

# **SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO POPULAR E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

*Francine Helfreich Coutinho dos Santos<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este texto se propõe a trazer para o debate a relação entre serviço social e educação. Busca tratar da “educação popular” e do exercício profissional do assistente social. Aborda distintas concepções de educação popular relacionado com o projeto ético político e com as mediações necessárias para o exercício profissional relacionado com uma forma de educação comprometida com a transformações societárias.

**Palavras chave:** Serviço Social, educação, educação popular

## **SOCIAL SERVICE AND EDUCATION: THE POPULAR EDUCATION AND THE PROFESSIONAL EXERCISE OF THE SOCIAL ASSISTANT**

**Abstract:** This paper aims to bring to the debate the relationship between social work and education. Seeks to address the "popular education" and the exercise of professional social worker. Discusses different conceptions of popular education-related political and ethical project with the mediations necessary for professional practice related to a form of education committed to societal transformations

**Keywords:** Social Work, education, popular education

---

<sup>1</sup> Assistente Social, mestre em Serviço Social pela UFRJ, doutora em Serviço Social pela UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Centro de Estudos Otávio Ianni da UERJ e coordenadora da linha de Educação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares\ Redes da Maré .

Este texto é parte constitutiva das reflexões sobre serviço social e educação que busca tratar da “educação popular” e do exercício profissional do assistente social relacionando uma determinada concepção da educação popular com as mediações necessárias para um exercício profissional no âmbito da 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 superação do capitalismo, apresentando nos pressupostos do Projeto Ético-Político Profissional a ampliação e a consolidação da cidadania e, sobretudo, afirmando a necessidade da superação de uma sociedade dividida em classes<sup>2</sup>. Embora o Serviço Social brasileiro não seja socialista, ainda que tenha um ideário voltado á ultrapassagem da sociedade burguesa.

Mas, afinal, de qual educação popular estamos falando? Dialogando com autores que se dedicaram ao tema, como 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, a Educação Popular se caracteriza 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.

A Educação Popular se apresenta uma perspectiva de fazer educação que envolve uma metodologia participativa, progressista (ou libertadora), como afirmava Paulo Freire<sup>3</sup>; ou desinteressada, na concepção de Gramsci.

Para o autor italiano, a educação deveria “preparar os sujeitos para governar ou para dirigir quem governa”. Entretanto, a conotação libertadora, classista e propulsora de uma nova sociabilidade nem sempre esteve vinculada a todas as concepções de Educação

---

<sup>2</sup> Nos princípios fundamentais do Código de Ética de 1993, além de ficar clara a necessidade de outra ordem societária, afirma-se a luta contra a “exploração-dominação de classe, etnia e gênero. Salienta-se que a opção em favor da classe trabalhadora firmada em 1979 no Congresso da Virada, marcou o compromisso da profissão com a enorme e significativa parcela da população que, destituída da riqueza socialmente produzida, constitui-se em grande parte como usuários dos serviços sociais.

<sup>3</sup> Segundo Freire (1971), o propósito da educação é a liberdade humana, a qual “ocorre quando a população reflete sobre si mesma e sobre sua condição no mundo – quando são mais conscientes, podem se incluir como sujeitos de sua própria história”. Entretanto, embora as referências freirianas sintetizem 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.

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. Mas, ao longo da história, essas experiências tiveram um elo comum: a vinculação com os desapropriados da riqueza socialmente construída.

Embora neste estudo não se proponha a adensar as análises freirianas sobre a Educação Popular, o que será feito na tese, é pertinente trazer para o debate alguns pontos discutidos por Freire que corroboram para sintetizar seu pensamento e 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” e a elaboração de uma metodologia de educação para jovens e adultos.

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*, 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 levam. 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 a outra menos injusta e mais humana (2002, p. 114).

As análises empreendidas pelo autor marcam a opção por uma educação que se revela como: “um processo humanizador e histórico que deve proporcionar uma práxis transformadora para libertar os homens e mulheres da situação de submissão que a sociedade capitalista lhes impõe” (BATISTA, 2005, p. 6).

A partir da linguagem e elaboração de suas sínteses, que marcam um período de grandes formulações para educação brasileira, traz alguns conceitos que contêm sua posição sobre o processo educativo popular:

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

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça (FREIRE, 1994, p. 225).

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).

Para Freire, o diálogo é, portanto, o encontro de homens e mulheres midiaticizadas 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.

3) Os “*Círculos de Cultura*”: o Circulo de Cultura, como forma de trabalhar com as classes populares, tem sua gênese no Movimento de Cultura Popular<sup>4</sup> do Recife (MCP), em 1964, quando Freire e outros intelectuais inauguram duas instituições: o Círculo de Cultura e o Centro Popular de Cultura, que ele explicou da seguinte forma:

Na primeira instituíamos debates em grupo, em busca de esclarecimento de situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios

---

<sup>4</sup> Sintetizando, os objetivos do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), segundo Maria Isabel de Araújo Lins, eram: "1) Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos. Educação concebida como desenvolvimento de todas as virtualidades humanas. 2) Elevar o nível cultural do povo, preparando-o para a vida e o trabalho. 3) Colaborar com a melhoria de seu nível material através de educação especializada. 4) Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular" (2004, p. 89).

grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater. Esses assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes (FREIRE, 2002, p. 111).

O objetivo dessas ações coadunava-se com sua idéia de educação popular, em que se buscava construir junto aos indivíduos uma compreensão crítica que possibilitasse uma ação transformadora da realidade social, política, cultural, na perspectiva de 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.

4) “*Palavras geradoras*”: Freire 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. Nas experiências no meio rural, questionava o currículo escolar, passando a pautar seu método nas condições concretas do mundo dos camponeses, recorrendo aos “temas geradores”, ou seja, às palavras que davam sentido à vida dos sujeitos, e buscava a formação de sujeitos críticos para a construção de uma nova sociedade. Essa metodologia marcou a ruptura em relação ao ensino tradicional e disseminou sua metodologia para a educação de jovens e adultos, que sinteticamente significava: 1) escutar para formar os temas geradores; 2) criar/Identificar a forma de representar temas ao povo; 3) dialogar sobre os temas; 4) criar ações/estratégias; 5) reescutar. Ou seja, nessa forma, os pilares da sua metodologia voltavam-se para a “ação-reflexão-ação” sobre o mundo onde as pessoas se educam e crescem juntas, numa construção individual e coletiva.

A experiência e a sistematização de Paulo Freire 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, as experiências de educação popular 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 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 varias experiências, como o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>5</sup>. Entretanto, algumas experiências do MEB realizadas 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.

Embora o termo “educação popular” revele concepções distintas, foram as experiências desenvolvidas que hegemonizaram suas principais conotações. Segundo BEZERRA e RIOS (2005), 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 Comunidades (BEZERRA, 1977, p. 35-36). Enquanto isto, o Serviço Social, na fase desenvolvimentista, marca sua história no que se relaciona à atuação dos profissionais no sentido da mobilização e organização dos setores populares (AMMANN, 1980).

A inserção do Serviço Social nas práticas educativas de Desenvolvimento de Comunidades se relaciona às condições históricas mundiais e às repercussões no Brasil. Institucionalizado pela Organização das Nações Unidas, o Desenvolvimento de Comunidade é postulado em um momento em que as grandes potências – lideradas pelos EUA e URSS – deflagram a “Guerra Fria”, um tempo que a consolidação do socialismo e sua expansão começam a representar perigo para os países capitalistas atingidos pela perda de suas colônias.

“Sob o argumento que “a pobreza é um entrave e uma ameaça tanto para as populações pobres quanto para as áreas mais prósperas”, e que a melhoria da condição da vida dos povos eliminaria os focos do comunismo e redundaria em benefício dos EUA”, estes iniciam, a partir da II Guerra Mundial, um programa de assistência técnica aos países pobres (principalmente na América Latina). Os estudos de Safira Ammann sobre o tema

---

<sup>5</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.

mostram que no Brasil, em 1945, foi realizado um acordo para a educação rural com o objetivo de preparar a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no país; posteriormente seria estabelecido um acordo com o Ministério da Educação visando à educação industrial.

A perspectiva era de que, com estas medidas, garantir-se-ia a veiculação da ideologia e dos interesses americanos tanto no meio rural quanto no nas áreas urbanas. E assim se gestou o embrião do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil.

Durante os anos 1950, a ONU se empenhou em sistematizar e divulgar o Desenvolvimento de Comunidade no Brasil<sup>6</sup> como uma medida para solucionar “o complexo problemas de integrar esforços da população aos planos regionais nacionais de desenvolvimento econômico e social. Essa integração, na perspectiva de Ammann, foi concebida de forma acrítica e aclassista quando, por exemplo, isenta o trabalho social de qualquer envolvimento político, deixando permanecer sem critica as estruturas responsáveis pela desigualdades sociais.

A participação do Serviço Social latino-americano e brasileiro nessa década nas ações de Desenvolvimento de Comunidade se deu estimulado pela participação nos seminários regionais de assuntos sociais organizados pela OEA, que investia na educação de adultos tendo em vista os grandes índices de analfabetismo.

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 organização dos trabalhadores.

Entre os anos de 1960 a 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

---

<sup>6</sup> Para a ONU, o Desenvolvimento de Comunidade sintetiza o “processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país”.

sistema. 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, 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).

Com o período da ditadura militar, as ações que resistiram na perspectiva da intervenção educativa junto às camadas populares sob uma lógica distinta da descrita antes, levaram muitos educadores à clandestinidade, à semiclandestinidade e ao isolamento. Nos espaços urbanos, muitos militantes e ativistas que se propunham a desenvolver ações progressistas procuram os espaços populares e as favelas para realizar suas atividades.

O período da ditadura empresarial militar brasileira – chamado por Netto (1991) de contrarrevolução preventiva – objetivou adequar os padrões de desenvolvimento nacional e de grupos de países ao novo quadro de inter-relacionamento econômico capitalista, golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução. Na leitura do autor, o desenvolvimento capitalista nas particularidades brasileiras não operou contra o “atraso”, mas mediante a sua reposição em patamares mais complexos, funcionais e integrados à ordem burguesa: excluindo a massa do povo no que se refere ao direcionamento da vida social. Sua análise mostra que o Estado submeteu a sociedade civil a uma opressão contínua contra a emergência da vontade coletiva e projetos societários alternativos. Embora a emergência dos trabalhadores no cenário político não colocasse em xeque, imediatamente, a ordem capitalista, explicitava que, em termos econômicos, sociais e políticos, o desenvolvimento capitalista tomava o país.

Segundo Netto, as requisições contra a exploração imperialista e latifundista acrescidas das reivindicações de participação cívico-política ampliada, apontavam para uma ampla reestruturação do padrão de desenvolvimento econômico e uma profunda democratização da sociedade e do Estado.

O saldo desse período histórico foi a solução política que a força impôs: a força bateu o campo da democracia, estabelecendo um pacto contrarrevolucionário e inaugurando o que Florestan Fernandes (1973) qualificou como “um padrão compósito e articulado de dominação burguesa”. O que o golpe derrotou foi uma alternativa de desenvolvimento

econômico-social e político que era virtualmente a reversão do já mencionado fio condutor da formação social brasileira. Ao mesmo tempo em que recapturava o que parecia escapar (e de fato, estava escapando mesmo) ao controle das classes dominantes, deflagrava uma dinâmica nova que seria forjada em médio prazo.

Do ponto de vista do cerceamento teórico, esse período se caracterizou pela resistência às forças de repressão e pelo estudo do marxismo como apoio da ação desenvolvida. Althusser, Lukács e Gramsci eram os autores a quem mais recorriam os educadores ou os encarregados da formação de quadros. Além desses, Mao Tsé Tung e a experiência chinesa também influenciaram determinados grupos. No mesmo período, o Serviço Social passou por seu momento de renovação. Nos anos entre 1965 e 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, dominado pela contestação ao tradicionalismo, o movimento de Reconceituação significou, segundo Netto (1991), um esforço de integrar a profissão à realidade latino-americana, questionando o corpo teórico tradicional, sua natureza e operacionalidade, rompendo com as influências europeias e americanas historicamente presentes na profissão.

O movimento de Reconceituação revelou a erosão do serviço social tradicional. Netto (1991) considera a autocracia burguesa não a formuladora, mas a precipitadora de um processo de erosão do Serviço Social tradicional, que contou com elementos como:

- 1) Amadurecimento de setores profissionais, na sua relação com outros protagonistas;
- 2) O movimento de esquerda católica, com desgarramento de segmentos da Igreja Católica em face do seu conservantismo tradicional; a emersão de “católicos progressistas”;
- 3) O movimento estudantil nas escolas de Serviço Social;
- 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, perspectivas distintas são formuladas e sistematizadas por Netto (1991):

1) Perspectiva modernizadora; Reatualização do conservadorismo; Intenção de ruptura.

No período, desenvolvem-se três correntes de comunidade: 1) uma corrente que extrapolava para o Desenvolvimento de Comunidade os procedimentos e as representações “tradicionais”, apenas alterando o âmbito da sua intervenção; 2) outra que pensava o Desenvolvimento de Comunidade numa perspectiva macrosocietária supondo mudanças socioeconômicas estruturais, mas sempre no bojo do ordenamento capitalista; e 3) uma vertente que pensava o desenvolvimento de comunidade como instrumento de um processo de transformação social substantiva, vinculado à liberação social das classes e camadas subalternas.

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-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.

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 de educação popular que se compartilha só foi possível com a 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. Serão apresentadas algumas delas.

Segundo Silva, a educação popular se caracteriza 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).

Portando, para entender a Educação Popular, coaduno com as análises de Silveira, que a compreende:

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 outras alternativas de organização da vida social, sob outras bases.

3 - Como espaço das classes trabalhadoras a conformar um 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 exercitar 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).

Como mencionado, 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. A mudança da perspectiva político-ideológica que emerge nos final da década de 1970, amadureceu na década de 1980<sup>7</sup> e consolidou-se na

---

<sup>7</sup> Segundo Netto (1996), na década de 1980 teve início a fase de amadurecimento teórico da profissão, em especial no que se refere à elaboração teórica e a uma “divisão do trabalho” o que vai exigir cada vez maior especialização dos profissionais, o que se dá por conta de três aspectos: a influência da tradição marxista nas

década de 1990, a se destacar com o Código de Ética Profissional, cujos princípios fundamentam o Projeto Ético-Político Profissional e relacionam-se com os fundamentos da Educação Popular defendida aqui, uma forma de fazer Educação que pressupõe um corte de classe, com a contribuição para uma determinada consciência social. São eles:

- 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, grifo nosso).

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,

---

publicações; a interlocução do Serviço Social com outras áreas do conhecimento, em parcerias; mudanças societárias no mundo (com o fim do chamado socialismo real) e no Brasil (com o início do neoliberalismo) que mudam os padrões teórico-culturais.

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, 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.

Como sintetizado por Luiz Eduardo W. Wanderley, as diferentes orientações de Educação Popular caracterizaram as inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como recuperadoras, ora como transformadoras sistematizadas da seguinte forma:

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 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 realizada pela FASE, as experiências de formação política realizadas pelo NEP 13 de maio, as ações do NOVA e as ações formativas do Instituto Cajamar, entre outras.

O campo da Educação Popular aos poucos foi sendo palco das aproximações com a profissão: as experiências de assessoria a movimentos populares e sindicatos demandaram a inclusão do tema no currículo profissional, embora seja perceptível que, em muitas

universidades, o tema perde sua centralidade ao ser incorporado à disciplina Movimentos Sociais.

No Serviço Social, por esse profissional exercer, 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), acredita-se que, por seu caráter político-educativo, seja trabalhando diretamente com ideologia, seja dialogando com a consciência dos seus usuários, a Educação Popular pode ser uma aliada à dimensão do exercício profissional comprometido com um projeto de profissão e de sociedade distinto do que está posto.

A Educação Popular que se privilegia aqui, dada a multiplicidade de sentidos, conteúdos e formas, é aquela que

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).

Valendo-nos das reflexões de Paulo Freire, encontramos nuances que aproximam o Serviço Social (sobretudo ao tratar do exercício profissional em escolas) das propostas de Educação Popular. Nuances estas 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 Freire sinaliza que Educação Popular: “é um nadar contra a correnteza, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade (FREIRE, 2001, p. 101).

Nesse sentido, Paulo Freire traduz a sua perspectiva transformadora, que também aparece no exercício profissional do assistente social comprometido com a transformação social. 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 o acesso a direitos<sup>8</sup>. Vale o registro de que a sociedade na qual estamos inseridos vincula o ensino exclusivamente à utilidade que ele possa ter, seja do ponto de vista da ascensão social individual, seja do ponto de vista mercantil, não o considerando possibilidade de ampliação do universo sociopolítico e cultural dos indivíduos.

Freire, ainda sobre Educação Popular, diz:

A perspectiva da Educação Popular estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2001, p. 102).

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, sobretudo nas escolas públicas, objeto deste estudo, busca, além de estimular a presença da família na escola, contribuir para a ampliação de sua visão de mundo. Busca igualmente, mediante as ações desenvolvidas, trabalhar questões que permitam que os sujeitos envolvidos se percebam como sujeitos de sua própria história, auxiliando-os na estruturação de processos organizativos pertinentes à sua realidade.

Esta é considerada uma tendência que circunscreve a prática profissional do assistente social, na medida em que, pelas intervenções realizadas, busca-se a defesa e a garantia dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e da justiça;

é a que, em lugar de negar a importância dos pais, da comunidade, dos movimentos sociais populares da escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também (FREIRE, 2001, p. 102).

Em uma realidade em que a educação pública está sendo sucateada e deteriorada pelo pequeno incentivo do poder público<sup>9</sup> ou capturada pela lógica do voluntariado, faz-se necessária uma maior organização e participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade), na reconstrução e revalorização da escola como espaço de formação e garantia de direitos.

E a que entende a escola com um campo aberto a comunidade, e não como um espaço trancado a sete chaves, objeto possessivo do diretor ou da

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> Ressalte-se que o governo de Dilma Rousseff começou com um corte de R\$ 50 bilhões nos investimentos sociais, sendo R\$ 3 bilhões na educação.

diretora, que gostaria de ter sua escola virgem da presença de estranhos (FREIRE, 2001, p. 103).

Entendemos a escola como um espaço para a construção de novas relações sociais e interpessoais. Trata-se de ressignificar a discussão da participação popular. Existem vários apontamentos explicitados no Projeto Ético-Político do Serviço Social que estabelecem possíveis diálogos que perpassam as possibilidades de fomentar a participação popular na escola: a construção de fóruns de pais e mestres, o grêmio escolar, o conselho escola-comunidade e diversos espaços coletivos formais, alguns previstos na LDB, que podem ser potencializados a fim de contribuir no repensar a escola pública.

Mesmo sendo hoje sucateada pelas políticas de corte neoliberal ditadas pelo Banco Mundial e pela lógica da “participação voluntária”, existem espaços que podem ser utilizados para trabalhar as contradições e conflitos da sociedade capitalista. O trabalho profissional nesses espaços pressupõe compreender que a reprodução das relações sociais atinge a vida cotidiana e profissional. E que a noção de reprodução da sociedade capitalista, segundo a análise de Yamamoto, está ligada à reprodução das forças produtivas e das relações sociais de produção em sua globalidade, envolvendo a reprodução espiritual, jurídica, religiosa, artística e filosófica, e que nessa perspectiva contribuem para a gestação e recriação das lutas sociais (IAMAMOTO, 1982).

Isso significa dizer que a totalidade das relações sociais que circunscrevem o exercício profissional, como totalidade concreta, deve ser vista como em constante movimento, em processo de reestruturação permanente, permeável a avanços e recuos.

Diante das considerações realizadas, percebemos que é possível estabelecer conexões e afirmar que algumas ações realizadas pela categoria profissional podem ser interpretadas em diálogo com a Educação Popular (principalmente, na luta pela escola pública). 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 permanência na escola*; direitos esses necessários ao pleno desenvolvimento dos sujeitos políticos.

A questão da participação popular na gestão da escola está vinculada à possibilidade de superar a precariedade do ensino público no país, manifestada nas ineficientes ações do

Estado. Mesmo ciente da voracidade da lógica dominante nos marcos do capital, o profissional de Serviço Social, por meio de projetos e frentes de trabalho, pode colaborar no processo formativo de pais e alunos, tradução real de que “é a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses” (PARO, 1997, p. 25).

Essa reflexão assinala as possibilidades de ação profissional nos marcos da sociedade burguesa. Longe das interpretações “messiânicas” ou “fatalistas”<sup>10</sup> 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 ordem<sup>11</sup>, 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 dos usuários e com os movimentos e 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 até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo.

---

<sup>10</sup> Ver: Iamamoto (1998).

<sup>11</sup> 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).

Ressalte-se, entretanto, que, qualquer que seja a inserção do assistente social, este 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. No campo da educação, um bom começo é influir na criação de mecanismos que venham garantir a participação dos usuários nos espaços construídos para fins de protagonismo e controle democrático, ou seja, os conselhos, fóruns, grêmios. Os usuários são “apartados” desses espaços como sujeitos e/ou são sub-representados. Nesse mesmo sentido, é preciso avançar na construção do projeto profissional numa perspectiva emancipatória, que fortaleça os usuários na condição de trabalhadores, - e não na condição de assistidos - constituintes de uma classe social que precisa e 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, uma “conexão ontológico-histórica entre o indivíduo liberto das alienações que brotam da propriedade privada burguesa” (LESSA, 2007, p. 47).

Nesse sentido a defesa da educação escolar pública e gratuita<sup>12</sup>, mantida pelo poder público, democrática, laica e universalizada pode ser entendida como uma bandeira de luta na perspectiva da emancipação política, peça constitutiva da construção da “classe em si” já que “a capacidade que uma classe fundamental tenha de construir sua hegemonia decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma” (DIAS, 1996, p.10).

Levando em consideração o conjunto de ponderações apresentadas, consideramos ainda 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

---

<sup>12</sup> Para mais informações sobre a luta em defesa da escola pública, ver a experiência carioca do Fórum em Defesa da Educação Pública do Rio de Janeiro, que, agregando um conjunto de entidades e movimentos sociais, vem pautando análises e ações em repúdio à descaracterização do ensino público, com a reprodução de fundações e institutos privados, criados sob o discurso de defesa da Educação.

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.

Há que se considerar que tratar de ações profissionais na perspectiva de que estamos falando nos leva a pensar nas seguintes questões: a difícil relação entre teoria e prática e as consequências dessa falta de unidade (entre teoria e prática) na disputa e construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico, como se propõe.

Os estudos de Yolanda Guerra (1995) mostram que “o pensamento racionalista formal, predominante no capitalismo monopolista, mantém-se irredutível em aceitar a unidade teoria/prática” (p. 170). Seus veios analíticos mostram que essa dicotomia traz como consequência: 1) o reforço da divisão entre trabalho manual e intelectual; 2) o enquadramento do Serviço Social como profissão eminentemente técnica; 3) as limitações do fazer profissional às demandas do cotidiano; 4) as dificuldades de apreensão da racionalidade que constitui os processos sociais, as leis, tendências, articulações e possibilidades; além disso, combina-se ao elenco de disciplinas que se dedicam à realidade empírica a partir de um referencial teórico eclético.

Voltando aos elementos que circunscrevem as necessidades de uma prática profissional condizente com um projeto social contra hegemônico, para José Paulo Netto (1996) o Serviço Social deve se colocar como “um sujeito” em disputa com o desafio de superar algumas questões, quais sejam:

1. Superar a crise de legitimidade da profissão (que historicamente se constitui na contradição de sua forma de contratação);
2. A distância entre vanguarda acadêmica e profissionais de campo;
3. Atender às novas exigências de competências, que passam pela formação profissional, pela instrumentalidade do Serviço Social e pela pesquisa e produção de conhecimento;
4. Repensar a formação profissional a partir da mudança no perfil do alunado e de seu visível empobrecimento cultural;
5. Considerar e repensar as conexões entre centros de formação e campos de intervenção – que são insuficientes;

6. Considerar as alterações no padrão ideo-político e teórico-cultural.

Superar tais questões implica de forma imperativa aos assistentes sociais a construção cotidiana do Projeto Ético-Político do Serviço Social, não como jargão ou retórica profissional, mas como parte de nosso exercício profissional, que, a partir de uma dimensão teleológica, possibilita “projetar finalidades às ações; finalidades que contêm uma intenção ideal e um conjunto de valores direcionados ao que se julga melhor em relação ao presente” (BARROCO, 1999, p. 122). Para isso, como afirma Yamamoto, 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, que passam necessariamente pela organização da classe trabalhadora.

Nesse itinerário, no que tange ao Serviço Social, trata-se de compreender a dimensão política da prática profissional –, o viés educativo de da prática profissional na direção da democratização e do reconhecimento dos sujeitos em seu processo histórico e, sobretudo, a apropriação teórico-metodológica e o aperfeiçoamento do instrumental técnico-operativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABEPSS. *Diretrizes curriculares do Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, 2001.

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

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A educação popular do campo e a realidade camponesa. *30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. *29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2006.

BEZERRA. Aída; RIOS, Rute Maria Monteiro Machado. Percorrendo os caminhos da Educação Popular: um olhar. *Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

NETTO, José Paulo. 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.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. *As famílias de classes populares e sua relação com a escola: uma análise a partir da experiência do Complexo da Maré*. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2006.

SILVEIRA, Maria Lidia Souza 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, 2005.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. *O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional*. ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0552423529049.doc>. Acesso em: jul. 2010.

VALE, Ana Maria do. *A educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Recebido em: novembro. 2012