionamento da participação popular na construção de um projeto profissional comprometido com os interesses populares, em que tendiam a um esvaziamento da relação entre o/a assistente social e os grupos sociais envolvidos no processo prático e o; II) um descompasso entre os avanços no campo político-ideológico, particularmente no tocante à intencionalidade da atuação profissional e à efetiva análise das condições objetivas desse mesmo fazer profissional (ABREU, 2008).

Abreu e Cardoso (2009) explicitam que o Serviço Social, como profissão, inscreve-se na divisão sociotécnica do trabalho como uma prática de caráter eminentemente educativo. As autoras apontam a construção de ações educativas concretizadas no estabelecimento de vínculos e de compromissos, fundadas “nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora

e de toda humanidade’, que é base do projeto ético-político profissional do Serviço Social, fortalecido na década de 1980 e 1990 (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 1).

Teixeira e Braz (2009, p. 189) apontam que um projeto profissional

“[...] conecta-se a um determinado projeto societário cujo eixo central vincula-se aos rumos da sociedade como um todo – é a disputa entre projetos societários que determina, em última instância, a transformação ou perpetuação de uma ordem social. os projetos profissionais são impensáveis sem esses pressupostos, são infundados se não os remetemos aos projetos coletivos de maior abrangência: os projetos societários (ou projetos de sociedade)”.

Abreu (2008), ratificando as ideias de Gramsci, apresenta a função pedagógica do/a assistente social mediada pelas políticas públicas e pelos processos organizativos e embates das massas e das classes pauperizadas. Neste último autor (*apud* ABREU, 2018, p. 317), “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, enquanto um aspecto constitutivo dos processos contraditórios de formação ou de reforma da ordem intelectual e moral adequadamente a um padrão de produção e trabalho; isto é, articula-se à necessidade de criação de um tipo de conformismo social (sustentáculo da cultura e da forma de vida). Dessa maneira, estamos em consonância com Gadotti (2002, p. 12), quando este nos aponta que a “[...] educação é uma prática fundamental da existência histórico-cultural dos homens”.

Já o Projeto Ético-político do Serviço Social se materializa através de três dimensões: I) produção do conhecimento no seio da profissão, que possibilita a reflexão sobre a prática profissional; II) político-organizativa, em que estão presentes os fóruns de deliberação e as entidades representativas da profissão, como conselhos, associações e sindicatos, entidades de movimento estudantil, etc e; III) jurídico-política, que assegura o aparato legal que dá suporte à prática profissional e legitimidade à categoria profissional, seja no âmbito interno (Código de Ética Profissional, Lei de Regulamentação da Profissão e Diretrizes Curriculares), seja no âmbito externo (legislações advindas do capítulo da Ordem Social da Constituição de 1988) (BRAZ; TEIXEIRA, 2009).

Nos voltando para as perspectivas freireanas articulada com a dimensão pedagógica do Serviço Social, cabe dizermos que as experiências de Freire na ESSPE constituíram um momento da perspectiva pedagógica da prática do Serviço Social juntamente a classe trabalhadora (SOARES, 2022).

Esses aspectos, presentes na disciplina e na sua atuação nas experiências de estágio, abordam a direção em que estava sendo constituída sua prática pedagógica na perspectiva de transformação político-social por meio da educação, arraigada na unidade dialética entre teoria e prática (SOARES, 2022).

Além disso, o perfil da pedagogia emancipatória consubstancia-se em uma construção de uma nova cultura, pautada na emancipação dos sujeitos (ABREU, 2008), o que, por sua vez, entra em consonância com o pensamento de Paulo Freire e a educação popular. Essa pedagogia também está alinhada a um projeto ético-político subsidiado nos interesses das classes subalternas e este ponto é uma confluência entre as práticas educativas do Serviço Social com a perspectiva de Paulo Freire, já que esta última também luta por uma nova forma de sociedade (MACHADO, 2012).

Ademais, na década de 1990, conforme Abreu (2008) aponta, diante das exigências do capital, do neoliberalismo e sob uma perspectiva conservadora, há uma reatualização da função pedagógica tradicional articulada aos modelos de “ajuda psicossocial individualizada” e de “participação” para o ajustamento, integração e promoção sociais, mediante a incorporação de novos aspectos e mediações que refuncionalizam tais pedagogias no desenvolvimento da reorganização da cultura pelos detentores do capital, a partir da orientação neoliberal. Trata-se, portanto, de uma função histórica de ocultamento das dimensões econômico-política da assistência no desenvolvimento de reprodução social da força de trabalho e no exercício de controle social e do desdobramento destas dimensões, além da dissimulada manutenção do trabalhador em permanente estado de necessidade material e de dominação político-ideológica.

Dessa forma, consoante a afirmação de Abreu (2008), a intervenção profissional, direta ou indiretamente, nos processos de produção e com a reprodução material e ideológica das massas e das classes pauperizadas populares, redimensiona a pedagogia da “ajuda” e a da “participação” em princípios articulados ao envolvimento produtivo ou cooperação produtiva. Assim, as pedagogias conservadoras refuncionalizadas existem lado a lado com a pedagogia da emancipação, em uma longínqua disputa na profissão contemporânea (IAMAMOTO, 2010).

Cabe ressaltar também, por fim, que os perfis pedagógicos que retratam essas estratégias educativas representam tendências criadas e reatualizadas historicamente que evidenciam a inserção da categoria profissional em processos paradoxais de

organização/reorganização da cultura e contracultura dão existência real à própria cultura profissional da categoria (ABREU, 2008).

Abreu (2008) também destaca que a função pedagógica é “[...] determinada pelo vínculo que a profissão estabelece com as classes sociais” (ABREU, 2008, p. 17) e no estudo sobre “A tese da função pedagógica do assistente social”, produzido em Serviço Social em tempo de Capital Fetiche (2010), da Marilda Iamamoto, as ações pedagógicas são definidas como a prática material e ideológica da forma de vida, de sentir, refletir e agir das classes populares envolvidas nos espaços ocupacionais, interferindo na reprodução física e subjetiva dessas classes, ao mesmo tempo que rebatem na constituição do Serviço Social como profissão (IAMAMOTO, 2010, p. 317).

É por meio dessas funções, que o Serviço Social inscreve-se no âmbito da cultura como civilta, refletida a partir do “fordismo” e da sua correlata ideologia, ou seja, o “americanismo”: padrão produtivo e de trabalho e a organização de uma ordem intelectual e moral pelas massas (IAMAMOTO, 2010).

Em suma, entendemos a dimensão pedagógica do/a assistente social como mobilização e participação popular por meio de processos de reflexão, além da identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do poder estatal de maneira qualificada, organizada e crítica. Sob esse prisma, consideramos também que a dimensão pedagógica do Serviço Social se manifesta na construção de práticas educativas estratégicas de cunho político, que estimulam o/a assistente social a buscar respostas ao enfrentamento da “questão social” (ABREU, 2008).

#### **4. A Educação Popular nos parâmetros de atuação do/a assistente social do CFESS (2010 a 2017)**

*Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta.*

*‘Paulo Freire’*

Estabeleceremos uma construção sobre a educação popular através de documentos elaborados pelo CFESS entre os anos de 2010 a 2017 sobre prática do/a assistente social em variados âmbitos, a fim de verificarmos convergências com a educação popular nesses documentos. Assim como, analisar a contribuição que a educação popular pode fornecer a prática profissional dos/as assistentes sociais.

Por fim, os/as assistentes sociais ao atuarem com a educação popular, conforme Machado (2012), podem direcionar ideologicamente as classes dos oprimidos a se reconhecerem como sujeitos histórico-sociais, contribuindo com a organização política de tais classes, haja vista que qualquer atuação educativa nunca será neutra.

#### *4.1 Convergências da educação popular com a prática do/a assistente social nos documentos: projeto ético-político profissional e as ações de mobilização e socioeducativas*

As atribuições e competências dos/as assistentes sociais são orientadas e guiadas por direitos e deveres incluídos no Código de Ética Profissional (CEP) (1993) – cujas concepções alicerçam o Projeto Ético-Político Profissional – e na Lei de Regulamentação da Profissão (1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), que necessitam ser observados e considerados, tanto pelos profissionais quanto pelos empregadores (CFESS, 2013).

A partir da leitura desses documentos, entende-se que a ação profissional do/a assistente social possui dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas estruturados pela profissão em determinado momento da história, além de dimensões técnico-operativas, necessários ao acesso dos objetivos da categoria profissional, que precisam ser aconselhados a partir de um conjunto de capacidades gerais que guiam o processo de formação e de atuação profissional.

Inclusive, todas essas dimensões estão articuladas e em unidade não são imutáveis, além de complexificar-se e aperfeiçoar-se segundo o movimento do real, com a luta de classes e com as respostas encontradas pela categoria profissional às contradições acerca das quais incide sobre seu trabalho no cotidiano (MEDEIROS; GONÇALVES; BRANDÃO, 2019).

De acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão, cumpre ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) orientar, disciplinar, fiscalizar e defender o exercício profissional dos/as Assistentes Sociais em todo o país (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, o CFESS, entre os anos de 2010 e 2017 elaborou documentos para a *Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais*, os quais visavam abordar a intervenção profissional em diversos espaços sócio-ocupacionais, explicitando orientações para o seu exercício nas mais diversas políticas sociais (CFESS, 2011; 2016).

Assim, analisamos a publicação dos seguintes documentos pelo CFESS: Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde (2010), Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social (2011), Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2013), Atuação de assistentes sociais no Sociojurídico (2014), Atuação de assistentes sociais na Política Urbana (2016) e Residência em Saúde e Serviço Social (2017).

Foi possível observar nos documentos que versam sobre a atuação do/a assistente social na Polícia de Saúde, da Assistência Social, da Educação e Urbana e também na Residência em Saúde, um resgate aos princípios dispostos no Código de Ética Profissional, reiterando, principalmente, o compromisso do projeto ético-político do Serviço Social com a construção de uma nova sociedade que assegure a divisão equitativa da riqueza socialmente produzida e seja livre da dominação, violência e exploração de classe, etnia e de gênero (CFESS, 2010; 2011; 2013; 2016; 2017).

Conforme destaca Netto (2006), aludido projeto ético-político engendra-se mediante o movimento de reconceituação do Serviço Social, a partir da segunda metade da década de 1970 com a germinação da corrente de Intenção de Ruptura da profissão com o Serviço Social tradicional. Este projeto torna-se hegemônico nos anos 1980 e consolida-se enquanto direção ético-política hegemônica na profissão a partir da construção do Código de Ética Profissional de 1993.

Assim sendo, subsidiado na teoria crítica marxista, este alinha a profissão aos interesses da classe trabalhadora e as lutas populares. Mas para além disso, destaca que a atuação profissional deve ser norteadas sob princípios e valores ontológicos como o reconhecimento da liberdade, autonomia e emancipação e plena expansão dos sujeitos (CFESS, 1993). Alinhado a isto, o projeto posiciona-se pela defesa intransigente dos direitos humanos e sociais, a recusa do arbítrio, do autoritarismo e dos preconceitos (NETTO, 2006).

Portanto, conforme Netto (2006, p. 16) discorre, determinado projeto incute sob a profissão um posicionamento político

a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida.

Estes princípios destacados acima também são retirados nos cinco documentos citados anteriormente e aqui podemos perceber uma nítida convergência do direcionamento ético-político do Serviço Social com os ideais da educação popular. Isto porque, conforme

Freire (1993) ressalta, a educação popular mostra-se essencialmente democrática, em favor da justiça social e da superação do preconceito e da violência de classe, etnia e gênero.

Conforme o autor preconiza, a educação popular é aquela que:

[...] estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (FREIRE, 1993, p. 49)

Cabe pontuar aqui, conforme destaca o documento ‘Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação’ que o Código de Ética Profissional se alicerça nas bases ontológicas da teoria crítica social marxiana e entende a ética como constitutiva da práxis (CFESS, 2013). Tendo em vista disso, os documentos que visam nortear a atuação do Serviço Social na Política de Saúde, na Política de Assistência e na Política Urbana destacam a importância de se realizar uma intervenção que pressupõe uma leitura crítica da realidade numa perspectiva de totalidade, analisando também o movimento histórico da sociedade brasileira e as particularidades desenvolvimento do capitalismo no país (CFESS, 2010; 2011).

Isto porque, “é na dinâmica da vida social, dadas as condições históricas e conjunturais, que devem estar referenciados os elementos do trabalho social” (CFESS, 2016, p. 41) e apenas esta apreensão crítica da realidade e do movimento histórico da sociedade e do capitalismo são capazes de compreender os limites e possibilidades de atuação dentro da dinâmica capitalista, assim como para fomentar o ideal de que todas as coisas são processos capazes de transformações através das ações dos sujeitos históricos (CFESS, 2016).

Paulo Freire, por sua vez, também alicerça-se sob os ideais de Karl Marx para ajudá-lo a compreender melhor

a problemática histórica global das camadas populares que ele já vinha trabalhando, tomando a práxis – categoria central da filosofia marxista – como uma das categorias fundamentais da educação popular, pois compreende que a superação da contradição “opressor-oprimido” não pode ser realizada apenas idealisticamente (no nível da consciência, da subjetividade), mas, também, objetivamente (MACHADO, 2013).

Destaca-se ainda que Freire relata que “é atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; [...] que se faz projeto por meio da práxis” (FREIRE, 2001, p. 32) e a educação popular proposta pelo educador nordestino estimula a práxis social, por meio de uma leitura crítica da realidade concreta (MACHADO, 2013).

Por isso, Silva *et al* (2017 *apud* Oliveira et al, 2013) irá destacar que a educação popular foi um dos eixos para a consolidação do projeto ético-político do Serviço Social ainda na década de 1980, influenciando na reafirmação da necessidade de se realizar a leitura crítica da realidade social em que atua e de entender o conhecimento enquanto uma construção coletiva.

Não obstante, para além dessa influência e das nítidas convergências existentes entre os princípios da Educação Popular e ético-político da profissão, Oliveira *et al* (2013) ressalta que a instrumentalidade do Serviço Social possibilita vincular o fazer profissional à metodologia freiriana, pois trata-se de uma profissão que, conforme Mito (2009 *apud* Oliveira *et al*, 2013) exemplifica, dentro da divisão sociotécnica do trabalho interfere na reprodução material e social da força de trabalho, seja com ações de cunho político, cultural ou ideológico, seja por ações materiais.

Dentre essas ações, Oliveira et al (2013) reafirma a importância da Educação Popular para o Serviço Social, principalmente enquanto um objeto fundamental do processo de organização e participação popular. A saber:

Assim, a ação educativa e desveladora da realidade baseada na ação-reflexão junto às classes populares contribui para a organização e participação popular. Tal ação requer um claro direcionamento político da transformação social e se desenvolve mediante um contexto reflexivo-crítico sobre as relações sociais, colocando, pois, a educação popular, a educação libertadora como algo fundamental nesse processo (OLIVEIRA et al, 2013, p. 387).

Neste sentido, cabe aqui destacar que este processo de organização e participação é entendido nos documentos que versam sobre a Política de Saúde, Assistência Social, Educação e Urbana enquanto um das formas de intervenção atribuídas ao Assistente Social no bojo dessas políticas.

Afirmam, portanto, que esta intervenção parte sob uma perspectiva de reconhecimento e fortalecimento dos sujeitos coletivos, da classe trabalhadora, nas defesas dos seus direitos, buscando atuar na formulação e construção coletiva de processos participativos e de

organização popular que visam transformar a realidade e pressionar o Estado com vistas a garantir os recursos necessários para a garantir e ampliação dos seus direitos (CFESS, 2010; 2011, 2013; 2016).

Estas intervenções, por sua vez, irão pressupor uma dimensão de intervenção coletiva junto aos movimentos sociais, justamente com vistas a fortalecer e fomentar os espaços e estratégias dos sujeitos coletivos na luta pelos seus direitos e pela responsabilização estatal. A saber, a tabela abaixo apresenta os trechos em que esta dimensão e atuação é citada nos documentos do CFESS.

**Tabela 1** - A dimensão de intervenção coletiva junto aos movimentos sociais nos documentos do CFESS.

<b>Documento</b>	<b>Citações</b>
Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde	Pensar e realizar uma atuação competente e crítica do Serviço Social na área da saúde consiste em: estar articulado e sintonizado ao movimento dos trabalhadores e de usuários que lutam pela real efetivação do SUS [...] (CFESS, 2010, p. 30).
Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social	[...] uma dimensão de intervenção coletiva junto a movimentos sociais, na perspectiva da socialização da informação, mobilização e organização popular, que tem como fundamento o reconhecimento e fortalecimento da classe trabalhadora como sujeito coletivo na luta pela ampliação dos direitos e responsabilização estatal (CFESS, 2011, p. 20)
Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação	Outra dimensão importante é a de intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora (CFESS, 2013, p. 51)
Atuação de assistentes sociais na Política Urbana	Essa atuação ocorre sob dois grandes eixos: uma perspectiva coletiva, junto aos movimentos sociais, nos processos de participação e organização popular, e uma perspectiva individual e/ou grupal, com vistas a construir respostas às necessidades básicas dos sujeitos usuários da política urbana, no acesso aos direitos, bens e equipamentos públicos (CFESS, 2016, p. 46)

Fonte: Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde (CFESS, 2010); Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social (CFESS, 2011); Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2013); Atuação de assistentes sociais na Política Urbana (CFESS, 2016).

Com essa tabela, conseguimos observar que essa dimensão irá pressupor a realização de ações de mobilização e participação popular, que desenvolvem atividades como: estimular e capacitar a organização coletiva dos usuários e trabalhadores na luta e defesa pelos seus direitos, fomentando também a sua participação e dos movimentos sociais nas entidades representativas, como fóruns, conselhos e conferências; favorecer a participação dos usuários e movimentos sociais nos processos de fiscalização, avaliação e elaboração das políticas públicas; e assessorar movimentos sociais com vistas a auxiliar no reconhecimento de suas demandas, na criação de estratégias de luta e no fortalecimento do coletivo (CFESS, 2010; 2011).

Para além dessas atividades, o documento *Atuação de assistentes sociais na Política Urbana* (2016) destaca também outras como:

Fomentar a participação de grupos sociais usuários da política urbana, no conhecimento crítico da sua realidade, potencializando os sujeitos sociais para a construção de estratégias coletivas [...]

Incentivar a organização dos sujeitos sociais para desenvolver processos de negociação com os setores públicos [...]

Identificar aspectos culturais que contribuam para fortalecer a identidade social da população usuária da política [...]

Contribuir com o conhecimento técnico e ético-político na definição de pautas políticas e agenda de luta dos movimentos sociais [...] (CFESS, 2016)

Assim sendo, tal prática conflui com a educação popular, uma vez que durante todo o nosso trabalho deixamos explícitas a relação da educação popular com os movimentos sociais, tendo ela sido gestada a partir destes, os quais atualmente constituem-se enquanto seu principal campo de atuação (GADOTTI, 2012; BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

No mais, reitera-se aqui a convergência destes aspectos com a educação popular, por entendermos que esta tem constituído há um tempo em um paradigma teórico com a finalidade de codificar e decodificar as temáticas geradoras dos embates da população, buscando contribuir com os movimentos sociais e os partidos políticos que fazem parte desses embates (MACHADO, 2012).

Como vimos anteriormente, conforme Brandão e Assumpção (2009) reiteram, a educação popular procura o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Desse modo, o educador popular possui uma presença assessora e participante, contribuindo com o seu conhecimento para fomentar práticas educativas de

caráter participativo, que estimulam a reflexão críticas dos próprios atores sobre suas ações, a troca de experiências e de saberes, possibilitando a aprendizagem e a instrumentalização destes sujeitos.

De acordo com Gadotti (2012), a educação popular refere-se a sugerir conceitos contestadores para que se pratique reflexões e se tome consciência de que a ação de produzir deve ser entendida como um processo. Além do mais, vimos que a educação popular é uma educação de classe comprometida com os segmentos populares da sociedade, no qual o propósito maior é o de auxiliar para a elevação das potencialidades a estas (VALE, 1992).

Estas afirmativas sobre a educação popular também convergem com outros elementos apresentados nos documentos aqui estudados. A saber, para além da dimensão de intervenção coletiva, os documentos do CFESS que versam sobre a atuação na educação e na assistência, sinalizam para uma intervenção profissional que também pressupõe uma dimensão pedagógica-interpretativa e socializadora de conhecimentos e informações no tocante às políticas públicas, direitos e legislações sociais para uma diversidade de sujeitos, incluindo usuários, trabalhadores, gestores, conselheiros e etc (CFESS, 2011; 2013).

Caminhando nesta mesma perspectiva, os documentos sobre a atuação na política de saúde e urbana trazem também as ações socioeducativas desenvolvidas pelos/as assistentes sociais nas referidas políticas. Tais ações coadunam com os pressupostos da educação popular referenciados acima, como pode ser observado na tabela abaixo.

**Tabela 2** - As ações socioeducativas desenvolvidas pelos Assistentes Sociais na Política de Saúde e Política Urbana de acordo com os documentos elaborados pelo CFESS.

Documento	Citações
Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde	<p>sensibilizar os usuários acerca dos direitos sociais, princípios e diretrizes do SUS, rotinas institucionais, promoção da saúde e prevenção de doenças por meio de grupos socioeducativos [...];</p> <p>realizar debates e oficinas na área geográfica de abrangência da instituição [...];</p> <p>realizar atividades socioeducativas nas campanhas preventivas [...];</p> <p>socializar informações e potencializar as ações socioeducativas desenvolvendo atividades nas salas de espera [...];</p>

	<p>mobilizar e incentivar os usuários e suas famílias para participar no controle democrático dos serviços prestados [...];</p> <p>realizar atividades em grupos com os usuários e suas famílias, abordando temas de seu interesse (CFESS, 2010).</p>
<p>Atuação de assistentes sociais na Política Urbana</p>	<p>Promover espaços de discussão com a população, problematizando a realidade, em um exercício permanente de conhecimento e análise da realidade [...];</p> <p>Identificar as representações e problematizar as percepções que os grupos sociais têm sobre sua realidade social [...];</p> <p>Garantir espaços e processos de reflexão contínua para propiciar o entendimento das instituições públicas e seus vínculos sociais [...];</p> <p>Democratizar as informações por meio de orientações, individuais e coletivas, tendo claras as singularidades e particularidades das famílias e grupos sociais usuários da política urbana [...];</p> <p>Incentivar a troca de experiências entre diferentes grupos sociais para que, num processo de interação, formulem propostas e realizações de interesses comuns [...];</p> <p>Debater e problematizar, com os segmentos sociais, as diferentes configurações familiares, considerando as diversidades étnicas, de gênero, sexual e geracional [...];</p> <p>Valorizar e preservar a memória e a história social do lugar e de seus/suas moradores/as, como elemento definidor das relações de uso do espaço urbano, na perspectiva do fortalecimento do direito à diversidade cultural [...];</p> <p>Construir, na práxis cotidiana, a possibilidade de escolha ética diferente da barbárie, identificando as possibilidades de enfrentamento das questões concretas de violação dos direitos [...];</p> <p>Fomentar debates para capacitar os grupos sociais usuários da política urbana e outros sujeitos coletivos para a identificação da violação aos direitos [...];</p> <p>Estimular a busca de alternativas, face às dificuldades que tendem a inviabilizar o acesso aos direitos [...];</p> <p>Promover reflexões críticas sobre as formas de classificação e nomeação do que se considera impacto socioambiental decorrente de intervenções públicas e/ou privadas no espaço urbano e/ou rural.</p>

	(CFESS, 2016).
--	----------------

Fonte: Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde (CFESS, 2010); Atuação de assistentes sociais na Política Urbana (CFESS, 2016).

Sendo assim, ao analisarmos a tabela, percebemos que essas ações socioeducativas na área da saúde recebem o nome de Educação em Saúde, e na perspectiva do Serviço Social não devem partir da simples ação de fornecimento de informações aos usuários, reforçando a subalternidade dos usuários. A mesma deve ter como intencionalidade a dimensão da libertação com vistas a possibilitar a apreensão crítica da realidade por parte dos usuários, na direção de estimular a construção de uma nova cultura e de estratégias coletivas (CFESS, 2010).

Assim:

Nessa perspectiva, o profissional de Serviço Social deve utilizar, segundo Vasconcelos (1993), a prática reflexiva, que possibilita aos usuários a análise e desvendamento das situações vivenciadas por meio de reflexão crítica estimulada pelo assistente social, de forma que o usuário consiga captar, na medida do possível, o movimento da realidade social e, conseqüentemente, participar, de forma consciente, do processo de transformação dessa realidade enquanto ser histórico. Esse processo deve priorizar a atenção coletiva, em grupo, o que possibilita a troca de experiência entre os sujeitos, a manifestação da força que a organização tem e da condição de classe dos sujeitos envolvidos (CFESS, 2010, p. 56).

Desse modo, entendemos que a realização das ações socioeducativas partem do pressuposto de que este profissional é dotado de uma dimensão pedagógica, a qual subsidiada nos pressupostos éticos-políticos da profissão, para além de socializar informações, também busca realizar uma prática educativa reflexiva, com o objetivo de possibilitar que os usuários construam uma consciência crítica e se façam sujeitos da própria história (Mioto, 2009 *apud* Oliveira *et al*, 2013).

Oliveira *et al* (2013) pontua, portanto, que esta prática reflexiva possui como base duas categorias essenciais e presentes na Educação Popular: diálogo e problematização. Desse modo, observando essas intervenções e dimensões afirmamos que a educação popular apresenta-se enquanto um instrumento importante para o fazer profissional do assistente social, principalmente no que diz respeito às ações educativas e de organização e participação dos sujeitos coletivos, pois como explicita Machado (2012), a partir da Educação Popular o profissional pode direcionar ideologicamente as classes dos oprimidos a se reconhecerem

como sujeitos histórico-sociais, contribuindo com a organização política de tais classes, haja vista que qualquer atuação educativa nunca será neutra.

Portanto, concordamos com Oliveira *et al* (2013, p.390) que a Educação Popular pode contribuir significativamente enquanto “um instrumental técnico-operativo, o qual nos coloca como ponto de partida a valorização do saber popular, mediante o respeito à autonomia dos sujeitos e construção com eles de alternativas de intervenção” para além de fortalecer as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão.

#### 4.2 *Convergências da educação popular com a prática do/a assistente social nos documentos: concepção de educação e o termo “Educação Popular”*

Iamamoto (2002) ressalta que o Serviço Social é uma profissão que surge como uma especialização do trabalho coletivo, no seio da divisão social e técnica do trabalho, que se institucionaliza rompendo as fronteiras da filantropia, enquanto um dos recursos mobilizados pelo poder estatal e pelo empresariado, com o apoio da Igreja Católica. Para atenuar as manifestações das questões sociais, na conjuntura de transição do capitalismo concorrencial ao monopolista (NETTO, 2017).

Logo, o Serviço Social é uma profissão que tem como propósito de atuação as expressões da questão social, instrumentada para cumprir uma função política de intervir nas contradições procedentes da relação entre capital e trabalho. Como salienta Machado (2013), o Serviço Social intervém no planejamento, na execução e gestão de políticas e programas sociais, seja contribuindo para a viabilização de direitos da classe trabalhadora e subalterna, seja para controlar a força de trabalho e amenizar os conflitos sociais.

Dessa maneira, o/a assistente social, enquanto trabalhador/a assalariado e inscrito na divisão sociotécnica do trabalho, submete seu conhecimento ao poder institucional, o que o/a leva muitas vezes a atuar, no seu fazer profissional, em favor da reprodução da ideologia hegemônica na sociabilidade capitalista (FALEIROS, 1997).

Tendo isto em vista, o documento *‘Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação’* (2013), na perspectiva reiterar os preceitos éticos-políticos alinhado aos interesses da classe trabalhadora e à construção de uma nova sociedade, onde a superação do sistema capitalista seja alcançado, o CFESS posiciona-se a favor de uma perspectiva de educação que seja emancipadora, potencializadora do desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos sujeitos sociais (CFESS, 2013).

A concepção de educação em tela está associada às estratégias coletivas de luta de ampliação e consolidação dos direitos, da seguridade social e da formação de uma autoconsciência que permite o desvelamento da realidade com vistas a fomentar a superação das desigualdades inerentes à sociabilidade capitalista (CFESS, 2013). Para isso, necessita-se de “um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora” (CFESS, 2013, p. 20).

O documento ainda defende que esta é uma tarefa histórica a ser realizada pela classe popular com vistas a fomentar, a partir de suas ações políticas, processos de autoconsciência capazes de criar uma contra-hegemonia que esteja presente não apenas na vida destes sujeitos, como também nas instituições (CFESS, 2013).

Este posicionamento por uma educação emancipatória em contraposição à educação formal, dar-se mediante o entendimento de a educação é “um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social” (CFESS, 2013, p. 16). Assim sendo, dentro da conjuntura capitalista a educação constitui-se enquanto um conjunto de práticas sociais, as quais objetivam a manutenção do sistema vigente a partir da reprodução dos consensos necessários para sua existência (CFESS, 2013).

No entanto, se devido à contradição inerente ao capitalismo e a constituição da profissão dentro da sociedade de classes, o Serviço Social participa no estabelecimento destes consensos, é também a partir desta contradição e de todo aparato teórico e político, que o mesmo deve tomar como um desafio profissional compreender o alcance dessas ações de manutenção sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação (CFESS, 2013).

É inegável, portanto, as similaridades entre esta concepção de educação defendida pelo aludido documento e a educação popular. Primeiramente, por considerar que esta última, conforme Gadotti (2012), procura ir de encontro aos métodos hierárquicos, conversadores e burocráticos da educação formal, definindo-se enquanto uma educação que valoriza os saberes popular e do senso comum, que é essencialmente política e que visa não só a construção dos saberes, mas também da organização popular.

Em segundo, pois ela detém enquanto objetivo medular construir a autonomia e emancipação dos sujeitos, reconhecendo-os como os protagonistas dessa construção. Para isso, busca-se, através de metodologias educativas, potencializar, por parte destes sujeitos, o desvelamento crítico de sua realidade, a reflexão crítica sobre as suas práticas coletivas e a troca e reorganização de saberes e práticas entre os sujeitos com vistas a instrumentalizá-los para a transformação de sua realidade (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

No mais, reitera-se aqui a qualidade essencialmente democrática da educação popular, a qual luta em favor da transformação radical da sociedade, contra a opressão de classe, etnia e gênero e a exploração e desigualdade inerentes do capitalismo (FREIRE, 1993).

Apesar dessas aproximações, faz mister salientar que até aqui os documentos não fizeram menção ao termo *educação popular*. Assim sendo, fazendo um apanhado, são duas apenas duas das cartilhas que fazem menção ao termo *educação popular*, a saber: Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2013) e Atuação de assistentes sociais na Política Urbana (2016). Abaixo tem o seguinte trecho:

As demandas apresentadas aos/às assistentes sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da *educação popular* (CFESS, 2013, p. 16).

Disto, podemos perceber que a educação popular guarda então um papel de suma importância no processo de reprodução social e detém as contradições que são produtos da relação Capital x Trabalho, que são surpreendidas também pelos/as assistentes sociais que atuam nesse âmbito. Há ainda outro trecho:

[...] Observa-se, no entanto, uma diferenciação importante nas formas de atuação profissional entre os/as assistentes sociais que desenvolvem suas ações nos estabelecimentos formais de educação e aqueles/as que as desenvolvem no campo da *educação popular*. O investimento que merece ser feito em maior escala quanto à inserção e atuação dos/as assistentes sociais na Política de Educação em seus diferentes níveis e modalidades deve ser efetivamente este: o de articulação com os movimentos sociais. O que possibilitaria a ampliação dos horizontes de atuação profissional em defesa de uma educação pública e de incorporação de novos conteúdos ao cotidiano dos estabelecimentos, relativos aos modos de apreensão da realidade produzidos na dinâmica das lutas sociais (CFESS, 2013, p. 51-52).

Este trecho nos sinaliza para a perspectiva de que os/as assistentes sociais que trabalham com a educação popular possuem uma importantíssima atribuição na perspectiva de fomentar a participação dos indivíduos e agir na ampliação do campo público, dos espaços democráticos e a garantia dos direitos, estes que são novos gargalos postos aos assistentes sociais. Além disso, outro trecho diz o seguinte:

[...] Problematicar junto aos/às assistentes sociais que atuam na área da educação acerca das particularidades da *educação popular*, na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências [...] (CFESS, 2013, p. 61).

Com isto, podemos perceber que refletir acerca da educação popular na cena contemporânea é retomar a defesa de um projeto educacional que valoriza de fato a emancipação dos indivíduos, além de

desafiar a descrença de alguns na filosofia da práxis, pois, a educação popular está, indubitavelmente, comprometida com a transformação da sociedade, a fim de que esta se desenvolva [...] no âmbito econômico [...] no político, social e cultural (MACHADO, 2013, p. 13).

No documento sobre a Política Urbana, o termo *educação popular* aparece de outras formas, ao invés de estar presente nos trechos que versam sobre a atuação na atualidade do assistente social, sua presença está em partes que remete ao passado histórico do Serviço Social, indicando a nítida articulação que a profissão realizou com a educação popular nos mais diversos períodos de sua história, como já sinalizamos no capítulo 2.1 do presente trabalho.

A saber:

Os/As profissionais tiveram influências diversas de segmentos progressistas da Igreja Católica, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), atuaram sob a influência da Teologia da Libertação, dos princípios da educação popular de Paulo Freire e das indicações marxistas do denominado Método BH, elaborado na Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte (MG) (CFESS, 2016, p. 38).

Cabe registrar que o trabalho social e a regularização fundiária foram considerados elementos estruturantes nos projetos integrados de construção de moradias, com vistas a consolidar o programa Habitar Brasil BID. Esse trabalho social apresentava três objetivos: mobilização da participação e organização da comunidade, educação sanitária e ambiental e, geração de trabalho e renda. A metodologia deveria ser planejada de forma a acompanhar as etapas da intervenção física (antes das obras, durante as obras e após as obras, além de prever também o pós-ocupação). Conforme documentos do programa, entendia-se como trabalho social a ser desenvolvido por técnicos/as sociais, incluindo os/as assistentes sociais, a mobilização e organização comunitária, a capacitação de lideranças, a *educação popular* [...] (CFESS, 2016, p. 39).

Estes trechos sinalizam que o trabalho do/a assistente social com a educação popular não é algo recente e que esteve sempre ligado à processos de fomentação da mobilização e organização popular. Entretanto, cabe aqui sinalizar um outro trecho em que aparece o termo educação popular, no entanto, o mesmo relaciona-o a um ideal distinto daqueles apresentados durante todo o trabalho. Observe:

Desde a década de 1930, a Prefeitura do Rio de Janeiro começou a empregar assistentes sociais para participarem “na solução do problema favela”, desenvolvendo uma ação educativa de caráter tutelar, exercida através das instituições assistenciais que viabilizavam a assistência e outros serviços sociais.(...) De fato e de modo geral, a intervenção desenvolvida pelos primeiros assistentes sociais centrava-se na organização da assistência, *na educação popular* e na pesquisa social (IAMAMOTO & CARVALHO). Essas requisições profissionais tradicionais tornavam o assistente social um agente útil no disciplinamento dos cidadãos, exercendo funções de tutela ou de paternalismo, para que os indivíduos se integrassem no circuito constituído (CFESS, 2016, p. 35).

Enfim, percebemos que a publicação do CFESS sobre a atuação do/a assistente social no sócio jurídico foi a que menos apresentou convergências com a educação popular, tendo em vista as nítidas relações hierarquizadas e autoritárias próprias dessas instituições, em que os/as assistentes sociais detém, como em todo espaço sócio-ocupacional, uma relativa autonomia. Esta, por sua vez, alicerçada no seu conhecimento teórico-metodológico, nos seus compromissos ético-políticos e em suas habilidades técnico-operativas.

A escassez com que o termo ‘Educação Popular’ aparece nos desperta para uma problemática já antes ressaltada por Machado (2012), quando ela afirma que há uma ausência da temática ‘Educação Popular’ nos debates que permeiam a categoria, seja na academia, seja em eventos científicos e espaços ocupacionais. Tal afirmação também nos foi perceptível, pois apesar de identificarmos que mediante a comemoração do centenários de Paulo Freire alguns artigos e livros que versam sobre a interlocução entre o Serviço Social e a Educação Popular foram publicizados, ainda sim, se comparado à outras temáticas, este ainda é um tema pouco discutido entre a categoria profissional.

Deste modo, compreendemos que é de suma importância que esta temática ocupe espaços nos debates e reflexões que transpassam o Serviço Social, pois como sinaliza Pinheiro (2009) e como já pontuamos no decorrer de toda esta monografia, tal educação é um aparato de auto-reflexão e formação política-humana de imensurável potência para a organização das classes pauperizadas, no sentido de possibilitar a apropriação e a construção de espaços educativos coletivos e desbordando a educação formal. Em que os processos de

conhecimento adquirem sentido na história e no cotidiano dos indivíduos que os protagonizam. Isto é, tal saber é “pré-requisito para impulsionar a consciência crítica e uma cultura pública democrática” que desbordam as mistificações difundidas pela atuação social em geral e, sobretudo, pela mediatização (IAMAMOTO, 2010, p. 200).

Para além de reanimar o debate, é necessário também o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas e projetos que favoreçam o saber da forma de vida e de trabalho das massas e dos segmentos populacionais atendidos, bem como estimular os profissionais a impulsionarem a consciência política desses mesmos segmentos (MACHADO, 2013), tendo em vista que a consciência política diz respeito “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica” (GRAMSCI, 1999, p. 103). Esta que é a fase inicial de uma ulterior e progressiva autoconsciência, em que a teoria e a prática finalmente se unificam.

Não obstante, concluímos também que, a tímida referência à Educação Popular nestes documentos, nos assinala para uma questão já antes discutida por Iamamoto (2002) sobre a necessidade de que a categoria do Serviço Social reassuma o trabalho de base, de educação, de mobilização e organização popular, que parece ter sido esquecido no debate teórico-profissional diante do refluxo dos movimentos sociais e dos processos massivos de organização sindical, mas não no trabalho de campo. Para além disso, que tenha clareza de que a qualidade da participação nos espaços coletivos em segmentos organizados da sociedade civil não está definida inicialmente porque são espaços de disputa (MACHADO, 2013).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

*‘Paulo Freire’*

No decorrer desta monografia procuramos discutir as aproximações, concepção e proposições sobre a educação popular presentes nos documentos norteadores da atuação profissional produzidos pelo CFESS (2010-2017), nas perspectiva de compreender como a educação popular pode contribuir para o exercício profissional do Serviço Social.

A Educação Popular, fundamentada no pensamento e práxis do educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, apresenta-se enquanto uma prática pedagógica libertária e emancipatória, que busca fomentar a mobilização social a partir da politização das relações sociais e de poder, com vistas à transformação societária e da realidade. Assim, ela é uma prática alinhada aos interesses das classes subalternas e defende uma construção de uma sociabilidade livre de opressões, desigualdades e preconceitos.

Não obstante, a educação popular mesmo na conjuntura atual de ofensiva neoliberal e tendo esta prática pedagógica cedido em alguns pontos e momentos de sua trajetória ao pensamento da ordem vigente, a mesma ainda constitui-se enquanto uma prática pedagógica importante para a defesa da causa dos oprimidos e da construção de um outra sociabilidade.

O Serviço Social, por sua vez, apresenta-se enquanto uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho que atua sobre as expressões, instrumentada para cumprir uma função política de intervir nas contradições procedentes da relação entre capital e trabalho. Em um compromisso ético-político também alinhado aos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de construção de uma projeto societário emancipatório, sem opressões e desigualdades de classe.

Esta profissão detém entre suas competências uma dimensão pedagógica que se materializa e incide nas subjetividades dos sujeitos, em seu modo de pensar e agir, e que está

presente em diversos espaços sócio-ocupacionais em que esta profissão atua.

Isto posto, a partir das análises dos documentos elaborados pelo CFESS, principalmente daqueles que versam sobre a atuação do Assistente Social na Saúde, Educação, Assistência e Política Urbana, foi perceptível que existem diversas aproximações do Serviço Social com a Educação Popular. Principalmente quando os documentos apontam para a dimensão de intervenção coletiva realizada junto aos movimentos sociais, a qual objetiva fortalecer e fomentar espaços e estratégias dos sujeitos coletivos na luta pelos seus direitos e pela responsabilização estatal, desenvolvendo, portanto, ações de estimular e capacitar a organização coletiva dos sujeitos. Sobretudo também facilitando o conhecimento crítico destes coletivos no que tange à sua realidade social e contribuindo com aportes técnicos e éticos políticos para auxiliar estes movimentos a definirem suas lutas e estratégias de enfrentamento.

Também foi possível identificar esta aproximação, a partir da dimensão pedagógico-interpretativa presente nos documentos sobre a Política de Educação e da Assistência Social, assim como no desenvolvimento de ações socioeducativas, como aparecem nos documentos que abordam a Política de Saúde e a Política Urbana. Esta afluência, portanto, é nítida quando entendemos que tal dimensão e ações consubstanciam socializar informações e conhecimentos acerca das políticas e direitos sociais, assim como suscitar debates e reflexões críticas dos usuários quanto às suas realidades.

Salienta-se aqui, a observação de que estas práticas são inerentemente pedagógicas e que, como ressaltados no documentos atrelados à atuação do Serviço Social na Saúde e na Educação, partem de uma ideia de educação que é adversa ao método tradicional de simples transferência do conhecimento e de subalternização dos alunos (ou no caso do Serviço Social: os/as usuários). Defendendo, portanto, que o/a assistente social enquanto o ‘professor/a’ deve utilizar de uma prática educativa emancipatória, libertadora, reflexiva e autorrealizadora, que estimule os/as usuários/as a desvelar sua realidade social e formar uma autoconsciência crítica com vistas possibilitar o entendimento de que eles são sujeitos históricos capazes de transformar a realidade e as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Tais preceitos nos fizeram observar que esta perspectiva de educação apresenta irrefutáveis similaridades, ou se nossa ousadia nos permite constatar: trata-se da Educação Popular. O que nos trouxe a conclusão que esta prática pedagógica em muito tem a contribuir na atuação do Serviço Social, principalmente na direção de construir junto às classes

subalternas uma contra-hegemonia capaz de suscitar transformações na sociedade a partir do fomento da consciência crítica, participação política, organização popular e de uma cultura crítica democrática por parte dos sujeitos oprimidos.

Entretanto, foi possível observar que em nenhum momento dentro destes documentos o termo '*Educação Popular*' foi citado atrelados às proposições acima. Tendo sido referência em apenas dois destes documentos (sobre a Política de Educação e a Política Urbana), nas seis únicas vezes em que o termo apareceu ele estava principalmente atrelado a resgates históricos que descreviam as articulações realizadas entre a categoria profissional e a Educação Popular em seu passado.

No mais, quando apareceu atrelado às atuais formas de intervenções profissionais, nosso estudo constatou que foi exclusivamente no documento 'Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação' e que essas proposições destacavam a diferenciação entre os profissionais atuantes nos espaços de educação formal e nos espaços de Educação Popular, relegando estes últimos à atuação exclusiva com os movimentos sociais. Apesar de defender a Educação Popular enquanto instrumento importante para fomentar a participação dos indivíduos e agir na ampliação do campo público, dos espaços democráticos e a garantia dos direitos; e entender a importância de se realizar uma maior articulação entre as experiências e métodos dos profissionais do campo da Educação Formal e da Educação Popular.

Mediante isto, os nossos resultados, para além de responder nossa questão inicial de pesquisa, nos fizeram refletir sobre: Porque apesar das nítidas aproximações e similares existentes entre a Educação Popular e as atuais formas de intervenções do Serviço Social em diversos espaços ocupacionais, esta prática educativa, enquanto um instrumento de atuação, é citada apenas no documento sobre a Política de Educação? Porque nos demais documentos que versavam sobre a dimensão de intervenção coletiva e pedagógico-interventiva, as quais desenvolvem ações nitidamente similares e sob a perspectivas pedagógicas idênticas às propostas pela Educação Popular, elas não são caracterizadas como tais?

Entendemos, portanto, que o reconhecimento por parte da categoria profissional referente à contribuição que a Educação Popular pode exercer e já exerce sob o exercício profissional do/a Assistente Social ainda encontra-se adormecido, necessitando ser despertado, colocado em pauta, fazendo parte dos debates e reflexões suscitados acerca da atuação do/a Assistente Social nos seus mais diversos campos de atuação. E sendo o CFESS a

entidade que tem entre suas atribuições orientar e disciplinar o exercício da profissão, a mesma deve estar na dianteira da ascensão deste movimento, não apenas a título de realizar um ‘reconhecimento tardio’ de sua importância, mas também para fomentar a continuidade e novas articulações entre o Serviço Social e a Educação Popular.

A incipiência deste reconhecimento também foi nítida mediante a dificuldades encontradas neste estudo em identificar durante nossa pesquisa bibliográfica, artigos, dissertações e periódicos que debatessem sobre as conexões da Educação Popular com o Serviço Social. Pois apesar de notarmos que nos últimos anos, influenciados pelos centenário de Paulo Freire, alguns estudos e artigos foram publicizados, se comparado a outras temáticas, está ainda aparece tímida. O que nos indica, portanto, que se faz necessário dar continuidade aos estudos que versam sobre este tema. Principalmente estudos que busquem trazer à tona os relatos de experiências realizadas atualmente entre o Serviço Social e a Educação Popular, assim como estudos que visem propor novas formas de articulação entre ambas.

Isto é importante não apenas por entender que resgatar a Educação Popular atualmente no Serviço Social significa avançar na ruptura com o pensamento neoconservador elitista na profissão em tempos sombrios, mas também para reforçar uma prática profissional que desafia transformar a sociedade e que seguindo os ideais freireanos descobrem-se, sofrem e lutam com os esfarrapados.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M, M. **Serviço Social e a Organização da Cultura**: Perfis Pedagógicos da Prática Profissional. São Paulo: Cortez, 2008.

ABREU, M, M; CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. In: CFESS; ABEPSS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009.

AGUIAR, A, G. **Serviço Social e filosofia**: das origens a Araxá. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ALEGRE, M. **Praça da Canção (50 Anos)**. Rio Grande do Sul: Dom Quixote, 2015.

AMMANN, S, B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1980.

ANDRADE, M, A, Rodrigues, A. de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947 a 1961. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

BARROCO, M, L, S. Os fundamentos sócio-históricos da ética. In. **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**: Módulo 02. Brasília: CEAD, 1999.

BATISTONI, M, R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964- 1980). **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 40, 2017. Disponível em: . Acesso em: 26 jul. 2018.

BEISIEGEL, C. R. **Ensaio 85**. Política e educação popular (A Teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.

BRANDÃO, C, R. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, C, R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. 117 p.

BRANDÃO, C, R. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. ed.1, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRUTSCHER, V, J; SCOCUGLIA, A, C. **Discursos da Educação Popular contemporânea**: Encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2017.

CALDART, R, S.; KOLLING, E, J. **Paulo Freire**: um educador do povo. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2002.

CASTRO, M, M. **História do Serviço Social na América Latina**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais na Saúde**. Brasília, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais e Psicólogos na Política de Assistência Social**. Brasília, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Atuação de assistentes sociais no Sociojurídico subsídios para reflexão**. Brasília, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Atuação de assistentes sociais na Política Urbana: subsídios para reflexão**. Brasília, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Residência em Saúde e Serviço Social subsídios para reflexão**. Brasília, 2017.

FALEIROS, V, P. A assistência social e pobreza: questões teóricas e estratégicas. **Revista Polêmica**, Belém, Conselho Regional de Serviço Social, v.1, n. 1, p. 9-39, mar. 1997.

FALEIROS, V, P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? **Serviço social e sociedade**, n. 84. p. 21-36. São Paulo: Cortez, 2005.

FALEIROS, V. P. Cultura popular e luta dos oprimidos: interlocução entre Paulo Freire e Serviço Social. In: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. (Org.). **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular**. Curitiba: CRV, 2021.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FÁVERO, O (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1. edição, 1983.

FREIRE, P. **Educação e Actualidade Brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**: Revista da Universidade do Recife, n. 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A, S. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Dialogos**. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL: Domínio Epistemológico, 2012, vol. 18, n. 2; p. 10-32.

GADOTTI, M. **Pedagogia do oprimido** - leitura de seus leitores e intérpretes. São Paulo: gaInstituto Paulo Freire, 2016.

GADOTTI, M; TORRES, C, A. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, M TORRES, C, A. **Educação popular**: utopia latinoamericana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GALLARDO, B, B. La educación popular y la revuelta del pensamiento. Contra la ética y las pedagogías de la crueldad. **La Piragua**, nº 47, Diciembre/2020, p. 30-37. Disponível em: <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GALLARDO, B, B. ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. **La Piragua**, nº 38, Octubre / 2013, p. 41-50. Disponível em: <https://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto115.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-55.

GOHN, M, G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 53–77, 2002. DOI: 10.20396/etd.v4i1.613. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>. Acesso em: 3 fev. 2023.

GOHN, M, G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, M, F, C, M. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil - Elementos do pensamento freiriano para superação do conservadorismo na profissão. **Em Pauta**, Rio De Janeiro, v. 9, p. 55- 70, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HOLLIDAY, O, J. Un momento histórico inédito que desafia a la reinvención de los procesos de educación popular. **La Piragua**, nº 47, Diciembre/2020, p. 6-10. Disponível em: <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS-Conselho Federal de Serviço Social. **Atribuições privativas do(a) assistente social**. Brasília: Cfess, 2002, p. 13-50.

IAMAMOTO, M, V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M, V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KANE, L. Educação Popular Discutida “Há Muito Tempo”. In: PONTUAL, P; IRELAND, T(Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006, p.195-204.

LIMA JUNIOR, E. B; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

MACHADO, A, M, B. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social & Sociedade**, p. 151-178, 2012.

MACHADO, A, M, B. A relevância da educação popular para o serviço social. **Educação UNISINOS** [online]. 2013, vol.17, n.02, pp.123-136. ISSN 2177-6210.

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

MAHMÍAS, M, T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006 p.123-134.

MAIA, S. M. ; DURIGUETTO, M. L. ; BATISTONI, M. R. A dimensão ideopolítica no método pedagógico de Paulo Freire: questões e perspectivas para o Serviço Social a partir da experiência do Método BH. In: Graziela Scheffer; Thaisa Closs; Inez Zacarias. (Org.). **Itinerários da Educação Popular: diálogos com Paulo Freire no Serviço Social**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. , p. 45-63.

MEDEIROS, E, P; NOGUEIRA, L; BEZERRA, L (Orgs). **Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate**. 1 ed. Expressão Popular, 2019.

MEJÍA, M, R. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006 p.205-2012

MONTALVÃO, C, S, L, L. **O Movimento Estudantil de Serviço Social em Pernambuco nas décadas de 1950-1970**. Recife: Ed. da Autora, 2022.

NETTO, J, P. Transformações societárias e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, 1996.

NETTO, J, P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. [livro eletrônico].1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NETTO, J, P. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN-10 8524921978.

NETTO, J, P.. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e Saúde**, v. 4, p. 141-160, 2006. Disponível em: [https://ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto\\_etico\\_politico-j-p-netto\\_.pdf](https://ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf). Acesso em: 20 de junho de 2023

OLIVEIRA, Lucia Conde de et al. Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. **Serviço Social & Sociedade**, p. 381-397,

2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/YZqXFfV4fFJgk4nq35YCbF/?lang=pt>. Acesso em: 20 de junho de 2023

PAIVA, V, P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES [online]**. 2015, v. 35, n. 96. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 03. fev. 2023.

PALUDO, C. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, P; IRELAND, T (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006, p. 41-63

PEREIRA, D, F, F; PEREIRA, E, T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010. Doi: 10.20396/rho.v10i40.8639807.

PONTUAL, P, C.; DELGADO M, M, A. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para reinventar as práticas de formação política no âmbito da educação popular. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–20, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16623.058. Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16623>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SANTOS, L, L. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, L, L. Serviço Social na América Latina: 1970-1980. (Entrevista Memória). **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007.

SCHEFFER, G. Pedacos do Tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, p. 292 – 311, 2013.

SILVA, M, O, da S (Org.). **O serviço social e o popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, L, B, C. Primórdios da Educação Popular: a experiência de Paulo Freire na Escola de Serviço Social de Pernambuco. In: **A Reconstrução Histórica do Serviço Social no Nordeste**. SILVEIRA JÚNIOR, A, A (Org). Curitiba: CRV, 2021. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1T0ogshjJAVBbCxoBvhAOCyBStzGn2W02>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília (DF), 2009. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata\\_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

TORRES, C, A. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus. 1997.

VALE, A, M do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.