

# 11

## OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O ENCONTRO COM O SERVIÇO SOCIAL\*

Francine Helfreich Coutinho dos Santos

### Introdução

O presente texto nasce do acúmulo de pesquisas e diálogos instigantes e coletivos junto a assistentes sociais e educadores populares. Com eles, foi possível amadurecer reflexões anteriores sobre a Educação Popular, seus significados, desafios e importância nas práticas e lutas contemporâneas. Reflexões estas que vão sendo ressignificadas a cada prosa, a cada encontro, a cada atividade formativa e militante, que ganha relevância neste período de aprofundamento da crise econômica e sanitária em que o mundo se encontra. O rol de autores com quem dialogamos neste texto é amplo, expressando assim a marca de um debate que, como não é exclusivo do Serviço Social, proporciona uma “conversa” com muitos autores/educadores, possuidores de trajetórias distintas e que compartilham de uma leitura crítica sobre o mundo.

Percebe-se nos últimos dois anos um afloramento significativo da Educação Popular nas pautas e demandas daqueles que lutam contra o conjunto de violações de direitos e opressões em curso. O avanço do conservadorismo e a apassivação da organização dos trabalhadores frente à nova morfologia do trabalho vêm exigindo que espaços de formação política e Educação Popular possam contribuir para analisar e intervir melhor frente aos desafios colocados à classe trabalhadora. Talvez porque a história tenha mostrado sua potência na produção das sínteses para as contradições em que a realidade nos colocou e continua colocando.

O “des”governo em sua escalada autoritária e sua agenda conservadora e ultraliberal incide sobre a classe manifestando a superexploração do trabalho, o desemprego estrutural, o aumento da desigualdade, a degradação do ser humano e a ampliação da violência. Para além disso, registra-se a presença no poder do pior tipo de segmento da classe dominante: violenta, antidemocrática, antipopular e antipovo, a destacar o desprezo pelas mais de 100 mil vidas ceifadas neste período de pandemia da Covid-19.

No que se refere à educação, assim como a ciência e a cultura, estas vêm sendo objeto de inúmeros ataques por este governo obscurantista. A destacar que em menos de 1 ano houve três trocas de ministros da educação, sem contar o avanço do reacionarismo – que não iniciou no atual governo, mas sim no período que antecede o Golpe civil e midiático de 2016 – que recolocou no cenário pautas como a militarização das escolas, o revisionismo da História, a crítica ao comunismo e o debate da diversidade sexual, através do incentivo aos projetos do movimento Escola sem Partido. Além disso, destaca-se também o questionamento às ideias do patrono da Educação: Paulo Freire, intelectual orgânico do seu tempo, do povo, ou melhor: da classe trabalhadora.

Para além da instabilidade econômica e política, implementam-se as contrarreformas, potencializadas pela aprovação da Emenda Constitucional número 95 de 15 de dezembro de 2016, que institui o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. Tal sinalização aponta para mais precarização das políticas sociais, trazendo repercussões para o conjunto da classe e para os assistentes sociais que, nos diferentes espaços só-

---

\*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.203-226

cio-ocupacionais são profundamente marcados pelas contradições de classes e pelas particularidades da presente conjuntura.

Portanto, a realidade vem nos convocando a reiterar o diálogo entre a Educação Popular e o Serviço Social; legitimando, porém, o acúmulo já produzido e compreendendo os novos contornos que este diálogo assume. Talvez aqui esteja a pista para que o debate da Educação Popular esteja não só no horizonte dos movimentos sociais, mas que também possa ser impulsionado no interior da profissão, considerando que a Educação Popular vem sendo ofuscada nos projetos político-pedagógicos dos cursos nos últimos anos; neste período de obscurantismo, entretanto, reascende como determinação importante na luta pela emancipação política e humana. Assim, o centro de atenção deste texto localiza-se nos debates sobre vínculos entre o Serviço Social e a Educação Popular; sua processualidade histórica; as iniciativas que a referenciavam; e as conexões com a formação profissional e o trabalho profissional do assistente social. É referenciada pois uma concepção de Educação Popular que, a partir das influências freirianas, inicialmente é caucionada na teoria social crítica; a qual tem como eixo delimitador a perspectiva de apreensão da totalidade no debate da vida social e das relações sociais imanentes a determinados períodos históricos.

Conforme é sabido, o Serviço Social é uma das poucas profissões que, em suas organizações e posicionamentos ético-políticos, coaduna com valores e princípios humanizadores, que apontam para a luta e superação do capitalismo e, por conseguinte, a contraposição a toda forma de exploração e opressão. O Serviço Social possui assim no seu Projeto Ético-Político (PEP) a sistematização teórico-política do acúmulo e de construções que a profissão efetivou nas últimas quatro décadas. É uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, se legitima na divisão social do trabalho; se afirma também como potencializadora de enfrentamentos à sociabilidade do capital. Isso posto, temos uma chave de leitura importante para relacionar a perspectiva hegemônica da profissão a uma determinada concepção de Educação Popular que, mediada por alguns nexos, aproxima a profissão de tal educação: o debate da Questão social e os elementos constitutivos da Crítica da Economia Política – como as categorias Classe social e Trabalho. Além disto, destacam-se nela os valores e princípios fundamentais ancorados em uma “[...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 1993, p. 16).

Para tanto, neste texto reivindicaremos a Educação Popular como: “[...] uma forma de fazer educação que 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” (SANTOS, 2017, p. 03). Concepção esta que se constitui como ponto de intersecção com a profissão e as organizações da classe trabalhadora, e que coaduna com as lutas anticapitalistas e populares.<sup>1</sup>

Isto posto, na primeira parte deste texto enfatizaremos o debate conceitual da Educação Popular e a forma como algumas experiências de atividades realizadas ocorreram ao longo da história e se apropriaram da terminologia “Educação Popular” para o desenvolvimento de ações educativas, ora de adequação, ora progressistas. Já na segunda parte do texto trataremos do encontro entre a profissão e a concepção defendida, assim como os desafios colocados à formação e ao trabalho profissional.

<sup>1</sup> O conceito de “popular” se refere à relação entre o conceito “grupos sociais subalternos” utilizado nos *Cadernos do cárcere* por Gramsci; que, obviamente, parte da categoria marxista de classe trabalhadora. Para mais informações ver: Gramsci (2001).

## Educação Popular: percursos e caracterizações

Conforme o diálogo com autores<sup>2</sup> que se dedicaram ao estudo deste tema complexo e fascinante, é possível caracterizar a Educação Popular como uma forma de fazer educação, contribuindo para a mobilização e organização dos trabalhadores e favorecendo o despertar para uma consciência crítica, considerando em tal concepção a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária. Para tanto, ao longo da história – e esse é um elemento importante para a Educação Popular –, suas características se forjam nas ações e elaborações cotidianas de um conjunto de pessoas que, ao fazerem parte de uma sociedade extremamente excludente e desigual, criam formas de fazer, sentir, pensar, viver e resistir nesta mesma sociedade. Portanto, a Educação Popular é anterior à educação formal. Embora as duas não se oponham e ainda, por vezes, se complementam.<sup>3</sup>

Entender a história da Educação Popular significa considerar inicialmente que a mesma se desenvolve em um território, ou em vários territórios, onde os sujeitos que lá vivem resistem; e no conjunto dessas resistências se utilizam de formas de fazer educação produtora e reprodutora de conhecimentos; formas essas que foram ou são extremamente necessárias para sua luta e existência. Portanto, a Educação Popular se apresenta também como uma perspectiva de fazer educação que envolve uma metodologia participativa, progressista (ou libertadora), como afirmava Paulo Freire; ou desinteressada, na concepção do revolucionário sardo Antônio Gramsci (2001).<sup>4</sup>

Segundo Freire (1981) o propósito da educação é a liberdade humana, que se expressa quando a população reflete sobre si mesma e sobre seu lugar no mundo, portanto, quando são mais conscientes, vão se constituindo como sujeitos de sua própria história. Já para Gramsci, a educação deveria “[...] preparar os sujeitos para governar ou para dirigir quem governa” (GRAMSCI, 2001, p. 42). Nos seus estudos, principalmente nos *Cadernos do Cárcere*, há uma valorização sobre a necessidade de respeitar o “saber popular”, mesmo este se apresentando de forma inorgânica e fragmentada; sem se eximir, porém, 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 análise gramsciana aponta a necessidade de aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas sim descoberto como organizado e administrado por uma classe que tem objetivos políticos. É a partir desta consciência que as classes populares e seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, ao operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “uma progressiva consciência da própria personalidade histórica” (GRAMSCI, 1995, p. 54). Para Gramsci, todos os homens são intelectuais; não há não-intelectuais: todos trazem consigo conhecimentos e a capaci-

<sup>2</sup> Tais como Paulo Freire (1971), Carlos Rodrigues Brandão (2002), Conceição Paludo (2015), Oscar Hara, autores-educadores populares como Aida Bezerra (2004), Maria Lídia Souza da Silveira (2004) e Mauro Iasi (2004). E tantos outros educadores invisibilizados por esta América Latina afora.

<sup>3</sup> Destaca-se aqui um amplo debate sobre a relação da Educação Popular na escola pública. Forjou-se um debate importante na década de 1980 entre Paulo Freire e diferentes educadores populares sobre a relação entre educação popular e educação formal. O debate se acirra a partir de dois fatos: a ida de Paulo Freire para Secretaria de Educação na cidade de São Paulo, e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se constrói o discurso pedagógico hegemônico.

<sup>4</sup> Para Gramsci, a Educação desinteressada, tratada por ele nos *Cadernos do Cárcere* v. 2 - refere-se a o conhecimento que não é imediatista, mas que favorece uma formação sólida e abrangente, voltada para conhecimentos gerais. Para ele, o estudo desinteressado: “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

dade de se relacionar com o outro e ser sujeito da história. A educação dentro dessa perspectiva não é a institucionalização do conhecimento, mas sim a possibilidade consciente que os homens e mulheres de carne e osso possuem para construir-se historicamente. No que tange à Educação Popular, entendemos que este novo sujeito, o “novo intelectual”, enquanto analisa criticamente e “desorganiza” os projetos da classe dominante, se dedica a promover uma “nova inteligência social” capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na lógica das classes trabalhadoras (SEMERARO, 2001).

Aqui, referendamos a Educação Popular em uma concepção de educação que aponte não só para a liberdade humana, mas também para a emancipação humana, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. A emancipação humana é algo muito mais amplo, trata-se da ausência de qualquer forma de dominação; a começar pelo não estranhamento, caracterizado pela privatização do trabalho e do produto do trabalho pelo capital. 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 pais em escolas e grupos de jovens, entre outras. Ao longo da história, essas experiências tiveram um elo comum: a vinculação com os desapropriados da riqueza socialmente construída;<sup>5</sup> o que fez com que muitas atividades, práticas e ações realizadas fossem caracterizadas como populares. Embora essa categoria seja polissêmica, e pouco nos ajude na compreensão de quem seriam essas pessoas, [o povo], ou seja, a que segmento da classe que a Educação Popular atende, Leonardo Boff elaborou uma caracterização importante do que significaria “povo”, tentando fugir do caráter polissêmico e retórico que por vezes a palavra expressa:

Na definição sociológica da categoria povo, expressa uma síntese desse movimento: sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu *ethos*, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites. [...]. Mas sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe: lentamente da massa, surgem lideranças [...] que organizam movimentos sociais, com visão própria do país e de seu futuro. Deixam de ser “povo-massa”. [...]. Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes. [...]. “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas. Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer um povo (BOFF, 2015, p. 1).

<sup>5</sup> É válido ressaltar que os assistentes sociais, desde suas experiências embrionárias no Brasil, realizavam ações educativas que envolviam questões ligadas a moral e higiene. Para mais informações ver: Iamamoto e Carvalho (1992).

Tal referencialidade apresentada está presente na obra de Freire. O povo, o popular, aparece como sujeito central das suas preocupações; este estaria relacionado com a aproximação das práticas de Educação Popular voltadas 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”. Destaca-se a necessária articulação da Educação Popular com a luta dos oprimidos, dos de baixo, das classes subalternas: por fim dos diferentes segmentos da classe trabalhadora, que se formam apartados dos processos de apropriação da riqueza socialmente produzida e dos direitos posteriormente conquistados.

Assim, neste texto reivindicaremos que a Educação Popular é aquela não destinada ao “povo” como sujeito amorfo, sem história, mas sim aos segmentos da classe trabalhadora que, apartados do fruto do trabalho, resistem. Portanto, não existe Educação Popular sem o caráter classista: na seguinte linha argumentativa defendida, dialogamos com o “popular” que Gramsci denomina no Caderno 25. Popular esse que, mediado pela concretude das análises da Itália do seu tempo e ancorado na teoria marxista, relaciona o “popular” com os “grupos sociais subalternos” Para tanto, Seme-raro, dialogando com Gramsci, nos mostra em uma grande síntese que:

[...] a hegemonia, o partido, a sociedade civil, o Estado, para Gramsci, só podem obter êxito se tiverem conotação **popular**, se orientados a organizar uma "**vontade coletiva nacional popular**" (Q 6, §77, p.745), não a implementar o domínio de um grupo elitista e corporativo. Por isso, os *Cadernos do cárcere* se apresentam como um projeto singular de "**teoria política popular**", um laboratório onde as classes subalternas encontram instrumentos para desenvolver suas posições críticas, para fundamentar sua própria visão de mundo e se preparar para assumir a direção de uma nova concepção de Estado e de sociedade, uma vez que "para construir história duradoura não bastam os 'melhores', são necessárias as mais amplas e numerosas energias nacionais-populares" (Q 9, §96, p. 1160). O reconhecimento dessas forças leva Gramsci a não confundir "popular" com "populismo", entendido este como uma concepção demagógica e paternalista no trato com o povo (Q 11, §1, p. 1367-1385 e Q 9, §135, p. 1197). Longe, também, de qualquer idealização, critica toda visão que mitifica e sacraliza o povo, considerado depositário de valores genuínos e de verdades infalíveis, e se opõe a teorias que o consideram como uma potência unitária, como massa amorfa ou uma genérica "multidão". Ao contrário, nas páginas de Gramsci encontramos sujeitos populares concretos, classes e "grupos sociais subalternos" historicamente "existentes e operantes" que, mesmo com suas ambiguidades e fragilidades, agem como "políticos em ato" e expressam "uma realidade em movimento, uma relação de forças em contínua mudança" (Q 8, §84, p. 990), dentro de um preciso contexto social e econômico, em "assédio recíproco" com a hegemonia dos grupos dominantes (SEMERARO, 20014, p. 2, grifo nosso).

Portanto, a conotação que Gramsci imputa ao "popular" em seus escritos é elemento central para as análises na Filosofia da Práxis, o que expressa uma centralidade

para as argumentações que designam o papel do “popular” como sujeito histórico, concreto protagonista das suas lutas.

Dialogando aqui com alguns determinantes do cenário latino-americano, percebemos que a Educação Popular contribuiu muito para resgatar a história silenciada das culturas e das pedagogias dos povos que foram usurpados de suas terras e culturas desde a chegada de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil. Sob tal ótica, a história da América Latina é também uma história da resistência à dominação e à opressão dos povos originários. Esta se relaciona com os sujeitos e seus territórios que, na luta pela sua existência e resistência constituem processos educativos de trocas e de produção de saberes; já que, dentro desses territórios, temos a expressão de um capitalismo dependente e periférico que deixa marcas: oprime, exclui, inviabiliza e impõe sua cultura. E, em consequência, não reconhece e não legitima o saber popular.

Todavia, tal segmento da sociedade constrói e consolida, via processo de educação e formação, as suas formas de viver, de se relacionar em comunidade, e assim constrói formas alternativas e diferenciadas de sobrevivência e organização. Seria o que em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1981) expõe sobre o diálogo: onde este seria o encontro de homens e mulheres mediados pelo mundo para dar nome e sentido a este. Pelo diálogo, as pessoas atuam, sentem e pensam como sujeitos, e permitem que outras pessoas com as quais convivem construam sua própria história.

Portanto, na América Latina, a história oral teve relevância nestes processos, já que a história oficial negou a história e a cultura dos diferentes povos. Para além de colonizar a cultura, colonizaram também as ideias, os corpos e as subjetividades. Conceição Paludo (2015) cita a síntese organizada por Danilo Streck (2010), onde é exemplificada um conjunto de autores que foram gradativamente construindo fundamentos teóricos sobre a forma como o capitalismo se expressava na América Latina, dentro da qual também encontravam resistências. São eles:

José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade (PALUDO, 2015, p. 204).

Acrescentaria ao destaque feito dos autores citados o debate realizado pelo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), que junto com os autores mencionados contribuem em alguma medida para a emergência de uma pedagogia decolonial,<sup>6</sup> capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais lateralizados pela modernidade/colonialidade.

Entretanto, será Paulo Freire que, sendo considerado o patrono da Educação, consolidará um grande arcabouço reflexivo sobre a Educação Popular no Brasil. Nas reflexões sobre as suas próprias práticas e sobre o contexto sociopolítico que se inseria,

<sup>6</sup> Para mais informações, ver Quijano (2005).

sobretudo, nas obras *Pedagogia da Esperança*, *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” (FREIRE: 2002. p. 116). A partir da linguagem e elaboração de suas sínteses, tanto no Brasil como na América Latina e em grande parte do mundo, a influência de Paulo Freire é inegável e não pode ser desconsiderada na medida em que, através da linguagem, traz alguns conceitos que contêm sua posição sobre o processo educativo popular:

1. “Processos de conscientização”: a conscientização deveria acompanhar o processo educativo, por meio de uma proposta de intervenção participativa. O método não poderia impor formas únicas, mas estar sempre aberto a 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 educação. Em *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).

3. Os “Círculos de Cultura”: o Círculo de Cultura, como forma de trabalhar com as classes populares, tem sua gênese no Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), em 1964.
4. E, por fim, as “Palavras geradoras”: são relacionadas com o método proposto por Paulo Freire para alfabetização de adultos, que começa pelo levantamento no universo vocabular dos alunos, ou seja, pelas palavras de uso mais frequente. Diferente das metodologias de alfabetizar as crianças, ele partia do pressuposto de que o adulto deveria ser tratado como sujeito do próprio conhecimento e não como objeto, sendo estes portadores de um conhecimento forjado na sua cultura, nas suas experiências.

O objetivo dessas ações coadunava-se com sua ideia de Educação Popular, na qual se buscava construir junto aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilitasse uma ação transformadora da realidade social, política, cultural, na luta por uma sociedade igualitária, 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. Deste modo, 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. Leitura essa que apontasse para a sua organização e para a transformação da realidade de opressão.

Embora o termo “Educação Popular” revele concepções distintas, foram as experiências desenvolvidas – sobretudo no período desenvolvimentista no contexto brasileiro e latino-americano –, que hegemonizaram suas principais conotações, as

quais reverberaram também no Serviço Social, em sua forma de pensar e intervir na sociedade. Segundo Bezerra e Rios (2005), no período entre 1945 e 1958, três modos de intervenção educativa marcaram o movimento e, somados às novas contribuições surgidas na fase 1959-1964, repercutiram sobre as práticas educativas desenvolvidas na década de 1960: a presença educativa da Igreja – sobretudo a Católica, nos meios populares; a extensão rural; o Desenvolvimento de Comunidades. Enquanto isto, o Serviço Social, na sua fase desenvolvimentista, marca sua história no que se relaciona à atuação dos profissionais nos meios populares.

Sob influência do imperialismo norte-americano e de suas organizações, recorre-se ao Desenvolvimento de Comunidade para referendar o crescimento industrial e da infraestrutura; sobretudo no espaço urbano com participação ativa do Estado. Deste modo, as ações educativas nas comunidades se tornam estratégicas para legitimar a modernização em curso. Para ilustrar tal questão, Ammann diz que:

Em meados da década de [19]40, o acordo sobre Educação Rural estabelecido entre o governo brasileiro pelo intermédio do Ministério da Agricultura com a *Inter-American Educational Foundation*, engendra as condições socioinstitucionais para o desenvolvimento da vertente de integração das propostas de Educação Popular, que impulsionam a entrada das experiências de desenvolvimento no país. Este acordo “se propõe a estabelecer” maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, ideias e métodos pedagógicos entre os dois países (AMMANN, 1980, p. 30-31).

O que podemos afirmar é que as iniciativas de Educação Popular sofriam a influência da instrumentalização, para fins de uma modernização que aprofundava e reafirmava o padrão de dependência, de subordinação à lógica imperialista, no qual o capitalismo brasileiro é forjado. 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 freirianais; e aqueles cujos objetivos se ativeram estritamente aos interesses políticos de mobilização e organização dos trabalhadores.

Entre os anos de 1960 a 1963, registrou-se uma grande ênfase nas atividades ditas como 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 de base. 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. Segundo Ammann, a abordagem de comunidade era vista como um todo regido pelo consenso, com base na identificação de problemas e interesses comuns. Comunidade, como unidade consensual, trazia um tipo de intervenção em que os problemas eram tratados não por interesse de classes, mas sim por grupos sociais definidos por faixa etária, sexo, etc (AMMANN, 1980, p. 85).

Estas experiências e as sistematizações, junto com as múltiplas experiências no país, adensaram as novas formas de fazer educação. As concepções norteadoras das diferentes experiências que reivindicavam a Educação Popular apresentaram significados políticos distintos: nas ações realizadas pelos governos, as experiências de Educação Popular significaram uma resposta à demanda do capital por uma força de traba-



lho mais qualificada;<sup>7</sup> para os movimentos progressistas, expressaram uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica da classe trabalhadora, no que tange ao organizar-se e resistir. Eram pautas diversas como: educação, cultura popular, saúde, habitação, acesso à terra, democracia e luta contra as desigualdades e as injustiças sociais.

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 experiências, como o Movimento de Educação de Base (MEB).<sup>8</sup> Entretanto, algumas experiências do MEB realizadas em parceria com a Igreja Católica através do movimento oriundo da Teologia da Libertação<sup>9</sup> tiveram forte cunho progressista, o que demonstrou a contradição existente no interior das próprias ações do Estado e a possibilidade de, dentro dele, realizar ações contra hegemônicas. Resumindo, a Educação Popular se generaliza em um momento no Brasil em que se percebia, na relação entre o Estado e a educação – principalmente na educação formal –, a reprodução das relações econômicas e socioculturais, da mesma forma em que há o surgimento de um contexto responsável por produzir um avanço importante das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas (PALUDO, 2015).

Isto posto, foi particularmente no período da ditadura empresarial militar (1964-1985), com a repressão dos partidos e das organizações políticas dos trabalhadores, mesmo com a dureza da repressão “novos personagens” (SADER, 1988) entram em cena na política nacional: personagens esses que desenvolveram as experiências progressistas. Nesse contexto, no final da década de 1970, alteradas as demandas práticas e a inserção do Serviço Social nas estruturas organizacionais-institucionais, altera-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 deixarão suas marcas no arcabouço teórico da profissão, e pistas para relacionar a Educação Popular com a profissão sob um verniz mais crítico. Isso ocorre porque a profissão passa por um profundo e importante movimento propulsor do rompimento com o pensamento conservador. Nos anos de 1965 a 1975, o movimento de Reconceitualização vivenciado pelo Serviço Social consolidou-se como marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica da profissão. Considerado um fenômeno tipicamente latino-americano, dominado pela contestação ao tradicionalismo, o movimento de Reconceitualização significou, segundo Netto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e operacionalidade, rompendo assim com as influências europeias e americanas historicamente presentes na profissão. Portanto, no Brasil, esse movimento de Reconceitualização – de questionamento às bases tradicionais do Serviço Social – apresentou desdobramentos e se expressou no que Netto (1991) denomina de processo de renovação do Serviço

<sup>7</sup> Podemos exemplificar a experiência desenvolvida pelo MOBREAL no período da ditadura empresarial militar, que, mesmo reivindicando Paulo Freire ao utilizar do método de alfabetização de jovens e adultos, tem em sua episteme uma estratégia governamental de manutenção e conservação da ordem estabelecida.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> A Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, após Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Conferência Episcopal Latina Americana realizada em Medellín-Colômbia em 1968, que parte do pressuposto de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e a defesa de seus direitos. A Teologia da Libertação reúne várias correntes de pensamento, que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação das injustiças impostas aos mais pobres pelas condições econômicas, políticas e sociais determinadas pelo poder das classes dominantes.

Social, responsável por trazer um conjunto de modificações significativas ao Serviço Social brasileiro. Com isso, revelou-se a erosão do Serviço Social tradicional, cujo novo período apontava os seguintes elementos: 1 - A maturação de setores profissionais na sua relação com outros protagonistas; 2 - O movimento de esquerda católica, com o deslocamento de segmentos da Igreja Católica em face do seu conservantismo tradicional; junto da emergência de “católicos progressistas”; 3 - O movimento estudantil nas escolas de Serviço Social, que se apresentava com fortes tendências progressistas; 4 - O referencial teórico das Ciências Sociais, imantado por dimensões críticas e nacional-populares.

As direções da renovação do Serviço Social no Brasil apontaram para caminhos distintos. Ao longo dos dez anos em que a profissão vivenciou seu redirecionamento político, teórico e prático, tendências distintas são formuladas e sistematizadas por Netto (1991):

1. Perspectiva modernizadora – significou um esforço no sentido de adequar o Serviço Social como instrumento de intervenção, inserido no arsenal de técnicas sociais, a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-1964. Na década de 1970 se explicitaria a particularidade da perspectiva modernizadora brasileira – esta foi a expressão da renovação profissional mais adequada à autocracia burguesa. De fato, foi nesse período de emergência dessa perspectiva que a reflexão brasileira interagiu inicialmente com os renovadores latino-americanos, fornecendo-lhes claras inspirações, em um movimento de influência que posteriormente foi revertido.
2. Reatualização do conservadorismo – esta direção, de inspiração fenomenológica, condensou a renovação compatível com o segmento do Serviço Social mais impermeável às mudanças, conforme análise de Netto (2001). Para o autor, o esforço se beneficiou, de um lado, do descrédito cada vez mais generalizado do acervo proveniente do campo positivista; de outro, sua recusa às vertentes crítico-dialéticas se favoreceu do vulgarismo com que elas foram geralmente apropriadas no marco do Serviço Social. O uso de categorias teóricas como diálogo, consciência e transformação social – conforme destaque do autor – tinham em seus fundamentos elementos do existencialismo e do subjetivismo de práticas interventivas.
3. Intenção de ruptura – direção que se propõe como intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional”. Ao contrário das anteriores, possui em seu cerne uma crítica sistemática ao desempenho “tradicional” e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Paulo Freire nos ajuda na intenção de ruptura, embora careça de sistematização e pesquisa exatamente pela defesa de uma educação libertadora, que tem como eixo central o sujeito e suas experiências singulares e coletivas – uma pedagogia vinculada aos “oprimidos”. Entretanto, a relação que se faz entre a profissão e a Educação Popular só é possível face ao giro teórico-político realizado.

Embora diferentes educadores tenham se esforçado por sistematizar sua compreensão sobre Educação Popular, o saldo histórico que temos desse período quanto à concepção de Educação Popular que se compartilha só foi possível com a aproximação de concepções de tradições de bases crítico-dialéticas. Tradições tais que vão trazer para a profissão elementos da teoria social de Marx e de autores de mesma tradição

para a compreensão da profissão e da realidade social; e, por conseguinte, de uma perspectiva de Educação Popular.

## Serviço Social e Educação Popular: o encontro necessário

O esforço de relacionar os nexos entre a profissão e a Educação não é algo muito complexo e distante da temporalidade na qual estamos inseridos. O Serviço Social, desde suas origens, embora sob um referencial teórico distinto, desenvolveu ações de caráter educativo. Sua ação, ora sob influência de um viés conservador, ora sob viés crítico, sempre realizou ações “educativas”, caracterizadas como “educação popular”, mesmo algumas não sendo. Uma vez compreendida que, em suas origens, suas práticas corroboravam para a legitimação de valores e princípios da sociedade burguesa, Iamamoto e Carvalho relatam que:

A Educação Popular, a partir dos seus elementos mais originais de caráter confessional ou filantrópico, sempre teve em sua base uma visão de “democratização” da cultura. [...] essa “democratização” da cultura tinha um suporte ideológico (matizado na caridade cristã) a proposta de transformação [do mundo a partir da transformação dos homens, sendo a educação um elemento-chave dessa transformação] [...] Tem seu fundamento na constatação da existência de uma sociedade essencialmente injusta - malgrado a existência de certas falhas menores serão corrigidas com o progresso - e da necessidade de preparar os homens para que possam usufruir de suas possibilidades (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 292).

O marco dessa reflexão nos dá uma pequena amostra do quanto pedagogicamente o trabalho profissional, por meio de suas ações educativas, se desenvolveu por muito tempo a partir das e nas relações sociais, a serviço da reprodução dessas mesmas relações. Iamamoto e Carvalho (1982) nos mostram como a emergência do Serviço Social no Brasil ocorre a partir de um “arranjo teórico-doutrinário” em um momento em que a transição do país agrário-exportador em urbano-industrial demandava iniciativas que mantivessem o *status quo*. O que nos parece é que a concepção de Educação Popular deste período expressa a intencionalidade das principais iniciativas do mesmo e compõe a natureza do trabalho profissional; porém se coloca como um elemento de disputa nos debates e práticas profissionais. A mesma ideia também aparece no que refere às principais concepções daqueles que sinalizam a ruptura com conservadorismo.

Embora as referências freirianas sintetizem um marco de onde muitas elaborações e práticas partem, a discussão da Educação Popular na perspectiva na qual este estudo se afirma, embora não negue a importância das reflexões feitas por Freire, considera 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, cuja concepção compartilhamos:

- 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 conforma-

ção 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).

A partir deste sentido, a aproximação da profissão com a Educação Popular só é possível por conta do giro teórico-político realizado pela categoria profissional. Embora diferentes educadores tenham realizado o esforço de sistematizar sua compreensão sobre a Educação Popular, o saldo histórico que temos deste período quanto à concepção de Educação Popular que se compartilha pelo Serviço Social só foi possível devido à aproximação de concepções de tradições de bases críticas e marxistas – mesmo que esta aproximação tenha, inicialmente, ocorrido de forma enviesada e marcada por equívocos e insuficiências no aprofundamento teórico.<sup>10</sup>

Nos anos de 1965 a 1975, o movimento de Reconceituação vivenciado pelo Serviço Social latino-americano – sobretudo no Brasil, Chile, Argentina e Uruguai – consolidou-se como marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica da profissão. Considerado um fenômeno dominado pela contestação ao tradicionalismo, o movimento de Reconceituação significou, segundo Neto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e operacionalidade, rompendo assim com as influências europeias e americanas, historicamente presentes na profissão. O movimento revelou a erosão do Serviço Social tradicional e demarcou a mudança na correlação de forças político-ideológicas entre os assistentes sociais; possuiu como um dos principais marcos o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ocorrido em 1979, conhecido como “O Congresso da Virada”. A “virada” ou a recusa ao pensamento conservador se processou, assim, no mesmo período que a Educação Popular ganhava fôlego, vide a aproximação da profissão com as ideias de Paulo Freire (NETTO, 1991).

A partir desse período, a categoria profissional participa ativamente dos debates acerca da democratização da sociedade brasileira, alinhando-se com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, aproximando-se então da teoria crítica. As experiências de Educação Popular que contestavam a ditadura empresarial militar realizadas pelo Movimento Estudantil em Serviço Social (MESS) eram adotadas e serviam como contestação política da ordem estabelecida, através da aproximação com a União nacional dos Estudantes (UNE). Além disto, segundo as reflexões produzidas por Medeiros, Nogueira e Bezerra (2019, p. 237):

Houve esforços de assistentes sociais e outros profissionais estudantes e educadores populares nas experiências de Educação Popular. O Serviço Social no Movimento de Cultura Popular (MCP), por exemplo, exercia a administração do Centro de Cultura Popular (CCP), no exercício de mobilizar lideranças para assumir a direção dos referidos centros.

<sup>10</sup> Para mais informações, ver: Netto (1991).

Sem dúvida, o contato com o reconhecimento das amarras do capitalismo e o envolvimento com as contestações de ordem típicas daquele período formaram elementos que contribuíram para o giro teórico realizado pela profissão. Para tanto, é importante reconhecer que tal mudança na referencialidade da profissão ocorre inicialmente através do viés político, já que a mesma estabelece um envolvimento orgânico nas contestações populares, e em especial nos meios acadêmicos, nos congressos e nos seminários da categoria. 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 consequências, dado, possivelmente, o grau de ativismo que caracterizava as intervenções (BEZERRA, 2004, p. 24).

Os estudos das autoras mostraram que a militância cristã unia a utopia política aos objetivos cristãos, dentro deste 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 socio-político. Assim, as diferentes orientações de Educação Popular caracterizaram as inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como recuperadoras, ora como transformadoras. Uma interessante síntese é expressa nas palavras de Wanderley:

[...] 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).

A mudança da perspectiva político-ideológica que emerge no final da década de 1970, amadureceu na década de 1980 e consolidou-se na década de 1990, a se destacar com o Código de Ética Profissional, cujos princípios fundamentam o Projeto Ético-Político Profissional e se relacionam com os fundamentos da Educação Popular defendida no presente texto. Uma forma de fazer Educação que pressupõe um corte

de classe, com a contribuição para determinada consciência social.<sup>11</sup>

Ao longo da história, outras experiências no campo da Educação Popular foram sendo desenvolvidas. Com a abertura política, muitos dos militantes grupalizaram-se 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), as experiências de formação política realizadas pelo Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio, as ações do NOVA e as ações formativas do Instituto Cajamar, do Instituto Paulo Freire. Assim, aos poucos, a Educação Popular foi sendo palco das aproximações com o currículo profissional, haja vista que as experiências de assessoria a movimentos populares e sindicatos demandaram a inclusão do tema nos projetos político-pedagógicos; embora seja perceptível que, em muitas universidades, o tema perdeu sua centralidade ao ser incorporado à disciplina Movimentos Sociais. Tal aproximação ocorreu, sobretudo, da década de 1980 e início de 1990.

Na década de 1980 se destacam as ações profissionais junto aos movimentos populares que se reorganizam em torno das lutas pela democratização do país. Entretanto, a partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, o refluxo dos movimentos sociais e a institucionalização de algumas lutas – vide a ascensão das experiências de orçamento participativos, dos conselhos de direitos, e a ampliação das Organizações Não Governamentais (ONG's) – temos a diminuição, por consequência, das experiências mais combativas da Educação Popular. Muitas dessas instituições, salvo exceções, acabam por materializar uma modalidade de cooperação com o Estado neoliberal, contribuindo para ocultar a desresponsabilização do poder estatal para com o trato das políticas sociais. Ou seja, há no período uma adesão voluntária ao receituário neoliberal, no qual se iniciou o processo conhecido como “Desmonte da Nação”;<sup>12</sup> articulados ao do “transformismo”, ao qual os partidos de “esquerda” acabaram enredados.

Todavia, não poderíamos nos esquivar do destaque e reconhecimento de que no início dos anos 2000, se consolida em Guararema/São Paulo a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) que, deste então, tem dado uma contribuição importantíssima para a formação política da militância de diferentes movimentos sociais no Brasil e na América Latina. A destacar também a pressão realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que propõe que a Educação Popular possa adentrar na educação pública. Muitos assistentes sociais espalhados pelo Brasil contribuíram nessas e em várias experiências similares. Porém, para isto, é fundamental destacar que estas aproximações com os movimentos sociais só ocorrem devido ao Projeto Ético Político da profissão, que demarca uma posição a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Construído por uma categoria permeada por disputas ideopolíticas, este projeto se configura como um produto sócio-histórico assentado num processo de questionamento ao Serviço Social de base conservadora. Tal projeto contém um conjunto de saberes e fazeres, subsidiados por uma moralidade profissional e vinculados à defesa de construção de outra ordem societária (NETTO, 1999). É expresso pois na sua base normativa – a Lei que Regulamenta a Profissão –, nas diretrizes curriculares de 1996 e em um conjunto de legislações no campo dos direitos sociais, que referenciam o trabalho profissional junto com o Código de Ética profissional de 1993 – código este que pode ser

<sup>11</sup> Para mais informações ver: CFESS (1993).

<sup>12</sup> Terminologia e título de obra organizada por Lesbaupin (1999), que expressa o balanço dos primeiros 04 anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, analisando o processo pelo qual este governo levou o país ao caos social, ao desastre econômico, à submissão ao capital financeiro e à desnacionalização das indústrias. Ou seja, analisa como o governo FHC promoveu o Desmonte da Nação.

considerado um dos Códigos de ética profissionais mais progressistas do Brasil. Estes são os sustentáculos do projeto profissional no Brasil: condensam uma série de compromissos, valores e posturas profissionais, que se sobressaem pela defesa de valores éticos fundamentais como liberdade; direitos humanos; consolidação da cidadania e da democracia; equidade e justiça social; eliminação dos preconceitos; garantia do pluralismo; opção por um plano profissional comprometido com a construção de uma nova sociedade; compromisso com o aprimoramento intelectual e competência profissional; articulação com movimentos e categorias que defendem o mesmo propósito ético e político; e compromisso com a luta geral dos trabalhadores. Portanto, seus valores e princípios fundamentais se articulam com essa concepção de Educação Popular, podendo ser uma mediação necessária para a tarefa que desafia esta profissão, conforme nos diz Iamamoto:

Esses tempos adversos exigem dos assistentes sociais recriar seu trabalho considerando tanto sua contribuição na reprodução material dos sujeitos, expressa na prestação de serviços sociais de qualidade a partir de políticas públicas, quanto sua dimensão educativa que incide na cultura das classes subalternas: nas maneiras de ver, viver e sentir a vida, fortalecendo a dimensão coletiva das lutas sociais (IAMAMOTO, 2019, p. 257).

## **Os desafios da Educação Popular e o Serviço Social nos dias atuais**

A partir do caminho apresentado no texto, gostaríamos de refletir sobre os nexos possíveis da Educação Popular com o Serviço Social e os seus desafios no tempo presente. Inicialmente cabe reafirmar que se vive uma distinta conjuntura onde, ao contrário dos “anos de glória” da Educação Popular, temos uma adversidade marcadora de tempos sombrios de crise estrutural do capitalismo, presentes nas alterações do mundo do trabalho e, como consequência, na (des)organização da classe trabalhadora. Vale ressaltar que, dos anos de 1990 para cá, temos um amplo recrudescimento da capacidade organizativa dos trabalhadores, adensada via processos de criminalização dos movimentos sociais, apassivamento da classe, cooptação das grandes lideranças sindicais e, principalmente, ascensão do conservadorismo e reacionarismo, com a chegada de Jair Messias Bolsonaro em 2019 ao poder. Para além deste período de frágil democracia, instabilidade econômica, política e social, se propugna um programa de governo que expressa um profundo ataque aos direitos historicamente conquistados; uma ojeriza à leitura de mundo como as realizadas sob as lentes de Paulo Freire. Destaca-se um período marcado também pela necropolítica,<sup>13</sup> onde o poder político estatal se apropria da morte como objeto de gestão pública, relacionada diretamente com as opressões de raça, classe e gênero.

Todos estes processos citados repercutem no encolhimento de experimentos que valoravam a formação política dos trabalhadores. Muitas das experiências que marcaram a década de 1980, por exemplo, foram extintas e/ou transformaram-se em experimentos de qualificação para o trabalho. Contudo, é válido dizer que existe ainda uma variedade de experiências; como não são sistematizadas, caem na invisibilidade. Algumas destas experiências ainda são realizadas por movimento sociais: MST, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimentos Feministas, Movimentos Negros e Via Campesina, e partidos políticos como Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

<sup>13</sup> Para mais informações sobre a necropolítica, ver: Mbembe (2018).

(PSTU) e grupos independentes. Estes ainda apostam na Educação Popular enquanto estratégia e método de formação política; porém devido à sua informalidade, ou não valorização do “popular”, pouco sistematizam e/ou publicam seus experimentos. Para além disto, o que nos causa surpresa é o rareamento das problematizações sobre o assunto nos meios profissionais e nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, especialmente nos anos que precederam ao período bolsonarista.

Outro elemento a ser destacado é o abismo entre a Educação Popular e a Universidade; abismo que se explicita, sobretudo, na raridade de projetos de extensão que poderiam ser desenvolvidos com professores e alunos. A extensão universitária, entendida sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – conforme explicitado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 – se constitui como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que deveria promover a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Entretanto, vem sendo subordinada ao ensino e, sobretudo, aos experimentos de pesquisa 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. Importante destacar a atual existência de grupos de estudos e de pesquisas que até se propõem a realizar ações – principalmente no campo da formação para movimentos sociais –, porém se comparadas com a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito institucional, estas ficam ofuscadas a uma maioria de ações extensionistas. Ações estas que, com caráter de assessoria, realizam suas atividades a partir de editais onde há repasse de fartos recursos governamentais, transformando assim a Universidade em uma “loja” de serviços educacionais. Portanto, há uma assimetria entre as concepções de universidade, também expressas na Extensão.

Partimos do pressuposto de que o assistente social é um profissional que exerce, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto aos segmentos da classe trabalhadora, 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 intrínseca ao seu trabalho uma dimensão de caráter político-educativo: seja explicitando a ideologia como uma forma parcial de leitura da realidade, ou contribuindo para o desenvolvimento da consciência social dos usuários como forma de leitura dialética da realidade. Dimensão que possui a Educação Popular como uma forma de mediação no exercício profissional, comprometido com um projeto de profissão e de sociedade distinto do hegemônico; ou seja, a Educação Popular pode fortalecer o trabalho profissional, na medida em que o desenvolvimento de suas ações pode revigorar o Projeto Ético Político profissional. Valendo-nos deste conjunto de reflexões, encontramos nuances que aproximam o Serviço Social das propostas de Educação Popular. Nuances estas que, materializadas no Projeto Ético-Político do Serviço Social – pela lei de regulamentação da profissão, pelas diretrizes curriculares e pelo Código de Ética – relacionam-se quando reafirmamos que é a Educação Popular<sup>14</sup> que se privilegia nessa análise, dada a multiplicidade de sentidos, conteúdos e formas, sendo uma Educação Popular que contribua para a emancipação dos sujeitos.

<sup>14</sup> “[...] *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 a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular” (WANDERLEY, 1984, p. 105, apud WANDERLEY, 2010, p. 23).



Neste sentido, a sua perspectiva transformadora também pode aparecer no exercício profissional do assistente social comprometido com a transformação social, e deve diferir 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 apontar para a possibilidade de mudança através da luta coletiva e do acesso a direitos. Ademais, ao tratar dos processos de consciência e organização, é importante considerar a “relativa autonomia” presente no trabalho profissional, bem como, o cuidado ao deter-nos nos marcos profissionais circunscritos aos limites que uma profissão possui. O que significa dizer que o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho se distingue da militância política; porém não pode negar a potência dos assistentes sociais engajados como ativistas das mais variadas frentes de atuação, e protagonistas destes espaços: movimento sindical docente, partidos políticos, movimento negro, ambiental, movimento LGBTQI+, entre outros. Importante também explicitar a força das instituições representativas da categoria profissional – como Conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) –, que em alguma medida expressam o pensamento de uma vanguarda profissional constituída no processo de renovação.

A partir desse viés transformador, o trabalho profissional de assistentes sociais em diferentes espaços sócio-ocupacionais e nas diferentes lutas – inclusive no campo da Educação – vem se ancorando no acúmulo crítico e analítico da profissão, e impulsionando a elaboração de documentos que expressam as ideias e posições da categoria profissional sobre determinadas questões. Um dos documentos de grande relevância para este debate é o *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação* (2012). Tal documento, coletivamente produzido por dezenas de profissionais, trouxe o aprofundamento da reflexão sobre a concepção de educação, concepção esta coerente com o projeto ético-político profissional que vem contribuindo nos debates realizados pela categoria sobre as particularidades do trabalho do/a assistente social. Nesta linha argumentativa, o documento se baseia em uma concepção de educação no intuito de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora. Atualmente uma gama de profissionais encontra-se atuando na educação, seja ela educação infantil; ensino fundamental; educação especial; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; educação superior e educação indígena; ou em projetos socioeducativos.

Percebe-se em tempos recentes que algumas ações profissionais no âmbito do Estado estão reivindicando a Educação Popular, seja nas unidades educacionais, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nas ações das Unidades Básicas da Saúde, e até mesmo nas Assessorias Técnicas de Interesse Social (ATHIS) – explicitados nos últimos anais do CBAS de 2019 e nos eventos da categoria. Talvez a ascensão de um governo tão conservador - que vem restringindo a cada dia as políticas sociais - venha a reposicionar o debate para a categoria profissional, categoria que passou por muito tempo lateralizando a Educação Popular em detrimento de outros debates.

A reflexão apresentada assinala as possibilidades de ação profissional nos marcos da sociedade burguesa. Longe das interpretações “messiânicas” ou “fatalistas”<sup>15</sup> e das concepções revolucionárias *versus* conservadoras que expressam uma visão unilateral da profissão – visão tal que desconsidera o movimento contraditório da realidade

<sup>15</sup> Para mais informações ver: Iamamoto (1998).

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 ordem, 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 que parte das relações sociais concretas às quais os sujeitos estão inseridos e não como algo dado. Por isso, ninguém conscientiza ninguém.

A partir dessa linha de argumentos, os assistentes sociais podem vir a contribuir no processo de formação da consciência dos usuários, já que o trabalho profissional pode apontar para uma direção social que imprima um compromisso com a organização política destes e com os movimentos e lutas, direcionados ao enfrentamento prático das inúmeras formas de violação dos direitos. Podem também repensar a própria necessidade dos assistentes sociais de se organizarem politicamente. Na leitura de Iasi (2007), esse processo de formação da consciência é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno: segundo o autor, cada indivíduo vive sua própria superação particular, ao mesmo tempo que transita de certas concepções de mundo até outras, enquanto vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo.

Ressalte-se, que, qualquer que seja a inserção do assistente social, este depende em certa medida de envolvimento e adesão aos princípios e valores construídos pela profissão e à forma como a instituição empregadora se posiciona. 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 CRAS, CREAS, unidades de saúde, escolas, entre outros – um bom começo é influir na criação de mecanismos que venham garantir a participação dos usuários nos espaços existentes, para fins de controle democrático e participação social. Os usuários dos serviços geralmente são “apartados” desses espaços como sujeitos e/ou são sub-representados. Nesse mesmo sentido, tudo indica que é preciso avançar na construção do projeto profissional dentro de uma perspectiva emancipatória, que fortaleça os usuários na condição de trabalhadores – e não na condição de assistidos. Enfim, em um cenário de tantos retrocessos, talvez garantir que estes espaços continuem a exigir tais práticas já seja uma iniciativa muito importante. Infelizmente o medo do caráter autoritário, inibidor e antidemocrático do período em curso vem atrapalhando consideravelmente o trabalho profissional; se há questionamentos sobre a figura de Paulo Freire, a Educação Popular também se torna, em potencial, algo questionado pelo *status quo*. Porém, nada impede que tenhamos no horizonte a perspectiva da emancipação humana, compreendida sob o prisma da superação da propriedade privada e da constituição de uma nova sociabilidade, onde as pessoas possam viver de forma mais digna e humana. O que não significa uma ação sem mediações com os limites que a conjuntura impõe.

Por fim, voltando aos elementos que circunscrevem as necessidades do trabalho profissional condizente com um projeto social contra-hegemônico, algumas questões precisam ser repensadas em direção à compreensão dos desafios para a necessária vinculação entre a Educação Popular e o Serviço Social:

1. Compreender que a Educação Popular também está em disputa. Existem propostas distintas e direções díspares dadas às experiências – algumas com visível corte de classe e outras que, ao olhar com mais cuidado, são meros “cursos de formação”, ou ações com pessoas de origem popular; não necessariamente apontadas para um horizonte emancipatório, organizativo e classista. Hoje poderíamos destacar o protagonismo dos pré-vestibulares populares, como a rede EMANCIPA, o movimento do Bem Viver, as ações da Escola Nacional Florestam Fernandes (ENFF), os cursos do Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio, entre outras.
2. Superar a distância entre as experiências de Educação Popular e a academia, como se estas fossem menos importantes ou irrelevantes. Talvez seja necessário recolocar o debate da extensão como espaço em potencial para o desenvolvimento de ações de Educação Popular. O lugar das atividades de extensão nos currículos de graduação sofreu uma mudança: em dezembro de 2018 foi publicada uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que afirma em seu segundo parágrafo que “[...] a extensão precisa compor no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. O que significa que, caso haja interesse, poderemos fazer a disputa pela Educação Popular não só nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Serviço Social, mas também recolocar o debate na Universidade e reivindicar ações desse tipo, que estabeleçam a relação entre a comunidade acadêmica e a sociedade.
3. Repensar o lugar da Educação Popular na formação profissional do Serviço Social, onde a primeira não aparece nos currículos, ou encontra-se lateralizada no debate de Grupos nas disciplinas que discutem a dimensão técnica operativa da profissão; ou ainda diluída, como dito acima, na disciplina de Movimentos Sociais. De 6 cursos de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro em que acessamos os seus respectivos projetos político-pedagógicos, apenas 1 traz no seu currículo o debate da Educação Popular de forma explícita. Algumas a trazem atrelada ou contidas nos debates das disciplinas de Movimentos Sociais, mas com espaço irrisório ou insuficiente. Para isso, se concordamos com o que afirma Iamamoto (1998) sobre o desafio à formação de profissionais críticos e propositivos, é preciso reivindicar a Educação Popular nos componentes curriculares dos Cursos de Serviço Social e não de forma lateralizada.
4. Considerar a Educação Popular como muito mais que um instrumental, podendo ser utilizada para fortalecer a direção social dos trabalhos de grupo – instrumento fundamental do Serviço Social, mas cada vez mais raro nos espaços sócio-ocupacionais e/ou utilizado de forma pouco potente. 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 através do trabalho de grupo – na construção de uma identidade de classe com os nossos usuários, em vez de uma identidade com a pobreza.
5. E, por fim, fortalecer a possibilidade de se fazer Educação Popular na escola pública, defesa histórica que se adensa na década de 1980, mas que precisa ser assumida inclusive pelos assistentes sociais que atuam nas mesmas. As possibilidades de intervenção do assistente social na escola e os nexos com a Educação Popular ou

em qualquer espaço sócio-ocupacional implicam necessariamente trazer para o debate a função social da escola no que tange à garantia do direito à educação e permanência na escola, onde a participação popular se constitui como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento dos sujeitos coletivos. Em tempos em que a educação pública vem sendo tão atacada, junto com a ciência e a cultura neste país, reivindicar a Educação Popular é afirmar as potencialidades transformadoras inerentes a ela.

## **Considerações não conclusivas**

Levando em consideração o conjunto de ponderações apresentadas, consideramos ainda que o Serviço Social, em face do seu caráter socio-educativo-organizativo, pode contribuir para a ampliação do debate e das ações de Educação Popular. Não significam apostas nas ações saudosistas do passado, mas sim 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. E, guardadas as possibilidades, mediadas pelo seu processo de trabalho, o assistente social pode impulsionar e/ou apontar caminhos para ações neste sentido.

Para tanto, é válido aos assistentes sociais no seu exercício profissional cotidiano reconhecer o saber popular, estimular a reflexão, o diálogo entre e com 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, a reconstrução do conceito exige uma espécie de “simulação” – via dinâmica de grupo – de uma relação vivida para que se estabeleça um vínculo por meio da “vivência”; para que, assim, possa ser apresentado um novo conceito como um valor a ser assumido pelo indivíduo. Nesse sentido, reitero, como venho fazendo em outros artigos, que o grupo é a peça-chave da dinâmica educativa, um local onde o indivíduo 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), de novas formas de ler o mundo e interferir nele.

Assim, no que tange à relação entre a Educação Popular e o Serviço Social, trata-se de primeiro entender a educação também como um ato político. E um ato político é também educativo. Portanto, é necessário compreendê-la atrelada não só à dimensão instrumental da profissão, mas também validar o quanto ela se articula com a dimensão ético-política do trabalho profissional. Trata-se de recolocar a problematização sob um viés político- educativo, e valorizar o lugar da Educação Popular primeiramente no trabalho profissional, mas principalmente na formação profissional.

Por fim, estamos diante de uma profissão que possui uma herança conservadora, mas que também traz consigo um legado de luta e construção de um projeto profissional que reafirma a necessidade de composição de outra ordem societária e de balizar suas ações a partir deste horizonte. Portanto, dialogando com Iasi (2004), a construção de alternativas encontra no instrumento da formação política e no caso da Edu-

cação Popular a capacidade não de evitar os momentos de acomodação – para assim evitar a supervalorização deste instrumento – mas de enfrentá-los com uma qualidade superior.

Desta maneira, reiteramos que o período em curso, com todos os ataques ao pensamento crítico, abre um lastro importante de resistência, construção e avanços nos debates internos da profissão quanto à Educação Popular, e também quanto à importância do “trabalho de base”,<sup>16</sup> lateralizado principalmente nos governos lulopetistas. Ao que nos parece, a Educação Popular enquanto uma questão cara à profissão pode contribuir para debates fecundos, no sentido de acumular forças na reafirmação das nossas utopias por um mundo mais humano e comprometido com os segmentos da classe ou com “os esfarrapados do mundo e ao que nele se descobrem e assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1981, p. 23).

## 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. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS, 2005, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 – MEC**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 95, DE 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BOFF, L. **Povo em busca de um conceito**. Sitio Sul 21. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/coluna/povo-em-busca-de-um-conceito/32739>>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Aprovado em 13 de março de 1993 com as alterações Introduzidas pelas Resoluções CFESS nº290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf)>.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

<sup>16</sup> Trabalho de Base aqui compreendido como elemento fundante para as lutas sociais que tem como pilar a participação política dos sujeitos sociais e a democratização do poder, com fim de uma ação transformadora.

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

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

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 136, p. 439-461, set./dez. 2019.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 4. 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, n. 41, 2001. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Educação Popular: Formação da Consciência e luta Política. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004.

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

LESBAUPIN, I. (org.) **O desmonte da nação**. Um balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEDEIROS, E.; NOGUEIRA, L.; BEZERRA, L. **Formação Social e Serviço Social: a realidade brasileira em debate**. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

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

PALUDO, C. Educação Popular Como Resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, F. H. C. dos S. Considerações sobre a educação popular e o serviço social: um diálogo com os pressupostos freirianos. **Movimento - Revista De Educação**, v. 1, n. 7 p. 303-325, jul/dez, 2017.

STRECK, D. R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEMERARO, G. **Para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Revista Brasileira de Educação. Nº 16. P.95-104, Jan/Fev/Mar/Abr 2001. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b8-pa0g4qlQJ:www.acessa.com/gramsci/%3Fid%3D284%26page%3Dvisualizar+quando+gramsci+fala+do+popular&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, jan./mar. s/p 2014. Disponível

em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100004#back12](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100004#back12)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SILVEIRA, M. L. S. da. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR RIO DE JANEIRO**. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004.

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