

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O SERVIÇO SOCIAL: um diálogo com os pressupostos freirianos

Francine Helfreich Coutinho dos Santos¹

Resumo

O texto versa sobre a relação entre uma determinada concepção de educação popular e o serviço social. Aborda os percursos e as características da concepção freiriana, sustenta a necessidade do diálogo entre a profissão e a educação popular, a sua processualidade histórica e apresenta os desafios da Educação Popular e do Serviço Social na cena contemporânea.

Palavras-chave: Educação popular; Paulo Freire; Serviço Social.

CONSIDERATIONS ON POPULAR EDUCATION AND SOCIAL WORK: a Dialogue with Freire's Assumptions

Abstract

The text deals with the relationship between a particular conception of popular education and social work. It addresses the paths and characteristics Paulo Freire's conception, sustains the need for dialogue between the profession and popular education, its historical processuality and presents the challenges of Popular Education and Social Work in the contemporary scene.

Keywords: Popular education; Paulo Freire; Social Work.

CONSIDERACIONES SOBRE UNA EDUCACIÓN POPULAR Y EL SERVICIO SOCIAL: un Diálogo con los Presupuestos Freirianos

Resumen

El texto versa sobre la relación entre una determinada concepción de educación popular y el trabajo social. Aborda los recorridos y características de la concepción freiriana, sostiene la necesidad del diálogo entre la profesión y la educación popular, su procesualidad histórica y presenta los desafíos de la Educación Popular y el Trabajo Social en la escena contemporánea.

Palabras claves: Educación popular; Paulo Freire; Trabajo Social.

¹ Doutora em Serviço Social (UERJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre favelas Espaços e Populares (NEPEF/UFF). Professora da Escola de Serviço Social da UFF. francinesantos@yahoo.com.br.

Introdução

O centro de atenção deste texto, sobre serviço social e educação, busca tratar da “educação popular” e do exercício profissional do assistente social relacionando uma determinada concepção da educação popular (que podemos denominá-la de crítica, com fortes bases freirianas) com as mediações necessárias para um exercício profissional no âmbito de uma educação comprometida com a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 1993, p. 16).

O Serviço Social é uma das poucas profissões que, dentro do seu código de ética profissional, abarca uma série de princípios que apontam para a luta e para a superação do capitalismo, apresentando, nos pressupostos do Projeto Ético-Político, a ampliação e a consolidação da cidadania e, sobretudo, afirmando a necessidade da superação de uma sociedade dividida em classes. É uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, legitima-se na divisão social do trabalho, mas, também, afirma-se como potencializadora de enfrentamentos à sociabilidade do capital. A natureza interventiva que a reveste de peculiaridades traduz um cunho educativo muito forte e imprescindível a essa intervenção. Nesse sentido, intersectam-se a profissão e a educação popular. Diante dessa relação, resta-nos uma questão: afinal, de qual educação popular estamos falando?

Educação Popular: percursos e características da concepção freiriana

Dialogando com autores² que se dedicaram a esse tema complexo e fascinante, a Educação Popular se caracteriza como uma forma de fazer educação que

² Tais como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Ana Maria do Vale, Vanilda Paiva e autores-educadores populares como Aida Bezerra, Maria Lídia Souza da Silveira e Mauro Iasi.

contribui para a mobilização e organização dos trabalhadores e favorece o despertar para uma consciência crítica, considerando, nessa concepção, a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária.

Em uma perspectiva de fazer educação que envolve uma metodologia participativa, a Educação Popular se apresenta como progressista (ou libertadora), como afirmava Paulo Freire, ou desinteressada, na concepção de Gramsci.

Segundo Freire (1981), o propósito da educação é a liberdade humana. Já para o autor italiano, a educação deveria “preparar os sujeitos para governar ou para dirigir quem governa” (GRAMSCI, 1978, p.136). Nos seus estudos, principalmente nos *Cadernos do Cárcere*, há uma valorização sobre a necessidade de respeitar o *saber popular*, mesmo esse se apresentando de forma inorgânica e fragmentada, mas sem se eximir de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das “crenças” disseminadas no “senso comum”, de modo a estabelecer uma relação dialética com o “bom senso” presente em tantos conhecimentos.

A perspectiva gramsciana aponta para a necessidade de aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas descoberto como organizado e administrado por uma classe que tem objetivos políticos. É a partir dessa consciência que as classes populares e os seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, a operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “uma progressiva consciência da própria personalidade histórica” (SEMERARO, 2000, p.02).

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, uma vez que carregam sonhos, conhecimentos, capacidade de se relacionar com o outro e ser sujeito da história.

Nessa perspectiva, a educação não é a institucionalização do conhecimento, mas a possibilidade consciente que os homens e as mulheres de carne e osso possuem para se construir historicamente. No que tange a educação popular, entendemos que esse novo sujeito – o “novo intelectual” – enquanto analisa criticamente e “desorganiza” os projetos da classe dominante, dedica-se a promover uma “nova inteligência social” capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na perspectiva das classes trabalhadoras (SEMERARO, 2000).

Portanto, a conotação libertadora, classista e propulsora de uma nova sociabilidade nem sempre esteve vinculada a todas as concepções de Educação Popular. Múltiplas experiências vinculadas a projetos distintos ocorreram e continuam sendo desenvolvidas, como as experiências de alfabetização de adultos, pré-vestibulares comunitários, cineclubes, rádios comunitárias, jornais de bairro, grupos de jovens e de pais em escolas, entre outras. No entanto, ao longo da história, essas experiências tiveram um elo comum: a vinculação com os desapropriados da riqueza socialmente construída³.

É pertinente trazer para o debate alguns pontos discutidos por Freire que facilitam para sintetizar seu pensamento e a aproximação das práticas de educação popular voltada à “transformação da opressão”. Sua experiência no campo da Educação Popular, sobretudo na educação de jovens e adultos, bem como sua contribuição teórica original para pensar a Educação Popular como um campo de características específicas, revelou o compromisso com a “libertação dos oprimidos” e a elaboração de uma metodologia de educação para jovens e adultos.

³ É válido ressaltar que, os assistentes sociais desde suas experiências embrionárias no Brasil, realizavam ações vinculados a uma determinada concepção de “Educação Popular” desenvolvendo ações educativas que envolviam questões ligadas a moral e higiene. Para mais informações ver (IAMAMOTO, 1992, p. 197).

Nas reflexões sobre suas próprias práticas e sobre o contexto sociopolítico que se inseria, como pode ser observado sobretudo nas obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia* e, principalmente, na *Pedagogia do oprimido*, Freire (2002) criticou a sociedade burguesa, afirmando ser radicalmente “contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (p.116).

Nas próprias palavras do autor,

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 2002, p. 114).

A partir da linguagem e da elaboração de suas sínteses que marcam um período de grandes formulações para educação brasileira, Freire traz alguns conceitos que contêm sua posição sobre o processo educativo popular: 1) ‘*Processos de conscientização*’: a conscientização deveria acompanhar o processo educativo, sobre o qual, por meio de uma proposta de intervenção participativa, o método não poderia impor formas únicas, mas estar sempre aberto às inovações e à criação. (2) ‘*Prática dialógica*’: defendia as relações dialógicas entre educando e educador, em que a dialogicidade faz parte da construção de uma nova racionalidade. O diálogo parte de todo o processo educativo, bem como do caráter político e transformador da educação⁴. (3) Os ‘*Círculos de Cultura*’: o

⁴Em *Pedagogia do Oprimido*, no capítulo: ‘O diálogo começa na busca do conteúdo pragmático’, ele afirma que: “para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1981, p. 96). Para Freire, o diálogo é, portanto, o encontro de homens e mulheres mediatizadas pelo mundo para dar nome e sentido ao mundo. Pelo diálogo, as pessoas atuam, sentem e pensam como sujeitos e permitem que outras pessoas com as quais convivem construam sua própria história.

Círculo de Cultura, como forma de trabalhar com as classes populares, tem sua gênese no Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), em 1964. E, por fim, as 4) '*Palavras geradora*'.

O objetivo dessas ações coadunava-se com a sua ideia de educação popular, em que se buscava construir, junto aos indivíduos, uma compreensão crítica que possibilitasse uma ação transformadora da realidade social, política e cultural na perspectiva de uma sociedade igualitária e emancipadora. Pelas ações grupalizadoras, Freire apresentava uma proposta de substituição da lógica da sala de aula formal, tradicional, da 'educação bancária' e reafirmava sua teoria de educação dialógica ou libertadora. Assim, introduziu uma nova forma de educação do campo, a partir das experiências realizadas no nordeste do país: voltava-se às classes populares para que elas pudessem ter acesso, na formação, a uma leitura crítica e engajada da realidade social que apontasse para sua organização e para a transformação da realidade de opressão.

Embora o termo "educação popular" revele concepções distintas, foram as experiências desenvolvidas que hegemonizaram suas principais conotações. Segundo Bezerra e Rios (2004), no período entre 1945 e 1958, três modos de intervenção educativa marcaram o movimento e, somados às novas contribuições que surgiram na fase 1959-1964, repercutiram sobre as práticas educativas desenvolvidas na década de 60: a presença educativa da Igreja, sobretudo a Católica, nos meios populares; a extensão rural; e o Desenvolvimento de Comunidade. Enquanto isso, o Serviço Social, na fase desenvolvimentista, marcava sua história no que se relaciona à atuação dos profissionais no sentido da mobilização e da organização dos setores populares (Ammann, 1980).

Entretanto, foi na década de 1960 que iniciativas diversas se materializaram nas duas principais vertentes do trabalho no campo da educação popular: aqueles

núcleos que se constituíram em campos de experimentação de propostas pedagógicas e metodológicas, sobretudo freirianas, e aqueles cujos objetivos se ativeram estritamente aos interesses políticos de mobilização e de organização dos trabalhadores.

Entre os anos de 1960 e 1963, registrou-se grande ênfase na educação popular sob os moldes desenvolvimentistas, o que resultou na gestação de uma consciência de caráter nacional-popular e no engajamento de amplas camadas sociais na luta pelas reformas das estruturas. No pós-1964, a integração, por meio da “ação comunitária”, passou a ser postulada como fundamental para a harmonia do sistema, devendo ser estimulada a participação comunitária para preservar a harmonia, a continuidade e a estabilização do sistema. Segundo Ammann, a abordagem de comunidade era vista como um todo regido pelo consenso, com base na identificação de problemas e de interesses comuns. Comunidade, como unidade consensual, leva a um tipo de intervenção em que os problemas são tratados não por interesse de classes, mas por grupos sociais definidos por faixa etária, sexo etc. (AMMANN, 1980, p. 85).

Essas valorosas experimentações e as sistematizações junto com as múltiplas experiências no país adensaram as novas formas de fazer educação. As concepções norteadoras das diferentes experiências de Educação Popular apresentaram significados políticos distintos: nas ações realizadas pelos governos, elas eram vistas como uma resposta à demanda do capital por uma força de trabalho mais qualificada; para os movimentos progressistas, era uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora.

O início da década de 1960 no Brasil marcou a emergência do uso da expressão ‘educação popular’ em função das experiências dos movimentos progressistas. O Estado também se apropriou do termo de forma populista, realizando várias

experimentações, como o Movimento de Educação de Base (MEB)⁵. Entretanto, algumas realizações do MEB feitas em parceria com a Igreja Católica tiveram forte cunho progressista, o que demonstra a contradição existente no interior das próprias ações do Estado e a possibilidade de, dentro dele, realizar ações contra hegemônicas.

No que tange ao serviço social, as vertentes que, no “processo” do Desenvolvimento de Comunidade, revelam-se compatíveis com os limites da autocracia burguesa (ou seja, as duas primeiras vertentes mencionadas) encontrariam campo para o seu florescimento. Nesse contexto, no final da década de 1970, alteradas as demandas práticas e a sua inserção nas estruturas organizacionais e institucionais, alteram-se também a formação profissional dos quadros teóricos, os padrões de organização como categoria profissional e os referenciais teórico-culturais e ideológicos que, coadunados com os autores que influenciaram os educadores populares, também vão deixar suas marcas no arcabouço teórico da profissão.

Serviço social e educação popular: um diálogo histórico e necessário

Apesar de as referências freirianas sintetizarem um marco na discussão da Educação Popular, a perspectiva que se afirma neste estudo avança, embora não negue as reflexões por Freire, por considerar justamente a dimensão da classe. Para tanto, as valiosas caracterizações da educadora popular e assistente social Maria Lídia da Silveira nos ajudam com sua síntese da qual a concepção compartilhamos:

⁵ O MEB foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Entre 1961 e 1966 ocorreu seu período mais expressivo.

- 1 - Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade.
- 2 - Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases.
- 3 - Como espaço das classes trabalhadoras a conformar outro NÓS, antagônico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social.
- 4 - Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercer o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA, 2004 p. 122).

Para além de Silveira (2004), a educação popular caracterizada por Silva é compreendida como:

Uma gama ampla de atividades cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos as atividades de Educação Popular visam o desenvolvimento das habilidades básicas, como leitura e a escrita, consideradas essenciais para a participação política e social mais ativa. Em geral, segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como um método dialógico, por exemplo, que não reproduzem, eles próprios, relações sociais de dominação (SILVA, 2000, p. 24).

Na mesma perspectiva analítica, Ana Maria Vale destaca:

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

Nessa perspectiva, a relação que se faz entre educação popular de caráter progressista só é possível face ao giro teórico-político realizado nesse período. Embora diferentes educadores tenham realizado o esforço de sistematizar sua compreensão sobre a Educação Popular, o saldo histórico que temos desse período, quanto à concepção desse modelo de educação, que se compartilha

pelo Serviço Social, só foi possível devido à aproximação de concepções de tradições de bases críticas e marxistas.

Algumas concepções coadunam sua perspectiva ao campo a que hegemonicamente a profissão se vinculou no pós-1979. Nos anos de 1965 a 1975, o movimento de Reconceituação vivenciado pelo Serviço Social consolidou-se como marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica da profissão. Considerado um fenômeno tipicamente latino-americano e dominado pela contestação ao tradicionalismo, esse movimento significou, segundo Netto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e sua operacionalidade, rompendo com as influências europeias e norte-americanas historicamente presentes na profissão.

O movimento de Reconceituação revelou a erosão do Serviço Social tradicional. Esta erosão, que demarca a mudança na correlação de forças político-ideológicas entre os assistentes sociais, teve como símbolo o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ocorrido em 1979, conhecido como “O Congresso da Virada”, no mesmo período em que a Educação Popular de caráter mais progressista ganhava fôlego.

A partir desse período, a categoria profissional participava ativamente dos debates acerca da democratização da sociedade brasileira, alinhando-se com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora e aproximando-se da teoria crítica. A mudança da perspectiva político-ideológica, que emerge no final da década de 1970, amadureceu na década de 1980 e consolidou-se na de 1990, a se destacar o Código de Ética Profissional, cujos princípios fundamentam o Projeto Ético, Político e Profissional e relaciona-se com os fundamentos da Educação Popular defendida aqui, a saber, uma forma de fazer Educação que pressupõe um corte de classe, com a contribuição para uma

determinada consciência social. Os princípios Fundamentais da profissão são expressos no texto do Código de Ética profissional de 1993, que expõe os seguintes elementos:

- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- Defesa, intransigente, dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora;
- Defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso a bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;
- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem os mesmos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o exercício do Serviço Social sem ser discriminado nem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL, 1993, p.3).

Segundo Bezerra e Rios (2004), mais precisamente a partir da segunda metade da década de 1970, a Educação Popular começou a ser analisada por estudiosos de forma crítica, já que a influência do marxismo proporcionou um salto nas análises e nas práticas comprometidas com a classe.

Falamos de uma exploração mais abrangente e que não se ateve, somente, à reserva imediata de instrumentos teórico-práticos – de mobilização, organização e ações mais especificamente educativas – utilizados em função do fortalecimento do poder de intervenção das camadas populares. Aliás, essa aliança dos educadores com os grupos populares sempre foi clara e explícita em suas intenções, mas nunca chegou a ter (salvo raras exceções) muita consistência nem em seus fundamentos nem em suas conseqüências, dado, possivelmente, o grau de ativismo que caracterizava as intervenções (BEZERRA; RIOS, 2004, p. 24).

Os estudos das autoras mostraram que a militância cristã unia a utopia política aos objetivos cristãos, nesse viés que inaugurou uma nova forma de compromisso social da educação com as populações deserdadas do protecionismo estatal e restringidas pelos mecanismos de expropriação do sistema no seu desempenho sociopolítico.

Assim, as diferentes orientações de Educação Popular caracterizaram as inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como recuperadoras, ora como transformadoras. Uma bela síntese é expressa nas palavras de Wanderley (2010):

[...] a) Educação Popular com a orientação de integração (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.); b) Educação Popular como orientação nacional-populista (dinamizada no período dos governos populistas, buscava dinamizar os setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução dos projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo nacional e popular); c) Educação Popular como orientação de libertação (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista) (WANDERLEY, 1994, *apud* WANDERLEY, 2010, p. 21).

Ao longo da história, outras experiências no campo da Educação Popular foram sendo desenvolvidas. Com a abertura política, muitos dos militantes se grupalizaram em partidos, movimentos populares e sindicais, de forma que a

Educação Popular foi sendo ressignificada. Na década de 1980, por exemplo, temos as experiências de assessoria realizadas pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional –FASE e as de formação política realizadas pelo NEP 13 de maio. Além das ações do NOVA e as das formativas do Instituto Cajamar e do Instituto Paulo Freire.

Nessas poucas páginas, cabe reafirmar a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Sua marca deixada na organização de um método de educação de jovens e adultos, expressa nas suas obras, é de extrema relevância. Porém, dentre um conjunto de valorosas reflexões sobre o tema, há que se destacar sua concepção de mundo que atravessa toda sua obra. Nessa perspectiva analítica, esse jeito de ver o mundo é expresso em uma generosidade e um compromisso com os "esfarrapados do mudo e ao que nele se descobrem e assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1981, p.23).

Os desafios da Educação Popular e o Serviço Social na cena contemporânea

Finalizando, gostaríamos de refletir sobre quais seriam os desafios atuais para pensarmos a educação popular hoje? Quais os nexos possíveis com o Serviço Social na atualidade?

Inicialmente, cabe reafirmar que se vive em uma distinta conjuntura que, ao contrário dos “anos de glória” da educação popular, temos uma adversidade que marca tempos sombrios de crise do capitalismo, em que a alteração no mundo do trabalho e, conseqüentemente na organização da classe, faz-se presente.

Vale ressaltar que, dos anos de 1990 para cá, temos um amplo recrudescimento da capacidade organizativa dos trabalhadores que se adensa via processos de

criminalização dos movimentos sociais e do apassivamento da classe. Para além disto, nesse período “temeroso” de instabilidade econômica, política e social, em que se implementa um programa de governo que expressa um profundo ataque aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, uma leitura de mundo sob as lentes de Paulo Freire torna-se essencial para o trabalho de assistentes sociais comprometidos com a classe trabalhadora.

Esses processos repercutem no encolhimento de experimentos que valoravam a formação política e a educação popular, visto que, muitas das experiências que marcam a década de 1980, como dito, foram extintas e/ou se transformaram em experimentos de qualificação para o trabalho, como os centros de formação da CUT.

Mesmo com essas ponderações, é válido dizer que existe ainda uma variedade de experiências que, como não são sistematizadas, caem na invisibilidade. Algumas dessas ainda realizadas por movimentos sociais (como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, Movimento Feminista, Movimento Negro) e por partidos políticos como PCB, PSOL, PSTU e por grupos independentes que ainda apostam na educação popular como estratégia e como método de formação política, mas que, devido a sua informalidade ou a não valorização do saber formal, pouco sistematiza e/ou publicam seus experimentos.

Acrescido a essas reflexões, têm-se ainda as experiências que se intitulam como ações vinculadas à educação popular, mas carecem de direção social e política.

Outro elemento a destacar é o abismo entre a Educação Popular e a Universidade que se clarifica, sobretudo, na raridade de projetos de extensão que poderiam ser desenvolvidos envolvendo professores e alunos. A Extensão Universitária, entendida sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, constitui-se como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que deveria promover a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, mas que vem sendo subsumida ao ensino e, acima de tudo, aos experimentos de pesquisa que são muito mais valorizados pelas instituições de fomento e pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Poucas são as universidades que desenvolvem projetos de extensão no campo da educação popular e da formação política. Destaca-se que existem atualmente grupos de estudos e de pesquisas que até se propõem a realizar ações, sobretudo no campo da formação, para movimentos sociais, mas com caráter de assessoria que se realizam, a partir de editais, em que há repasse de fartos recursos governamentais, o que transforma a universidade em uma “loja” de serviços educacionais.

Voltando ao debate sobre a profissão, o seu decurso temporal nos mostrou que o campo da Educação Popular aos poucos foi sendo palco das aproximações com a profissão: as experiências de assessoria a movimentos populares e a sindicatos demandaram a inclusão do tema no currículo profissional, embora seja perceptível que, em muitas universidades, o tema perdeu sua centralidade ao ser incorporado à disciplina Movimentos Sociais. Essa aproximação ocorreu, sobretudo, na década de 1980 e início de 1990. No entanto, qual é o balanço afinal que temos sobre a Educação Popular e o seu legado para a profissão na cena atual?

Partimos do pressuposto que o assistente social é um profissional que exerce, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto às classes trabalhadoras, pois seu trabalho “incide sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano” (ABREU, 2002, p. 17). Assim, acredita-se que está intrínseco ao seu trabalho uma dimensão de caráter político-educativo, seja trabalhando diretamente com

ideologia, seja dialogando com a consciência dos seus usuários, o que possibilita afirmar que a Educação Popular pode ser uma aliada importante ao exercício profissional comprometido com um projeto de profissão e de sociedade distinto do que está posto, ou seja, a educação popular pode fortalecer o trabalho profissional, na medida em que o desenvolvimento de suas ações podem revigorar o projeto ético político profissional.

Valendo-nos desse conjunto de reflexões, encontramos nuances que aproximam o Serviço Social das propostas de Educação Popular. Graduações essas que, materializadas no Projeto Ético-Político do Serviço Social, pela lei de regulamentação da profissão, das diretrizes curriculares e do Código de Ética, relacionam-se quando reafirmamos que Educação Popular⁶ que se privilegia aqui, dada a multiplicidade de sentidos, conteúdos e formas.

Nesse sentido, a sua perspectiva transformadora, que também aparece no exercício profissional do assistente social comprometido com a transformação social, difere do fazer profissional que busca exclusivamente dar respostas às instituições. Com sua linguagem – compreendida como um dos principais instrumentos de trabalho – o assistente social contribui para o “desvelamento da realidade” de seus usuários, de modo a desvendar a realidade opressiva e a apontar para a possibilidade de mudança pela luta coletiva e pelo acesso a direitos⁷.

⁶ *É uma educação de classe* – exige uma consciência dos interesses das classes populares, histórica – depende do avanço das forças produtivas; política – que se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas, e não reformistas); democrática – antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona e educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular (WANDERLEY, 1984, p. 105, *apud* WANDERLEY, 2010, p. 23).

⁷ Ao tratar dos processos de consciência e organização, é considerada a “relativa autonomia” presente no trabalho profissional, bem como o cuidado, ao deter-nos nos marcos profissionais, circunscritos aos limites que uma profissão traduz, o que significa dizer que o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho se distingue da militância política. Questão esta já citada anteriormente.

Essa reflexão assinala as possibilidades de ação profissional nos marcos da sociedade burguesa. Longe das interpretações “messiânicas” ou “fatalistas”⁸ e das concepções revolucionárias *versus* conservadoras que expressam uma visão unilateral da profissão e desconsideram o movimento contraditório da realidade e do mercado de trabalho profissional, aposta-se nas possibilidades de garantia de acesso a direitos e na disputa dos processos de consciência.

Embora historicamente o assistente social tenha contribuído em processos conformadores da ordem⁹, aposta-se também na possibilidade de contribuir no “processo de formação da consciência” da parcela da classe trabalhadora usuária dos serviços. Segundo Iasi (2007), fala-se em “processo de consciência” dos sujeitos, já que a consciência não pode ser concebida como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse poderíamos supor um estado de “não consciência”. Nesse sentido, o fenômeno da consciência é compreendido como um movimento e não como algo dado. Por isso, ninguém conscientiza ninguém.

Nessa linha de argumentos, os assistentes sociais contribuem no processo de formação da consciência dos usuários, dado que nosso exercício profissional pode apontar para uma direção social que imprima um compromisso com a organização política deles e com os movimentos e as lutas direcionados ao enfrentamento prático das inúmeras formas de violação dos direitos. Na leitura de Iasi (2007), esse processo é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo

⁸ Ver: Iamamoto (1998).

⁹ Segundo Iamamoto, “o assistente social é um técnico em relações humanas por excelência, interferindo em graus diferenciados na vida cotidiana dos indivíduos, o que na maior parte das vezes contribuiu para que historicamente o profissional atuasse como instrumento de manutenção da ordem e de adaptação dos indivíduos, atuando como um ‘moderno filantropo da era do capital’” (1995, p. 119).

até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõem a base material de sua concepção de mundo.

Entretanto, ressalte-se que, qualquer que seja a inserção do assistente social, esse depende, em certa medida, das instituições empregadoras. Elas organizam o processo de trabalho do assistente social e, com isso, a “autonomia relativa” no fazer profissional tem maior ou menor dificuldade em garantir uma direção social comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Nos distintos espaços sócio ocupacionais, sejam eles os Centros de Referência da Assistência Social, unidades de saúde, escolas, entre outros, um bom começo é influir na criação de mecanismos que venham garantir a participação dos usuários nos espaços construídos para fins de controle democrático, ou seja, os conselhos, os fóruns.

Os usuários dos serviços geralmente são “apartados” desses espaços como sujeitos e/ou são sub-representados. Nesse mesmo sentido, é preciso avançar na construção do projeto profissional em uma perspectiva emancipatória, que fortaleça os usuários na condição de trabalhadores – e não na condição de assistidos – constituintes de uma classe social que precisa e que pode ultrapassar as conquistas da classe trabalhadora nos limites do Estado de Bem-Estar Social, na perspectiva da emancipação humana, compreendida sob o prisma da superação da propriedade privada e da constituição de uma nova sociabilidade.

Por fim, voltando aos elementos que circunscrevem as necessidades de uma prática profissional condizente com um projeto social contra-hegemônico, algumas questões precisam ser pensadas para a compreensão dos nexos entre a Educação Popular e o Serviço Social:

1. Compreender que a Educação Popular também está em disputa, já que existem propostas distintas e direções díspares dada às experiências, algumas com visível corte de classe e outras que, ao olhar com mais cuidado, são meros “cursos de formação”;

2. Superar a distância entre as experiências de educação popular e a academia, como se aquelas fossem menos importantes ou relevantes do que estas;

3. Repensar o lugar da Educação Popular na formação profissional, na qual a mesma não aparece nos currículos ou se encontra diluída, como dito acima, na disciplina de Movimentos Sociais;

4. Considerar e repensar que a Educação Popular é muito mais que um conteúdo instrumental e pode ser utilizada para fortalecer a direção social dada ao trabalho de grupo – instrumento fundamental do serviço social, mas que estão cada vez mais raros nos espaços sócio-ocupacionais. Entendemos que os sujeitos coletivos se constituem enquanto organismos vivos presentes na sociedade e que as lutas sociais, políticas, econômicas e culturais podem e devem ser pautadas na produção de ações que proporcionem a essas coletividades a elaboração de uma identidade de classe. Embalados no caráter educativo inerente às ações dos assistentes sociais, conforme a tese de Abreu (2002), é a partir das múltiplas demandas e necessidades seja “do estômago ou da fantasia” que podemos influir – também por meio do trabalho de grupo – na construção de uma identidade de classe com os nossos usuários, ao invés de uma identidade de pobreza.

5- E, por fim, fortalecer a possibilidade de se fazer Educação Popular na escola pública. Defesa histórica que precisa ser assumida inclusive pelos assistentes sociais que atuam nelas.

Nesse contexto, refletir sobre as possibilidades de intervenção do Assistente Social na escola e seus nexos com a Educação Popular implica, necessariamente, trazer para o debate a função social da escola no que tange à garantia do direito à educação e à permanência na escola, em que a participação popular se constitui como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento dos sujeitos coletivos.

Levando em consideração o conjunto de ponderações apresentadas, consideramos que o Serviço Social, em face do seu caráter sócio-educativo-organizativo, pode contribuir para a ampliação da escola como espaço que precisa ser repensado não só pela categoria profissional, mas por todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a aposta na Educação Popular significa afirmar a possibilidade de a classe trabalhadora tornar-se um sujeito histórico capaz de apresentar um projeto societário alternativo contra a ordem do capital, entendendo que esse processo, árduo e de longo prazo, não acontece ao acaso, mas é construído, feito. Traz-nos, mais uma vez, a reflexão sobre quais as mediações necessárias para a realização de uma prática profissional que perpassa a defesa dos direitos e o horizonte da emancipação humana.

Para isso, como afirma Iamamoto (1998), está posta como desafio a formação de profissionais críticos e propositivos que utilizem as técnicas como instrumentais a partir da base teórica capaz de operacionalizar projetos políticos conscientes e emancipatórios e que passam necessariamente pela organização da classe trabalhadora.

Para tanto, é válido aos assistentes sociais no seu exercício profissional cotidiano reconhecer o saber popular, estimular a reflexão, o diálogo dos usuários, valorizar sua cultura para que seja possível deixar brotar o senso comum que existe em cada sujeito e, quando possível, trabalhá-lo.

Conforme sistematização de Iasi (2001), na perspectiva metodológica do Núcleo de Educação Popular 13 de maio, a primeira tarefa da Educação Popular é fazer brotar o senso comum como afirmação e colocá-lo em contradição. Questioná-lo não diretamente, mas através do diálogo e da maiêutica, para que ele veja sua afirmação como algo externo, que saiu dele e entrou em contradição com a lógica.

Uma vez 'parido' o senso comum, abre-se o espaço que antes era ocupado por ele para a reconstrução do conceito. Entretanto, essa reconstrução exige uma espécie de "simulação" – via dinâmica de grupo – de uma relação vivida para que se estabeleça um vínculo por meio da "vivência" e para que possa ser apresentado um novo conceito como um valor a ser assumido pelo indivíduo. Nesse sentido, o grupo é a peça-chave da dinâmica educativa, local em que o indivíduo, nos cursos, reproduz o processo de identidade e vê no grupo a manifestação de si mesmo. Recria-se, dessa forma, a base da relação que pode gerar a introjeção de novos conceitos (IASI, 2001).

Nesse itinerário, no que tange à relação da Educação Popular com o Serviço Social, trata-se de compreender a dimensão política da prática profissional, o seu viés educativo, e recolocar/valorizar o lugar da Educação Popular tanto na prática profissional quanto na formação profissional para que a apropriação teórico-metodológica e o aperfeiçoamento do instrumental, a dialogar com o método freiriano, possam favorecer e dar concretude aos inúmeros desafios postos em uma realidade social que se complexifica e se dinamiza a cada dia.

Referências

ABREU, M. M. *Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

AMMANN, S. B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.

BEZERRA, A.; RIOS, R. M. M. M. *Percorrendo os caminhos da Educação Popular: um olhar. Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

BRANDÃO, C. R. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Código de Ética profissional de 1993*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Política e Educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1982.

IASI, M. L. *Maiêutica: a arte do parto. Boletim do Fórum Nacional de Monitores do NEP 13 de Maio*. São Paulo, 41, 2001, (mimeo).

_____. *Processo de consciência*. 2ª ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2007.

NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Transformações societárias e serviço social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, v. 17, n. 50, abr., p. 87-132, 1996.

SEMERARO, Giovanni. Para uma teoria do conhecimento em Gramsci. 2000. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=284&page=visualizar>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação: vocabulário crítico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SILVEIRA, M. L. S. da. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: *Seminário de Educação Popular Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ*. CD-ROM, 2004.

VALE, A. M. do. *A educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

WANDERLEY, L. E. W. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez. 2010.

Recebido em: 10.10.2017

Aceito em: 26.10.2017