

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

TATIANE MOREIRA DE VARGAS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR:
CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA DIREÇÃO DE PROCESSOS
EMANCIPATÓRIOS**

Porto Alegre
Dezembro, 2014

TATIANE MOREIRA DE VARGAS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR:
CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA DIREÇÃO DE PROCESSOS
EMANCIPATÓRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dra. Jane Cruz Prates

Porto Alegre
Dezembro, 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V297s Vargas, Tatiane Moreira de
Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam na
direção de processos emancipatórios / Tatiane Moreira de Vargas. –
Porto Alegre, 2014.
237 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Cruz Prates

1. Serviço Social. 2. Educação Popular. 3. Assistente Social –
Atuação Profissional. I. Prates, Jane Cruz. II. Título.

CDD 361.8

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079 9

TATIANE MOREIRA DE VARGAS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR:
CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA DIREÇÃO DE PROCESSOS
EMANCIPATÓRIOS**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de:

DOUTORA EM SERVIÇO SOCIAL

E aprovada na sua versão final em 18 de dezembro de 2014, atendendo às normas da legislação vigente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Jane Cruz Prates

Prof. Dra. Maria Isabel Barros Bellini

Prof. Dra. Aline Lemos da Cunha

Prof. Dra. Aline Maria Batista Machado

AGRADECIMENTOS

*“É uma barbaridade o que a gente tem de lutar com as palavras, para obrigar as palavras a dizerem o que a gente quer.”¹ E quando parece que não há palavra que expresse tanto sentimento? Mais do que gratidão ou agradecimento, é “**grantidão**” ou “**agradaintensimento**”: sentimento grande, que de tão intenso, é tenso, é movimento, é energia! Sentimento em relação ao outro, ao mundo, à vida! É reconhecimento de que é “em relação” que se produz vida, de que a alegria da produção de vida está nas relações que se estabelecem no caminho e não na chegada! Está na sensibilidade de contemplar as paisagens, de lidar com os obstáculos, de construir pontes e não muros, de permitir-se andar devagar... Tenho muito a aprender sobre isso! Mas, só tem um jeito: caminhando! E, na caminhada até aqui, foram tantos encontros que possibilitaram um “fazer e refazer-me”, dos quais lembrarei sempre com “grantidão”!*

“Agradeço” às pessoas que encontrei nesse caminho e que me proporcionaram pensar minhas práticas profissionais e, acima de tudo, a pessoa que estou sendo. Em especial, à população da Vila Dique e do Porto Novo e aos colegas da Unidade de Saúde Santíssima Trindade. Esses são caminhos percorridos com paixão construída na vivência, numa desafiante realidade, às vezes tão dura e, ao mesmo tempo, tão potente em suas histórias cotidianas de superação... Tantos “saberes de experiência feito”, disponíveis para compartilhar, assim como, tantos afetos, disponíveis para acolher! Tantos exemplos de lutas que inspiram quem passa com disposição para ver, ouvir e sentir. “Agradeço” aos residentes pelos encontros, sempre muito instigantes, durante a passagem deles por esses caminhos.

“Agradeço” aos demais encontros, também muito especiais, no Grupo Hospitalar Conceição, com colegas em outras oportunidades de trabalho e com alunos ou residentes, em experiências de ensino-aprendizagem muito significativas, na Escola GHC e, em especial, nos Programas de Residência. “Agradeço”, ainda, aos colegas e aos alunos do Centro Universitário Metodista – IPA, com quem tive a alegria de compartilhar saberes e afetos em momentos desafiantes e apaixonantes dessa caminhada.

À Prof. Jane Prates, minha orientadora, pelas suas contribuições no percurso desse estudo. Sua compreensão e o respeito ao processo e o tempo necessários no trilhar da pesquisa, foram, para mim, reveladores de sua práxis.

Às professoras que compõem a banca examinadora, por aceitarem o convite e pelo diálogo que tanto contribuiu para meu aprendizado. Contribuições que, desde antes do convite, já me faziam refletir, instigando minha “curiosidade epistemológica”. À Prof. Belinha, com que tive a alegria de caminhar ao lado, como minha orientadora no Mestrado. À Prof. Aline, que tive a feliz oportunidade de ser aluna, na Pedagogia - UFRGS. À Prof. Aline, que encontrei nas minhas leituras e fui tão afetivamente acolhida no meu convite, o que me fez senti-la perto, mesmo que geograficamente longe (UFPB).

¹ Mario Quintana.

(Disponível em http://pensador.uol.com.br/autor/mario_quintana_nova_antologia_poetica/. Acessado em 28/11/2014).

Aos colegas, funcionários e demais professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Das paisagens e encontros desse trajeto do caminho, levarei importantes aprendizados e lembranças de acolhida.

A CAPES, por viabilizar parte da realização da pesquisa e ao Grupo Hospitalar Conceição, pela sua política de incentivo à formação dos trabalhadores.

Esse caminho é “colorido” pelos meus amores - Lourenço, Luísa e Vicente: meu “agradaintensimento” com toda minha força pela compreensão e o apoio de todas as formas! Ao Lourenço, pois, caminhando ao meu lado, ele me instiga a perceber a boniteza do caminho, a renovar a confiança nas pessoas e no mundo e a sentir e refletir esse amor que nos une. À Luísa e o Vicente, que crescendo ao meu lado, também me fazem sentir e refletir o amor, um amor sem limites, mas cuidadoso, para que sigam crescendo e, seguros, possam construir suas próprias trilhas.

“Agradeço” também a minha mãe, exemplo de “saber de experiência feito”, que é bom demais ter por perto! E ao Gildo, pelo carinho. Aos meus afilhados, pela leveza do amor que me fazem sentir e com que brindam meus dias! Aos meus irmãos e primas-irmãs, cunhados e “primos-cunhados”, aos meus sobrinhos, “primos-sobrinhos” e também à minha família em Santa Maria/RS - sogros, cunhados e concunhada. Pela compreensão nas ausências e pelo afeto que me fortalece. Desde mensagem de apoio, telefonema e até presença “silenciosa” em finais de semana chuvosos ou ensolarados para que eu não ficasse só: tudo foi tão significativo e me fez tão feliz nesse caminho! “Agradeço” ao meu pai: sou uma de suas cinco alegrias!

Há pessoas que, nesse caminho, não encontro mais para “agradecer” de novo. Ao mesmo tempo, elas seguirão comigo, no que estou sendo, nas lembranças e na saudade que sinto.

Também “agradeço” a D. Guiomar e as mulheres guerreiras com quem convivi e vi fazerem, do seu trabalho, um cuidado carinhoso do outro.

Aos meus amigos que caminham comigo, dia a dia, compartilhando momentos, sabores, poesias, músicas, sonhos, tensões, medos, justa raiva, enfim, sentimentos e saberes. Encontros que possibilitam reflexões-ações, despertando sentidos, encorajando e me inspirando em atitudes que tanto admiro. Também, aos amigos que caminharam lado a lado em outros momentos e, hoje, nossos encontros já não são mais tão frequentes, mas eles permanecem presentes no que estou sendo e no carinho que sinto. Em especial, pela leitura atenciosa e a práxis inspiradora em relação a esse estudo, “agradeço” ao Felipe e à Tiana.

Enfim, “agradeço” pelos encontros que renovam minhas forças na certeza de que não estou só e dão sentido ao caminho. Como é bom compartilhar afetos e saberes! E, como é bom compartilhar o sonho de um mundo menos injusto, principalmente, quando parece que se “nada contra a correnteza”.

RESUMO

Este estudo discute a relação entre o Serviço Social e a Educação Popular, considerando a dimensão socioeducativa da atuação profissional do Assistente Social. O objetivo do mesmo foi analisar como a produção de conhecimentos na área do Serviço Social expressa as aproximações entre Serviço Social e Educação Popular, a fim de identificar e potencializar processos emancipatórios. Considerando, entre outros fatores, a incidência de encontros entre Serviço Social e Educação Popular, produzidos no contexto da Política de Saúde, o estudo traz também uma análise da Portaria Nº 2.761, de 19/11/2013, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde como normativa atual que prevê a Educação Popular como pressuposto, no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, bibliográfica e documental, com orientação epistemológica do método dialético-crítico. Foram definidas como universo de estudo as teses e dissertações da área de Serviço Social, as produções publicadas em eventos e em periódicos de maior repercussão nacional da área de Serviço Social, no período de 2006 – 2014. Considerando que as ações profissionais devem atender ao compromisso ético-político assumido, como Assistente Social, no enfrentamento cotidiano das expressões da Questão Social, a Educação Popular pode fornecer importantes subsídios para a formação e a atuação profissional, com pressupostos para fundamentar a relação pedagógica que configura a dimensão socioeducativa do Serviço Social, na direção de processos emancipatórios, na medida em que ambos têm como direção a emancipação humana. Nesse sentido, a dimensão socioeducativa do Serviço Social deve ser uma “Dimensão Socioeducativa Popular”, indicando a perspectiva de educação que atende à intencionalidade de suas ações. Tem-se a expectativa de que os resultados verificados possam instigar novas reflexões críticas, num movimento constante de pensar a prática comprometida ética e politicamente e ousar fazê-la e refazê-la, concretizando “inéditos viáveis”.

Palavras Chaves: Serviço Social; Educação Popular; Educação Popular em Saúde; Dimensão Socioeducativa.

ABSTRACT

This study discusses the relationship between Social Work and Popular Education, considering the socio-educational dimension of professional work of the social worker. The purpose of it was to analyze how the production of knowledge in the field of social work expresses the similarities between Social Work and Popular Education in order to identify and strengthen emancipatory processes. Considering, among other factors, the incidence of meetings between Social Work and Popular Education, produced in the context of Health Policy, the study also presents an analysis of Ordinance No. 2761 of 11/19/2013 establishing the National Education Popular in Health Policy as current rules providing for Popular Education as normative, under the Unified Health System. The research was the qualitative type, bibliographic and documentary, with epistemological orientation of dialectical-critical method. Were defined as study universe theses and dissertations in the area of Social Work, the productions published on events and periodic greater national impact area of Social Services, the period of 2006 - 2014. Whereas professional actions must meet the commitment ethical-political assumed as Social Worker in everyday coping with expressions of Social Issues, Popular Education may provide important information for formation and professional performance, with assumptions to support the pedagogical relationship that sets the social and educational dimension of Social Work, direction of emancipatory processes, in that both have as towards human emancipation. In this sense, the social and educational dimension of social work should be a "Socio-Educational Popular Dimension", indicating the education approach that meets the intent of their actions. There is the expectation that the actual outcomes may instigate new critical reflections in a constant movement of thinking about practice ethically and politically committed and and dare to do and redo the practice, realizing "viable-unpublished".

Keywords: Social Work, Popular Education, Popular Education in Health, Socio-Educational Dimension.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAMINHOS DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO.....	31
2.1. Tramas da Consolidação do Serviço Social no Brasil.....	31
2.2. Projeto Ético-Político Profissional e Processos Emancipatórios.	47
2.3. Caminhos da Formação Profissional	58
2.4. Dimensão Socioeducativa nas Tramas da Atuação Profissional	65
3. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR	79
3.1. Educação Popular no Jogo das Contradições	79
3.2. Ensaios sobre uma Dimensão Socioeducativa Popular.....	93
3.3. Educação Popular e as Tramas Sociais Contemporâneas	103
3.4. Encontros entre Educação Popular e Educação em Saúde	113
4. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: PRODUÇÕES DE ENCONTROS	127
4.1. Caminhos que se Cruzam na Direção de Processos Emancipatórios .	127
4.1.1. <i>Sentidos à Dimensão Socioeducativa.....</i>	<i>131</i>
4.1.2. <i>Caminhos na Direção de Processos Emancipatórios</i>	<i>153</i>
4.1.3. <i>Educação Popular em Saúde: Avanços em Permanente Disputa .</i>	<i>175</i>
4.1.4. <i>Política Nacional de Educação Popular em Saúde e Código de Ética do Serviço Social: Princípios Convergentes</i>	<i>186</i>
5. CONCLUSÃO	206
REFERÊNCIAS.....	215
ANEXO I.....	234
APÊNDICE I.....	237

1. INTRODUÇÃO

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (...) Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (...) Tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica (...). A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p. 153).

Inicia-se a escrita de introdução das discussões presentes nesse estudo com inspiração na citação de Paulo Freire. Não poderia ser diferente, pois suas palavras inspiram a pesquisadora que se identifica com a descrição de Alves (2011b, p. 19), em relação às palavras de um autor que lhe inspira: “quando ele fala, meu corpo vibra”. E diz: “é isso mesmo”. As palavras de Freire que inspiram e fazem vibrar transformam-se em energia para os enfrentamentos cotidianos que se apresentam quando se assume um compromisso ético-político diante da realidade. Energia que potencializa o movimento das práticas na direção social que se deseja imprimir, voltada para o “compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social” (CFESS, 1993).

Daí a origem da problematização que levou à escrita desse estudo: “tomar a própria prática como objeto de reflexão crítica”, problematizar as experiências vividas, a partir da curiosidade epistemológica² e da consciência de que, como “ser inacabado³”, é possível ampliar o conhecimento, “aprender com os outros e com o mundo”. Na compreensão da existência humana, como “ser inacabado” e “aberto ao outro”, torna-se viável a relação dialógica que permite a constituição de novas sínteses, num processo em movimento, numa realidade em constante transformação, mesmo com condicionamentos, pois esses não são absolutos.

² Segundo Freire (1996, p. 97) “quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

³ “A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é inacabado, não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se, um ser no mundo e com os outros, envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo” (TROMBETTA, 2010, p. 221).

Nesse sentido, torna-se imprescindível retomar algumas dessas vivências, que, problematizadas, motivaram esse estudo, buscando dar corporeidade e sentido às palavras. É possível que essas vivências tenham se constituído por uma trajetória de “andarilhagens” entre o Serviço Social e a Pedagogia. Na experiência como discente na educação formal, ainda antes da formação acadêmica, identifica-se um potencial na prática educativa, atribuindo à mesma, a “ampliação” do olhar, através do diálogo-reflexivo com educadores que possibilitaram uma aproximação crítica da realidade. No movimento de “fazer-me” e “refazer-me”, é possível perceber a (trans)formação de que os sujeitos históricos são passíveis. Da mesma forma, a realidade movendo-se, também num processo histórico, é (trans)formada pelo homem, dentro de possibilidades concretas. A alegria da percepção do “fazer e refazer” define o desejo de aprofundar a compreensão sobre a experiência vivida, a fim de que novos olhares se “ampliassem”, através do diálogo-reflexivo e problematizador da realidade.

Tomada por esse desejo, a busca pela formação acadêmica se deu no Serviço Social e na Pedagogia. Já, a escolha profissional, movida por uma paixão idealizada que foi tomando corpo na experiência vivida, foi pelo Serviço Social. Contudo, a educação seguiu sendo fonte de conhecimento, a partir do diálogo entre as duas áreas, fundamentando reflexões sobre a prática profissional do Assistente Social ou outras discussões. Alguns desses diálogos subsidiaram sínteses traduzidas em produção acadêmica, como, por exemplo, no estudo desenvolvido em relação à (trans)formação para o Sistema Único de Saúde – SUS, através das Residências Multiprofissionais, onde também foi possível identificar importantes encontros que potencializam ações na direção do Projeto Ético-Político Profissional⁴.

São sínteses que tem na atuação profissional a construção de inquietações, problematizações, reflexões e a busca permanente de estratégias e respostas para as demandas do cotidiano profissional, bem como criação de novos questionamentos. Ao procurar descrevê-la, reconhece-se o “(...) medo

⁴ Conforme dissertação defendida no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/RS, em 2011, intitulada: “O Serviço Social no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde: uma estratégia de (trans)formação para o projeto ético político profissional?”.

de que não seja capaz de colocar no papel a dança das palavras. É o medo de que o filho não nasça belo como eu o vi” (ALVES, 2011b). Desafia-se então, a retratar em algumas palavras, aproximadamente, dez anos de inserção como Assistente Social no campo da Política de Saúde. Anos muito intensos de trocas de saberes e afetos, que marcaram profundamente a constituição como pessoa e como profissional.

Inicialmente, essa inserção se deu como residente do Programa de Residência Integrada (RIS), com ênfase em Saúde da Família e Comunidade, do Grupo Hospitalar Conceição (GHC). E, em seguida, como Assistente Social Preceptora⁵ no mesmo Programa de Formação. A particularidade de estar num campo de atuação que é também de formação foi um aspecto muito significativo, analisado em outra oportunidade, como citado anteriormente. Significativo, sobretudo, por se tratar de uma modalidade de formação onde a realidade é problematizada para construção de aprendizagem e para desencadear mudanças nas práticas e serviços de saúde. Assim, são oportunizados espaços para o diálogo-reflexivo entre coletivos de trabalhadores. Além disso, a cada ano, ingressam novos trabalhadores em formação e há oportunidade de acompanhá-los em seus processos de ensino-aprendizagem. É possível, então, vê-los em movimento, na travessia que fazem por dois anos – tempo da formação pós-graduada, se “fazendo e refazendo” e “fazendo e refazendo” a realidade em que estão envolvidos através da direção que dão às suas ações. Alguns mais, outros menos, pré-dispostos ao diálogo reflexivo e a intensas vivências de (trans)formação que podem se constituir.

Outra particularidade muito significativa é estar, ao longo dessas vivências, em uma equipe de saúde potente no trabalho interdisciplinar. Identifica-se que, em diferentes momentos, a síntese que caracteriza o grupo de pessoas reunidas nesse contexto, volta-se para um projeto comum de co-

⁵ Conforme a Portaria nº 1.111/GM, de 05 de julho de 2005, Art. 7º, “preceptoría: função de supervisão docente-assistencial por área específica de atuação ou de especialidade profissional, dirigida aos profissionais de saúde com curso de graduação e mínimo de três anos de experiência em área de aperfeiçoamento ou especialidade ou titulação acadêmica de especialização ou de residência, que exerçam atividade de organização do processo de aprendizagem especializado e de orientação técnica aos profissionais ou estudantes, respectivamente em aperfeiçoamento ou especialização ou em estágio ou vivência de graduação ou de extensão”.

responsabilidade na consolidação de um Sistema Único de Saúde preconizado na Reforma Sanitária, bem como para o sonho de uma sociedade menos desigual e mais justa para todos. É importante destacar que, ao descrever a equipe, em sua particularidade na trajetória da pesquisadora, a partir do que para a mesma foi significativo, não se quer eximí-la de suas contradições enquanto serviço de saúde, que serão posteriormente verificadas nesse estudo, a partir de uma análise mais ampla da Política de Saúde.

As sínteses que a equipe produz se constroem na relação e no diálogo também com a população a que se destina o seu atendimento. Essa população é a que vive no território da Vila Dique e hoje, no Porto Novo, em Porto Alegre/RS. Uma população que, nessa trajetória, proporcionou muitas aprendizagens e, além disso, corroborou e deu concretude às ideias de que é possível mudar a realidade, através da luta popular coletiva, viável no encontro e no diálogo reflexivo.

A história dessa população é marcada por lutas travadas em torno do acesso aos seus direitos sociais. A Vila Dique teve início na década de 1960, quando famílias vindas do interior do Rio Grande do Sul e de outras vilas de Porto Alegre passaram a ocupar esse território. Em busca de condições melhores de acesso ao trabalho, passam a enfrentar uma série de dificuldades. São dificuldades que evidenciam processos de desigualdade e de resistência, se constituindo como materialização das expressões da Questão Social⁶ na vida desses sujeitos.

Além disso, o território em que passam a viver, considerado pelo poder público como “ocupação irregular”, desde seu início, constituiu-se sob uma ideia de transitoriedade que serviu, ao longo de meio século, como justificava para o pouco investimento público em recursos e equipamentos sociais. Sob a ameaça de serem removidos do território em que viviam, foram as lutas coletivas travadas que garantiram algumas conquistas, como creche, galpão de

⁶ Segundo Iamamoto (2008) a Questão Social é inscrita na própria natureza das relações capitalistas. A Questão Social expressa as desigualdades inerentes ao processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, bem como as formas de resistência e de defesa da vida. Na atualidade, se reproduz sob novas mediações históricas e expressa resistências e desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais.

separação de lixo reciclável, escola, posto de saúde. Contudo, o processo de remoção passou a se concretizar a partir de 2009⁷, com uma série de contradições e tensionamentos. Esse processo, até os dias atuais, não se encerrou e dividiu a população em dois territórios distantes geograficamente (Vila Dique e Porto Novo), violando os direitos sociais anteriormente conquistados. Atualmente, a extrema violação de direitos acirra a luta e mobiliza algumas famílias que vem constituindo o movimento social “Vila Dique Resiste”. A história se renova e se repete, “se faz e se refaz”, numa luta cotidiana travada por esses sujeitos. Também nas relações que estabelecem essas lutas, verificam-se tensões e contradições, que definem alianças diversas, vinculadas à disputa de projetos societários. Assim, viver parte dessa trajetória, junto com essa população, implicou uma construção em bases concretas do respeito ao “saber de experiência feito⁸”, onde foi possível, através da atuação profissional como Assistente Social, escutar e “falar com” no atendimento às demandas cotidianas.

Diante dos desafios cotidianos, no contexto descrito, reacende-se o desejo de aproximação com a educação, retomando a formação no Curso de Pedagogia. Além disso, a forte sensação de que as sínteses que se busca na construção do problema de pesquisa que conduziu o estudo aqui desenvolvido precisam estar vinculadas à realidade vivida pela pesquisadora, implicou uma imersão ainda maior na atuação profissional como Assistente Social. Para isso, tomou-se a decisão de aumentar as horas dedicadas ao exercício profissional e as possibilidades de diálogos com os sujeitos que compõem o cenário do mesmo. Tem-se como anseio poder dialogar, compartilhar experiências e saberes, conviver e constituir um processo de ensino-aprendizagem autêntico, cheio de sentidos e prazeroso. É preciso disponibilidade para constituir um diálogo que busque mais do que transmitir informação/conhecimento, pois exige um tempo que não é privilegiado na dureza do cotidiano em que as exigências são muitas e acabam por inverter valores, por esperar resultados

⁷ Para aprofundar essa questão, sugere-se o estudo recente, desenvolvido por Jesus (2014), em que apresenta uma análise desse processo vivido pela Vila Dique.

⁸ O “saber da experiência feito”, termo utilizado por Paulo Freire, deve ser ponto de partida na relação educador-educando. Não significa girar somente em torno desse saber, mas buscar sua superação. Requer saber escutar, transformando o discurso de quem fala “para” na horizontalidade de quem fala “com” (FREITAS, 2010).

rápidos, mais do que processos reflexivos. “Falar para” é mais rápido que “falar com” e produz resultados funcionais à manutenção do *status quo*.

O cenário de constituição desses desejos, onde se dá o exercício profissional, como já citado, é a Política de Saúde, que tem muitas de suas particularidades, em relação ao Serviço Social, descritas em documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2010). Resultado de debate entre a categoria profissional, esse documento define parâmetros para atuação do assistente social na Política de Saúde. Ele descreve quatro eixos da atuação de Assistentes Sociais na Saúde (CFESS, 2010): “Atendimento Direto aos Usuários; Mobilização, Participação e Controle Social; Investigação, Planejamento e Gestão; Assessoria, Qualificação e Formação Profissional”. Todos esses quatro eixos de atuação descritos foram vividos na relação com essa equipe de saúde e com essa população. A diversidade de possibilidades de ensino-aprendizagem desse campo de atuação, pelo seu perfil sócio-territorial e pelas sínteses que o grupo que compõe a equipe e a população atendida produzem, tem sido reconhecida institucionalmente, em discursos que atribuem a ele a característica de ser muito rico na formação dos Assistentes Sociais residentes. Destaca-se a inserção do Serviço Social na composição da equipe, desde sua origem, há, aproximadamente, 22 anos.

No Atendimento Direto ao Usuário, o documento indica o predomínio de “ações socioassistenciais, ações de articulação interdisciplinar e ações socioeducativas”. São ações desenvolvidas nessa trajetória de atuação profissional, de forma “complementar e indissociável”. Contudo, as inquietações da experiência vivida passaram a voltar-se para “direção socioeducativa por meio da reflexão com relação às condições sócio-históricas a que são submetidos os usuários e mobilização para a participação nas lutas em defesa da garantia do direito à saúde” (CFESS, 2010, p. 43) que devem ter essas ações. Inquietações que, junto com as discussões na área da educação, produziram inspiração. “Inspiração é quando uma ideia se oferece a nós” o que se difere de quando o “eu cartesiano, consciente, chama as ideias e elas obedecem, a isso se dá o nome de memória” (ALVES, 2011b, p. 22 e 23).

Além da “direção socioeducativa” atribuída a todas as ações, o documento especifica as “ações socioeducativas” como aquelas que

“consistem em orientações reflexivas e socialização de informações realizadas por meio de abordagens individuais, grupais ou coletivas ao usuário, família e população de determinada área programática” e que se “constitui em eixo central da atuação do profissional de Serviço Social e recebem também a denominação de educação em saúde”. Além disso, o documento ainda indica que essas ações devem “ter como intencionalidade a dimensão da libertação na construção de uma nova cultura e enfatizar a participação dos usuários no conhecimento crítico da sua realidade e potencializar os sujeitos para a construção de estratégias coletivas”(CFESS, 2010, p. 54-55). Daí surgem questionamentos em relação aos pressupostos de uma relação pedagógica que dão suporte a uma ação educativa que tenha essa intencionalidade. Não há no documento uma análise nesse sentido. E, corrobora-se com Fernandes (2008, p. 84), ao afirmar que

Muito mais do que listar essas possibilidades de instrumentos e de meios de trabalhar, está a forma como os utilizamos, a intenção, os propósitos, a viabilização dos direitos, do acesso, a informação, a participação, que correspondem ao resultado da ação profissional.

Constitui-se, assim, a problematização da prática e o processo de reflexão crítica sobre a atuação profissional. Buscou-se, através do “dialogar com”, a oportunidade de “se fazer e refazer” na aproximação da ação profissional, como Assistente Social, com a Educação Popular, na Política de Saúde. Essa aproximação teve como intencionalidade a fundamentação de relações pedagógicas que definissem ações na direção do Projeto Ético-Político Profissional, potencializando processos emancipatórios. Tem-se, como síntese desse processo vivido, a formulação do problema que conduz essa pesquisa: **“Como a produção de conhecimento na área do Serviço Social expressa as aproximações com a Educação Popular?”**.

O cenário desse processo vivido, como já descrito, foi a Política de Saúde, fato que dá sentido à escolha da mesma como um dos focos em que o olhar se voltou nesse estudo, na busca de respostas e novas perguntas sobre a temática trabalhada. A escolha se fundamenta, então, na experiência nesse contexto, como Assistente Social e como educadora - atuando também em

cursos de formação pós-graduada – que possibilitou investimentos na produção de estudos anteriores relacionadas à Política de Saúde. Além disso, a revisão bibliográfica, realizada desde a proposição da presente pesquisa, trouxe indicativos da incidência desse cenário, contribuindo para a definição do mesmo, considerando a necessária investigação de aspectos que aproximam a Política de Saúde à Educação Popular e se apresentam como possibilidades de atuação de Assistentes Sociais.

A necessidade dessas discussões são traduzidas pela atual configuração do cenário da Política de Saúde, que repercute na precarização do trabalho e na implementação de um Sistema Único de Saúde que, nas sínteses que produz, segue distante do que foi preconizado pela Reforma Sanitária.

O Sistema Único de Saúde (SUS) completou vinte anos de existência e, não obstante ter conseguido algumas inovações, o SUS real está longe do SUS constitucional. Há uma enorme distância entre a proposta do movimento sanitário e a prática do sistema público de saúde vigente. O SUS foi se consolidando como espaço destinado aos que não têm acesso aos subsistemas privados, como parte de um sistema segmentado (CFESS, 2010, p. 22).

Trata-se de uma Política Social com uma história significativa de avanços e limitações, através de garantias conquistadas legalmente pelo projeto da Reforma Sanitária – saúde como direito universal e dever do Estado, atendimento integral e controle social - mas limitadas pela conjuntura desfavorável imposta pelo direcionamento político-econômico neoliberal, a partir de um projeto privatista de saúde (BRAVO, 1998). Nesse espaço contraditório, onde demandas de diferentes interesses são requisitadas ao profissional Assistente Social, cotidianamente é possível sentir-se convocado a refletir sobre a prática, buscando identificar estratégias e subsídios que potencializem processos emancipatórios, na direção do Projeto Ético-Político Profissional.

Essa contradição pode ser considerada como uma das particularidades do trabalho do Assistente Social, que segundo Iamamoto (2009), em sua análise, precisa focalizar as tensas relações entre o Projeto Ético-Político Profissional e o estatuto assalariado, afirmando sua relativa autonomia na

condução das suas ações. Essa autonomia é condicionada pelas lutas e relações de poder que perpassam o espaço sócio-ocupacional e a sociedade em geral, encontrando ou não sustentação para a direção social projetada na ação profissional realizada pela mediação do trabalho assalariado.

Buscou-se, então, aproximar o diálogo do Serviço Social com outras áreas do conhecimento, como a educação, em suas discussões pautadas por projetos compatíveis com o atual projeto profissional e com o projeto da Reforma Sanitária, a fim de potencializar processos emancipatórios no contexto da Política de Saúde. A relevância do estudo está na vinculação do projeto profissional com a defesa intransigente dos direitos humanos, da justiça, da democracia e da emancipação, definindo o caráter social e político do mesmo. Nesse sentido, Yamamoto (2008, p. 452), afirma que

a investigação, quando compromissada em libertar a verdade de seu confinamento ideológico, é certamente um espaço de resistência e de luta. Trata-se de uma atividade fundamental para subsidiar a construção de alternativas críticas ao enfrentamento da “Questão Social” que fuja à mistificação neoliberal; para subsidiar a formulação de políticas sociais alternativas aos dogmas oficiais, a atuação dos movimentos das classes sociais subalternas, assim como a consolidação de propostas profissionais que fortaleçam a ruptura com o conservadorismo e afirmem o compromisso com o trabalho, os direitos e a democracia.

Assim, o estudo desenvolvido teve como tema o **“Serviço Social e a Educação Popular”** e através do diálogo entre esses dois campos de conhecimento, sua proposição foi de subsidiar ações na direção do compromisso ético-político assumido como Assistente Social, no enfrentamento cotidiano das expressões da Questão Social, deflagradas na vida dos sujeitos e configuradas como demandas de intervenção profissional. Para isso delimitou-se o tema de estudo, configurando-o como **“Educação Popular na Produção de Conhecimentos na área do Serviço Social”**, na defesa da tese de que a Educação Popular pode fornecer importantes subsídios para a formação e a atuação profissional, com pressupostos para fundamentar a relação pedagógica que configura a dimensão socioeducativa das ações desenvolvidas pelos Assistentes Sociais, na direção de processos emancipatórios.

Oliveira *et al* (2013) corroboram com essa defesa, apresentando uma reflexão sobre a orientação dada pela Educação Popular em uma experiência na Política de Saúde em que identificam a “relação com o Serviço Social e a convergência com o desenvolvimento de um Projeto Ético Político Profissional norteado por uma postura crítica e transformadora” (p. 382). As autoras entendem que essa relação deve ser estimulada desde a formação profissional na academia. Contudo, afirmam haver pouca abordagem do tema na produção teórica no Serviço Social, apesar da aproximação política e ideológica dessa área com as discussões presentes na Educação Popular.

Na definição da amostra desse estudo, foi possível reafirmar os apontamentos das autoras em relação à pouca produção teórica no Serviço Social. Machado (2013) também evidencia a pouca presença da Educação Popular nos debates acadêmicos do Serviço Social, descritos nos anais dos principais congressos ou encontros da área. Isso, segundo a autora, não significa que não haja profissionais atuando ou debatendo a Educação Popular em áreas como saúde e educação. Machado (2013, p. 125) vem desenvolvendo pesquisa junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais, da Universidade Federal da Paraíba, desde 2011, sobre produções teóricas brasileiras que articulam Educação Popular e Serviço Social. Em seus estudos, localizou “30 produções, sendo que 27% delas são da década de 1980, 17% da década de 1990 e 57% dos anos 2000”, demonstrando, então, que as mesmas vêm aumentando.

Machado (2013) destaca a produção de Marina Maciel Abreu⁹, citando outro documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011), mas voltado para o trabalho do Assistente Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O documento foi elaborado a partir de textos cedidos integralmente por palestrantes do Seminário Nacional sobre a Política de Assistência Social, realizado em 2009. Entre eles, há a discussão que relaciona Assistência Social, Educação Popular e Mobilização (Abreu *et al*, 2011), apontando a Educação Popular como eixo central nas propostas pedagógicas, nos anos 1980, que deram respaldo à consolidação do Projeto

⁹ As contribuições da discussão de Abreu serão abordadas no Capítulo 01 desse estudo.

Ético-Político do Serviço Social, pautado na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Outro documento citado por Machado (2013), elaborado recentemente pelo Conselho Federal de Serviço Social, que refere a Educação Popular, trata da atuação profissional na Política de Educação. Esse documento aponta como desafio a problematização junto aos profissionais sobre as “particularidades da Educação Popular na perspectiva do aprofundamento teórico político e da sistematização das experiências” (CFESS, 2013, p. 61). Essas publicações do Conselho Federal de Serviço Social fazem parte de uma série que discute o trabalho profissional nas Políticas Sociais, com sistematizações referentes à atuação na saúde, na assistência social e na educação, bem como, na previdência social e sócio-jurídica.

Os dados evidenciados e os destaques realizados por Machado (2013), em relação às discussões recentes da categoria profissional, sistematizadas nos documentos elaborados pelo Conselho Federal de Serviço Social, indicam a relevância do aprofundamento da relação entre o Serviço Social e Educação Popular, na atualidade. Além disso, segundo Oliveira *et al* (2013, p. 395),

É importante ressaltar que o projeto ético-político do Serviço Social tem sua hegemonia na formação acadêmica. Contudo, precisa ampliar essa hegemonia no exercício profissional, exigindo, assim, maior comprometimento na sua consolidação, que pode ser potencializado pela apropriação da metodologia Educação Popular como um instrumental técnico-operativo potente para trabalhar com as classes populares.

Nesse sentido, outra iniciativa recente retoma a Educação Popular como uma orientação no contexto da Política de Saúde, através da Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Nesse sentido, o estudo também se propôs a uma análise mais aprofundada em relação ao texto dessa política.

O caminho seguido no estudo foi orientado pelo seu objetivo geral, bem como pelos seus objetivos específicos. O objetivo geral foi **“Analisar como a produção de conhecimentos na área do Serviço Social expressa as aproximações entre Serviço Social e Educação Popular, a fim de identificar e potencializar processos emancipatórios”**.

E, os objetivos específicos foram os que seguem:

- **Evidenciar aspectos da Educação Popular, buscando vínculos com Projeto Ético-Político do Serviço Social e subsídios para discussão da dimensão socioeducativa da profissão.**

- **Analisar as contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios.**

- **Analisar a Política Nacional de Educação Popular em Saúde como normativa atual que prevê a Educação Popular como pressuposto, no âmbito do SUS.**

As reflexões produzidas tiveram as seguintes questões “suleadoras”¹⁰:

- **Quais os aspectos da Educação Popular que possuem vínculos com o Projeto Ético-Político do Serviço Social?**

- **Quais os subsídios da Educação Popular que podem ser mediados para qualificar a discussão da dimensão socioeducativa da profissão?**

- **Como a área do Serviço Social expressa, na produção de conhecimento, estes conteúdos?**

- **Qual a contribuição da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios?**

- **Como se expressa a Política Nacional de Educação Popular em Saúde?**

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela **pesquisa qualitativa**, que buscou aprofundar a análise a partir da orientação epistemológica do método dialético-crítico, baseado na visão marxista, que subsidia o olhar para a ciência e para a pesquisa considerando que

não há nem ideias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda a vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica (MINAYO, 2004, p. 67-68).

Conforme Minayo (2004), a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que

¹⁰ Paulo Freire utiliza, no livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 218 - 219), o termo “sulear” chamando a atenção para a conotação ideológica do termo “nortear”.

explica a transformação, o movimento e o tensionamento. A contradição, a historicidade, a mediação e a totalidade são categorias básicas do método dialético-crítico e Cury (1986, p. 21) afirma que

as categorias possuem simultaneamente a função de interpretes do real e de indicadores de estratégia política (...). Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclm de realidade e de movimento.

Assim, a totalidade prevê o conhecimento das articulações do todo estruturado, dialético e a ligação entre as partes. O estudo deve ser construído considerando as múltiplas relações dos aspectos que constituem a realidade. A historicidade só é possível com o entendimento de que o homem não começa sempre do princípio, mas se liga aos resultados de gerações precedentes (KOSIK, 2002). O fato é compreendido pelas articulações dialéticas em que a historicidade está presente, num movimento entre tese, antítese e síntese. Nessa perspectiva, Lefebvre (1991, p. 173) afirma que “tudo é contraditório; todo o pensamento avança graças às contradições que contém, examina e supera”. O desvendamento da realidade significa transpor o aparente pela sua contextualização a partir dessas categorias.

E, segundo Prates (2005, p. 138), através da mediação, o fenômeno é apreendido “na articulação de relação com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações da realidade em que ele faz parte, seja como fenômeno essencial ou não”. A autora complementa, citando Cury (1986, p. 44), afirmando que “sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as medições se tornam cegas ou caolhas”.

Para Lima e Miotto (2007, p. 40), “esse desvendamento do real e a apreensão da sua essência consistem em ‘aproximações sucessivas que não são lineares’ porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente”. E para esse desvendamento optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, que foi desenvolvida a partir da análise de sistematizações e estudos já elaborados e da análise da Política Nacional de Educação Popular em Saúde.

O que difere a pesquisa bibliográfica da documental, basicamente, é a natureza das fontes. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica se utilizará fundamentalmente das contribuições dos autores, elaboradas com o propósito específico de serem lidas por públicos específicos. Já, a documental se utilizará de documentos, elaborados com finalidades diversas.

Contudo, Prates e Prates (2009), destacam que

a revisão ou pesquisa bibliográfica a qual se refere o autor, se difere da análise mais aprofundada de uma obra literária ou de um documento, o que caracterizaria a análise bibliográfica ou documental como técnica de pesquisa, para além da revisão de fontes sobre o tema (p. 118).

Lima e Mito (2007) também atentam para o fato de que é possível encontrar a pesquisa bibliográfica caracterizada como uma revisão bibliográfica ou de literatura, como uma compilação de dados. Mas, a revisão é um pré-requisito para todo tipo de pesquisa. Nesse sentido, Prates e Prates (2009) afirmam que quando se trata de uma revisão, não se constitui como uma estratégia específica de coleta ou análise. Assim, ambos os procedimentos exigem uma reflexão mais aprofundada do investigador, através de um

processo que demandaria maior sistematização, com vistas a decodificação de eixos articuladores, idéias centrais, conceitos, entre outros elementos que interessem ao pesquisador deles depreender e que permitiriam o aporte de inferências de parte de quem os analisa, orientada evidentemente pelo objeto e pelo método de estudo (PRATES E PRATES, 2009, p. 116).

Considerando as diferentes fontes, o que se busca pontuar é a importância da profundidade e cientificidade da análise, identificada nesse estudo como análise documental. Assim, “consultar uma bibliografia para o aporte de alguns dados, para clarificar conceitos ou mesmo efetivar um diálogo com determinado autor ou autores não caracteriza necessariamente um processo de análise documental” (PRATES E PRATES, 2009, p. 116). Nesse sentido, entende-se que a obra ou o documento precisam ser trabalhados e analisados “enquanto totalidade, à luz do tema sobre o qual versa o estudo” (PRATES E PRATES, 2009, p. 116). Buscou-se nesse estudo, então, o desenvolvimento de uma análise de diferentes fontes (bibliográficas e

documentais) como técnica de pesquisa, identificando evidências da relação entre Educação Popular e Serviço Social, a partir da compreensão das possíveis contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios.

A definição dos procedimentos a serem seguidos movia-se à medida que eram obtidos os dados, caracterizando uma flexibilidade que não significa descompromisso com a vigilância epistemológica. Para isso, alguns critérios delimitaram o universo de estudo (LIMA E MIOTO, 2007), considerando a produção de conhecimento científico nacional na área de Serviço Social.

Partindo da formulação do problema de pesquisa e de sua delimitação, foram definidas como universo de estudo as **teses e dissertações da área de Serviço Social, as produções publicadas em eventos e em periódicos de maior repercussão nacional da área de Serviço Social** (conforme avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a tradição na área).

Assim, a amostra foi não probabilística e intencional e teve, como fonte, **teses e dissertações disponíveis através do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS, a Revista Temporalis**, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e a **Revista Serviço Social e Sociedade**, editada pela Cortez, de circulação nacional.

Para seleção dos materiais foram adotados critérios que orientaram a delimitação e definição da amostra no que diz respeito ao parâmetro temático ao se tratar de Educação Popular. Cabe, então, retomar que a Educação Popular tratada nesse estudo parte do entendimento descrito por Paludo (2010), que, ao defini-la, traz Paulo Freire como referência, a partir de seu engajamento nas lutas no Brasil dos anos 1960, que o levou a formulação de uma pedagogia que se nutre de práticas educativas populares concretas. Paulo Freire, em sua formulação, sistematiza uma proposta de educação idealizada por vários grupos, educadores e movimentos populares. Trata-se da “educação libertadora” - gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1996), problematizadora, que se contrapõe à “educação bancária”, domesticadora. É a

ação realizada “com os oprimidos e não para eles”, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação da justiça. Educação orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer curiosidade epistemológica, problematização, rigorosidade, criatividade, diálogo, vivência da práxis e protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995).

Nesse sentido, os descritores que “sulearam” a busca dos dados para compor a mostra foram “Educação Popular”, “Paulo Freire”, “Freireana (o)”, “Freiriana (o)”¹¹. Tratou-se, então, de percorrer caminhos para essa busca e definição, a partir das fontes citadas anteriormente.

Fonte 1 – Teses e Dissertações, através do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no Banco de Teses e Dissertações¹² e nos Cursos Recomendados e Reconhecidos, por Área de Avaliação¹³.

No período de busca, através do Banco Teses e Dissertações, verificou-se que havia disponibilidade de produções somente dos anos de 2011 e 2012¹⁴. Foram obtidos os seguintes resultados:

¹¹ É possível encontrar, nas publicações científicas, a referência às formulações de Freire, com diferentes grafias. Ao longo do presente estudo, optou-se por “freireana (o)”, atentando para o fato enfatizado por Ana Maria Araújo Freire, em entrevista publicada na Revista Contrapontos, de que o termo deve fazer referência ao pensamento de Freire caracterizado por “uma epistemologia, uma teoria educacional ético-crítico-política ou, como ele dizia com humildade, uma certa compreensão crítica da educação”, buscando evitar reduções do mesmo. Nesse sentido, Ana Maria Araújo Freire se considera freireana, e acredita que era “forma como ele mesmo achava que deveria ser” (2007, p. 677).

¹² Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>, acesso em 09/06/2014.

¹³ Disponível em

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=32#>, acesso em 09/06/2014

¹⁴ Conforme informação do Portal CAPES, referente ao Banco de Teses e Dissertações (disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>, acesso em 09/07/2014), “como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos.”

Quadro 1 – Resultado da busca no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES.

Descritores	Busca Geral	Busca com Definição de Área de Conhecimento = Serviço Social	
		Mestrado	Doutorado
Educação-Popular	302	3	0
Paulo-Freire	428	4	0
Freireana (o)	49	0	0
Freiriana (o)	15	0	0

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

Não é possível apontar o total geral do quadro acima, pois foi verificado que os registros se repetem como resultado dos diferentes descritores. Assim, no resultado para o descritor “Paulo-Freire”, dois registros já estavam listados no resultado para o descritor “Educação-Popular”. Além disso, os outros dois, listados para “Paulo-Freire”, não tinham relação direta com o tema da pesquisa, mas apenas citavam Freire entre outras referências do estudo. Nesse sentido, através dessa fonte, foram obtidos três registros de produções para compor a amostra da pesquisa.

Considerando que o período disponibilizado no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES, no período de construção da amostra, restringia os resultados aos anos de 2011 e 2012, buscou-se ampliar o levantamento, ainda nesse Portal. Na área de avaliação definida como “Serviço Social”, foram listados 33 Programas de Pós-Graduação. Desses, 22 são intitulados como Pós-Graduação em Serviço Social. Assim, foram verificados, em cada um dos 22 Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, Teses e Dissertações com os descritores previamente definidos, considerando produções a partir de 2006, com o intuito de garantir um período de busca maior. O período indicado refere-se à necessidade dada pelo problema de pesquisa, com o intuito de responder sobre a relação expressa nas produções entre Educação Popular e Serviço Social, na atualidade. A verificação se deu através do *site*, disponível na Internet, de cada um desses Programas. Foram verificadas 1362 Dissertações e 515 Teses. Dessas, foram identificadas três Dissertações e duas Teses com os descritores buscados, totalizando cinco produções vinculadas ao tema de estudo. Dentre elas, uma já havia sido listada, através do Banco de Teses e Dissertações, no percurso percorrido

anteriormente. Soma-se, então, à seleção anterior de três Dissertações, mais quatro estudos (02 Teses e 02 Dissertações), totalizando sete produções para compor a amostra da pesquisa.

Fonte 2 – Anais Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social

Garantindo o mesmo período de busca de Teses e Dissertações, foram levantados os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social, desde o ano de 2006. Foram verificados 4183 trabalhos publicados ao longo de quatro encontros que ocorreram durante esse período. Foram então identificadas 17 produções com descritores do tema de estudo.

Observou-se que os nove trabalhos listados em 2006 apenas faziam referência à categoria “Educação Popular” e/ou “Paulo Freire”, sem ter como foco do estudo a discussão mais aprofundada dessas categorias. Já, em 2008, 2010 e 2012, verificou-se o foco do estudo voltado para a Educação Popular, entre as produções listadas. Considerando essa diferenciação no nível de abordagem da temática relacionada ao estudo proposto, optou-se por selecionar, para composição da amostra, as produções de 2008, 2010 e 2012, totalizando oito trabalhos para análise.

Fonte 3 – Revista Temporalis

Também foi garantido o mesmo período de busca das fontes citadas anteriormente, sendo realizado o levantamento nas publicações desde o ano de 2006. Foram verificados 169 artigos publicados e identificados dois relacionados ao tema de estudo. Uma das produções, de 2011, refere-se à síntese da Dissertação de Mestrado localizada e descrita em busca anterior de Teses e Dissertações. Já, a outra refere-se à publicação também já identificada no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social de 2006, e, por ampliar sua descrição na revista e trazer o contexto de atuação na Política de Saúde, um dos focos do estudo, optou-se por incluir na amostra. Assim, a amostra foi composta por um artigo da Revista Temporalis.

Fonte 4 – Revista Serviço Social e Sociedade

Segue o período de busca estipulado para as outras fontes, com levantamento realizado nas publicações desde o ano de 2006. Foram verificados 306 artigos. Foram identificadas e selecionadas duas produções que tratam diretamente do tema, buscando estabelecer um diálogo entre Serviço Social e Educação Popular.

Assim, a amostra ficou composta da seguinte forma:

Quadro 2 – Composição da Amostra.

	FONTE	TOTAL DE PRODUÇÕES INCLUÍDAS
Produções Científicas Completas	Teses - Portal CAPES	2
	Dissertações - Portal CAPES	5
Resumo Expandido	ANAIS ENPESS	8
Artigo	Revista Temporalis	1
	Revista Serviço Social e Sociedade	2
TOTAL AMOSTRA		18

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

Além das produções científicas da área de Serviço Social, considerando a opção pelo foco do estudo voltado para o contexto da Política de Saúde e, como citado anteriormente, tendo em vista a recente publicação de normativa legal referente à Educação Popular, foi realizada a análise da **Portaria Nº 2.761, de 19 de Novembro de 2013** (ANEXO I), que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Tendo sido definida a amostra do estudo, a coleta dos dados se deu a partir de um roteiro semi-estruturado para leitura dos materiais selecionados (APÊNDICE I), conforme os objetivos da pesquisa. O roteiro foi previsto considerando certa flexibilidade, conforme a necessidade, mas buscando manter a coerência com o objeto de estudo e os objetivos buscados (LIMA E MIOTO, 2007).

Para a análise e a interpretação dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2004). Segundo Chizzotti (2000, p.98), “o objetivo

da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Assim, os dados foram organizados, conforme descreve Bardin (2004), em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p.89).

Conforme Prates e Prates (2009, p. 116) “o domínio de procedimentos que compõem a técnica de análise de conteúdo são elementos facilitadores ou até necessários para a efetivação de um processo mais adensado de análise documental”. Assim, as produções científicas que constituem a amostra do estudo, bem como, a normativa legal referente à Educação Popular em Saúde, foram analisadas a partir de leituras sistemáticas orientadas pelo projeto de pesquisa. Além disso, foram realizadas aproximações sucessivas com as principais categorias do método dialético-crítico – Historicidade, Contradição, Totalidade, Mediação - descritas anteriormente, bem como, com as categorias de análise da realidade – Educação Popular, Projeto Ético-Político do Serviço Social, Dimensão Socioeducativa, Educação Popular em Saúde.

Nesse sentido, no processo de análise documental foi “preciso que separemos o fundamental do secundário, sem, contudo, esquecer, que num momento seguinte, estes conteúdos podem assumir um sentido que lhes garanta um retorno à centralidade” (PRATES E PRATES, p. 118). Assim, a análise documental, aqui empregada, constitui-se para além de uma condensação de conteúdos verificados no material selecionado, mas, através da análise dos mesmos, buscou-se evidenciar os indicadores que permitissem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem condensada (BARDIN, 2004).

As reflexões produzidas formam a síntese provisória – a qual não teve como pretensão dar conta da totalidade complexa - desenvolvida nesse estudo ao longo de cinco capítulos, incluindo a introdução. No segundo capítulo, busca-se reconstituir alguns caminhos do Serviço Social brasileiro. A reconstituição objetiva evidenciar encontros com a Educação Popular na sua história de legitimação enquanto profissão, bem como na afirmação e

consolidação de seu Projeto Ético-Político. Busca-se ainda, dar foco à dimensão socioeducativa da atuação profissional do Assistente Social.

O terceiro capítulo retoma algumas análises do percurso da Educação Popular. Apresenta suas contribuições para uma prática educativa que se reconhece em sua natureza política e no seu compromisso com a resistência crítica ao contexto neoliberal. Procura identificar suas contribuições para potencialização de processos emancipatórios e subsídios que possam ser mediados para qualificar a dimensão socioeducativa do Serviço Social. Traz ainda o cenário da Política de Saúde como foco, buscando evidenciar aproximações e distanciamentos dessa política com a Educação Popular, a fim de identificar vínculos que podem ser firmados para potencialização de processos emancipatórios.

Já, o quarto capítulo traz as análises das produções de conhecimentos científicos na área do Serviço Social que expressam as aproximações entre Serviço Social e Educação Popular, bem como, da Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Através da discussão apresentada busca-se sinalizar os encontros, os cruzamentos, na direção de processos emancipatórios. Por fim, a conclusão do estudo, desenvolvida na expectativa de que instigue novas reflexões críticas, num movimento constante de pensar a prática comprometida ética e politicamente e ousar fazê-la e refazê-la, concretizando “inéditos viáveis”.

2. CAMINHOS DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e, há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – “os comprometidos com o outro, com uma causa”) (BRANDÃO, 2010, p. 41)

Ao iniciar com as palavras que Brandão (2010) utiliza para definir Paulo Freire e seu conceito de “andarilhagem”, busca-se anunciar a perspectiva histórica das análises desenvolvidas para identificar potencialidades no presente que atendam a direção de um projeto, de um “vir a ser”. Trata-se do reconhecimento de uma caminhada que condiciona um “estar aqui” e um “partir”, mas que só se faz como produto do “andar humano”. Assim, busca-se, nesse capítulo, reconstituir alguns caminhos percorridos pelo Serviço Social brasileiro para compreensão de sua dimensão socioeducativa.

2.1. Tramas da Consolidação do Serviço Social no Brasil

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura (FREIRE, 1994, p. 17).

Para desvendar as possibilidades de encontros e desencontros entre uma perspectiva de educação e o Serviço Social, é fundamental retomar aspectos das tramas da consolidação da profissão no Brasil. Tramas traçadas nas suas relações com um contexto mais amplo da sociedade capitalista, em que o enfrentamento da Questão Social pelo Estado condiciona seus rumos a serem tomados nos caminhos percorridos.

Essa retomada parte do pressuposto de que o processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade é complexo, contraditório e dinâmico. Nele, “o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução

da sociedade de classes, cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação” (YAZBEK, 2009b, p. 127).

O pressuposto aqui descrito vincula-se à tese “histórico-crítica” de compreensão da gênese da profissão, descrita por Montañó (2007). O autor a define como produto da síntese dos projetos políticos-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, quando o Estado toma para si as respostas à Questão Social. Entende a profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, como uma particularidade inserida e constitutiva de uma totalidade. Sua legitimação vincula-se à implementação das políticas sociais e sua funcionalidade à execução das mesmas, que se constituem como uma estratégia de redução de conflitos. As políticas sociais são, nessa análise, a base de sustentação funcional ocupacional da profissão.

Reconstituindo, portanto, percursos que marcaram a trajetória do Serviço Social Brasileiro¹⁵, verifica-se que, no início da década de 1930, o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo indica a necessidade de tornar mais efetiva as iniciativas filantrópicas Ação Social e da Ação Católica. Nessa direção, o Serviço Social tem sua origem vinculada às iniciativas que buscavam atender a essa necessidade, tendo sido fundada a Escola de Serviço Social de São Paulo, em 1936. Sua fundamentação é atravessada pelo papel ideológico que a Igreja exerce na manutenção do sistema social vigente, a partir de uma doutrina social totalitária, atrelada a um projeto de desenvolvimento harmônico para a sociedade. Nessa perspectiva, o capitalismo é “transfigurado e recristianizado” e é preciso o “enquadramento das classes subalternas” para “defesa das relações sociais vigentes”. Na implantação, o Serviço Social sofre influência europeia, com características de autoritarismo, paternalismo, de doutrinário e ausência de base técnica (IAMAMOTO e CARVALHO, 2000).

Segundo Silva (2009), a contradição é constitutiva do processo de institucionalização e legitimação da profissão. A autora apresenta esse processo, descrevendo seu início com o aprofundamento do modelo corporativista do Estado e do desenvolvimento de uma política econômica

¹⁵ Netto (2001), Iamamoto e Carvalho (2000), entre outros autores da literatura especializada da área, reconstituem de forma aprofundada esse processo histórico da profissão. Aqui optou-se por alguns “percursos” que buscam contextualizar e fundamentar a discussão central desse estudo.

favorecedora da industrialização, a partir de 1930. Nesse contexto, o Estado Novo enfrenta demandas como absorver e controlar os setores urbanos emergentes e buscar legitimação política. Assim, adota uma política de massa, atendendo algumas das reivindicações da população, mas buscando controlar movimentos reivindicatórios. É nesse período, ainda segundo a autora, que surgem as grandes instituições assistenciais e previdenciárias, quando o Estado incorpora as iniciativas assistenciais, constituindo apoio ao processo de desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, era preciso manter viva a força de trabalho que constituía o exército de reserva para o capital. Tem-se assim, uma contradição já na base constitutiva do Serviço Social, pois a mesma reproduz os interesses de preservação do capital e também responde às necessidades dos que vivem do trabalho. Trata-se de um processo que se configura de forma tênue, na medida em que o caráter conformador da profissão se ressalta como demanda pautada pelo mercado.

Através das instituições criadas pelo Estado, amplia-se a possibilidade de inserção do Serviço Social. Assim,

Seus bases de legitimação são deslocadas para o Estado e para os setores empresariais da sociedade, ao mesmo tempo em que o Assistente Social se transforma numa típica categoria profissional assalariada (...). Dessa forma, o Serviço Social passa a integrar os mecanismos de execução das políticas sociais do Estado e dos setores empresariais, enquanto forma de enfrentamento da Questão Social emergente no contexto do desenvolvimento urbano-industrial (SILVA, 2009, p. 25).

A Questão Social é tratada, nesse contexto, como questão moral, sob a responsabilidade individual dos sujeitos, num enfoque psicologizante¹⁶. Já, em 1940, busca-se aprofundamento técnico ao entrar em contato com o Serviço Social norte-americano, fundamentando-se na teoria social positivista, buscando padrões de eficiência e tecnificação da ação profissional. Há uma busca pela profissionalização, mas sem uma fundamentação consistente, pautando-se em modelos estrangeiros, sem as necessárias mediações para o contexto nacional.

¹⁶ O enfoque psicologizante atribui "(...) aos indivíduos a responsabilidade por sua condição de pobreza decorrentes de presumíveis incapacidades morais ou cognitivas, mistificando as contradições próprias da sociedade burguesa (...)" (PAIVA, 2006, p. 8).

Contudo, no início da década de 1960, conforme Silva (2009) inicia o desenvolvimento de uma perspectiva crítica ao denominado Serviço Social “tradicional”. Há, na América Latina, a crise do modelo econômico nacional-desenvolvimentista e a abertura de espaço para mobilizações e lutas políticas. Segundo a autora, nesse período, “os processos de conscientização e politização atingem operários e camponeses, estudantes e intelectuais” (p. 27). A autora afirma que esse processo repercute no Serviço Social, a partir de duas vertentes mais gerais.

Na primeira delas, a “conservadora”, o Serviço Social é ainda mais absorvido pelo Estado. O objeto de intervenção profissional é considerado como o trato de disfunções individuais e sociais e seu objetivo é a integração social. E, na segunda, a “mudancista”, com influências do posicionamento dos cristãos de esquerda, em que um setor da categoria profissional parte de uma análise crítica da sociedade, mas ainda incipiente. Os Assistentes Sociais, comprometidos com essa nova perspectiva, engajam-se no MEB – Movimento de Educação de Base, organizado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil e alguns participam nos trabalhos de cultura popular de Paulo Freire, quando emerge “uma prática profissional questionadora do *status quo*” (SILVA, 2009, p. 29).

Verifica-se, vinculada à vertente “mudancista”, uma primeira aproximação entre o Serviço Social e Paulo Freire, em que ambos buscam uma leitura crítica da realidade latino-americana e se vinculam a uma base filosófica-cristã. Suas ideias influenciaram a adesão de Assistentes Sociais a um novo projeto profissional. E, numa “aliança simbólica”, Paulo Freire participou como convidado principal na abertura do II Encontro das Escolas do Nordeste de Serviço Social, em 1964 (PINHEIRO, 2010).

Contudo, essas experiências, segundo Abreu (2002, p. 113),

(...) são sufocadas pelo golpe militar de 1964, de forma que seus princípios e instrumentais operativos, direcionados para a conscientização dos setores populares, fundamentalmente referenciados na proposta pedagógica de Paulo Freire, passam a ser reincorporados à experiências desencadeadas na mesma perspectiva, a partir da década de 1970.

No período que segue, o Serviço Social é marcado pelo contexto da Ditadura Militar (1964-1985). Num primeiro momento avança, expandindo o mercado de trabalho e amplia o debate sobre teoria e método, ainda que tenha contido as influências críticas do período anterior. O trabalho com os movimentos políticos antes emergentes, como o MEB, é enfraquecido com o golpe militar de 1964. O espaço de atuação é voltado então para as políticas sociais e os programas de Desenvolvimento de Comunidade¹⁷, que se apresentavam como estratégias para acabar com a resistência ao crescimento econômico, integrando as populações aos programas de desenvolvimento.

Entretanto, mesmo num cenário desfavorável, ainda se buscava, através de alguns setores profissionais, aprofundar a reflexão e a prática voltada para uma perspectiva crítica. Entende-se que as contradições geradas pela insatisfação crescente com o regime, possibilitaram a rearticulação da sociedade civil e a apresentação de novas demandas pelos movimentos sociais populares. Têm-se, então, as condições para que o Serviço Social questione sua vinculação com os interesses dominantes, buscando desvendar a dimensão política e identificar novas bases de legitimação (SILVA, 2009).

Netto (2001) define e sistematiza três direções principais que influenciam o Serviço Social a partir desse período, constituindo o que se denominou processo de renovação do mesmo. A primeira, a perspectiva “modernizadora”, busca adequar a profissão como técnica social, atendendo às exigências postas pelos processos sócio-políticos instaurados com o início do regime militar. Essa perspectiva atualiza as orientações desenvolvimentistas, sustentando-se no estrutural funcionalismo sistêmico norte-americano, identificando-se seu viés positivista e neopositivista. E, ainda segundo o autor, no âmbito da profissão,

(...) se reporta aos seus valores mais “tradicionais”, não para superá-los ou negá-los, mas para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, subordinando-os aos vieses “modernos” (NETTO, 2001, p. 155).

¹⁷ O Desenvolvimento de Comunidade é um processo pedagógico de ação junto às comunidades. Contudo, tem sua sustentação numa visão de comunidade consensual, cujo o objetivo, muitas vezes, restringe-se à união de esforços para o desenvolvimento, numa “mudança cultural controlada” (SILVA, 2009, p. 26).

Já, a segunda perspectiva, de “reatualização do conservadorismo”, vincula-se a uma orientação fundamentada na fenomenologia. Netto (2001, p. 204) faz destaque à recusa da tradição positivista apresentada por essa vertente, incidindo principalmente sobre dois aspectos: a “interpretação causalista da sociedade”, superando o dualismo através da compreensão fenomenológica e a “asepsia ideológica do conhecimento”, contrapondo a neutralidade positivista. Contudo, uma das principais críticas é referente ao entendimento de ajuda psicossocial vinculada à intervenção profissional restrita a uma dimensão de microatuação. Nessa perspectiva, através das formulações da professora Ana Maria Pavão, vinculada à fenomenologia, houve uma apreensão do pensamento de Paulo Freire. Nessa apreensão, há uma ênfase à visão existencial do trabalho social, a partir da concepção de diálogo centrada na consciência, o que reduz as contribuições freireanas no que diz respeito à dimensão política do trabalho social (NETTO, 2001).

Por fim, a perspectiva “intenção de ruptura” se expressa a partir da primeira metade da década de 1970, consolidando-se de forma hegemônica na década seguinte. A partir dessa perspectiva, subsidiado teoricamente pelo marxismo, o Serviço Social vincula-se a uma direção mais crítica. Conforme Netto (2001), as influências dessa perspectiva, após o início da década de 1980, passam a se expandir, constituindo aportes também para a revisão curricular e a formação profissional.

Vinculada a essa perspectiva, a formulação do “Método de Belo Horizonte - BH”¹⁸, de 1975, é influenciada pelas ideias freireanas (NETTO, 2001) na redefinição do papel da profissão a partir de uma dimensão político-pedagógica. Gomes (2011), em análise da aproximação entre Paulo Freire e o “Método BH”, aponta que as formulações do “Método BH” tinham como “meta” transformar a sociedade e o homem, o que ia além das possibilidades de

¹⁸ “Quaisquer que sejam os progressos da investigação acerca do desenvolvimento do Serviço Social no Brasil a partir da década de sessenta, a elaboração do grupo de Belo Horizonte permanecerá como um marco e, cremos nós, sua importância histórica tenderá a crescer. (...) configurou a primeira elaboração cuidadosa, no país, sob a autocracia burguesa, de uma proposta profissional alternativa ao tradicionalismo preocupada em atender a critérios teóricos, metodológicos e interventivos, capazes de aportar ao Serviço Social uma fundamentação orgânica e sistemática, articulada a partir de uma angulação que pretendia expressar os interesses históricos das classes e camadas exploradas e subalternas.” (NETTO, 2001, p. 275).

trabalho como Assistente Social, “resvalando num voluntarismo idealista” (p. 62). No centro da concepção defendida está a compreensão do caráter político da ação profissional, explicitado pela primeira vez. Mas, esse entendimento acaba por confundir a ação profissional com a ação de militante político.

Outro aspecto de suas considerações, destacado por Gomes (2011), foi o risco do praticismo, “pois valoriza o conhecimento que passa imediatamente referenciado à prática” (p. 63). Contudo, mesmo com seus equívocos, a autora afirma que essas formulações contribuíram para a superação do conservadorismo, na crítica ao teorismo e aos métodos positivistas de pesquisa social, bem como, na defesa da pesquisa vinculada à organização e mobilização popular. A autora considera, ainda, que as ideias de Freire e as ideias da proposta de Belo Horizonte podem ainda contribuir, na atualidade, para pensar a dimensão política da prática profissional, no fortalecimento da classe trabalhadora.

Enfim, essas são algumas das perspectivas que expressam o debate desencadeado em meio ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social, desenvolvido na América Latina, que marcou a constituição do Serviço Social brasileiro contemporâneo. Os debates travados trazem “à tona” a dimensão política da profissão para repensá-la, quando se rompe o silêncio e a “neutralidade” das instâncias e fóruns profissionais. Mas, cabe destacar a consideração que Netto (2009) faz ao enfatizar que o Serviço Social possui, em toda a sua história, uma *dimensão inequivocamente política*.

Nesse sentido, verifica-se que o Serviço Social também apresentou, em toda a sua história, uma dimensão socioeducativa. E, ao “romper com o silêncio e a ‘neutralidade’ política”, é possível reconhecer a necessidade de buscar subsídios que orientem sua ação para a direção que deseja imprimir à dimensão socioeducativa, buscando uma aproximação com uma educação na perspectiva emancipatória¹⁹.

¹⁹ Em relação ao interesse de Assistentes Sociais pela Educação Popular, em entrevista, Freire respondeu: “(...) Inclusive, há algo que eu gostaria de sublinhar numa conversa, numa publicação de Serviço Social, que corresponde a uma espécie de ato de dever ou até de gratidão de minha parte. Quer dizer, é a presença de assistentes sociais na minha prática de educador e, até, eu diria, na minha visão mesma do trabalho pedagógico popular. (...) Conversei muito, discuti sempre muito com elas, aprendi e acho que ensinei algo também. Lembro, por exemplo, que quando era moço já vivia implicando, às vezes, com certas exigências, que me pareciam um pouco ingênuas, do Serviço Social como, por exemplo, a insistência sobre o Serviço Social de casos individuais, que achava que poderia nos levar a uma forma de

Silva (2009), na retomada que realiza da constituição do projeto profissional de ruptura, apresenta a “proposta metodológica de ruptura”. Para definir essa proposta, analisou materiais bibliográficos, buscando expressões quanto ao “que” e ao “como” do fazer profissional. Sistematiza a proposta a partir de dois aspectos. O primeiro diz respeito aos “eixos articuladores” em torno da proposta e o segundo, à “indicação de condições ou exigências consideradas, pelos autores, como necessárias para a efetivação da proposta”. Aponta como eixos articuladores: “formação de alianças”, “educação popular”, “investigação-ação”, “assessoria aos setores populares”, “redefinição da prática de assistência social”, sendo que os três primeiros se apresentam com maior expressividade na primeira metade dos anos 1980.

No que diz respeito à Educação Popular, tema desse estudo e segundo eixo articulador de propostas de ação profissional que se vinculava ao projeto de ruptura, Silva (2009) aponta que “o assistente social se propõe a trabalhar com as classes populares, viabilizando reflexões acerca do seu dia-a-dia, contribuindo para a sistematização do saber popular como uma forma de resistência e luta” (p. 178). Segundo a autora, esse eixo articulador reafirma a importância da leitura crítica da realidade em que profissional e usuário estão inseridos. Cita Santana (1985) como uma das autoras que teve sua produção analisada e que afirmava a Educação Popular como uma tendência alternativa para a intervenção profissional na produção de conhecimentos e na prática voltada para as classes populares. Outras produções analisadas (ARCOVERDE, 1985 *apud* SILVA, 2009) destacam as ações educativas dos assistentes sociais preocupadas não apenas em transmitir informações, mas em respeitar a autonomia dos usuários. Trata-se de uma ação educativa baseada numa ação-reflexão junto aos usuários, contribuindo para sua organização que visava à conquista de espaços políticos. Identificou ainda a ideia defendida nas produções estudadas de que para uma “práxis de libertação, é necessário considerar a transformação como objetivo, o que se dará no contexto de uma educação libertadora” (KRUSE, 1986, p. 100). A autora destaca que, na perspectiva da Educação Popular, a prática profissional

aspirina, de ação aspirinal (...). Tenho, no entanto, convicção de que o Serviço Social deu um salto em todo esse tempo (...) os estudos de linha mais aproximadamente marxista (...) têm dado uma contribuição enorme a uma crítica do Serviço Social” (FREIRE, 1980, p. 73-74).

“ocorre de forma dialética, considerando a questão da troca de saber, para que o assistente social e a população possam assumir o papel de educadores e educandos” (SILVA, 2009, p. 180).

Conforme Silva (2009), os autores entendiam a Educação Popular como uma ação conscientizadora, considerando o Serviço Social concebido como uma profissão de caráter social e educativo. Assim, a Educação Popular era vista como afirmação de um poder popular ao se eleger propostas e prioridades, resultando em reflexões e ações organizadas dos usuários. Cita ainda Raichelis (1988, *apud* SILVA, 2009), que considerava a possibilidade de desenvolver a Educação Popular no interior das instituições, considerando que o Serviço Social sempre realizou uma ação educativa, interferindo em concepções, comportamentos e representações da população.

Outra importante contribuição teórica que evidencia a aproximação entre a educação e o Serviço Social foi desenvolvida por Abreu (2002) e tem como foco a discussão sobre a “função pedagógica” do Assistente Social. Nessa obra, a autora afirma que essa “função pedagógica” é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais, se materializando “por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos no processo da prática”.

Define, inicialmente, dois eixos no perfil pedagógico das práticas educativas em Serviço Social: a “ajuda” e a “participação”. A “ajuda”, constituída desde a origem da profissão, reatualiza-se conforme o contexto histórico. Busca a assistência individualizada voltada para reforma moral e reintegração social. A “ajuda psicossocial individualizada”, como modalidade de intervenção do Serviço Social se expande no trabalho em pequenos grupos (Serviço Social de Grupo) e comunidades (Desenvolvimento de Comunidade).

A “participação” se desenvolve na prática profissional a partir das propostas de Desenvolvimento de Comunidade, com influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora. Propõe a participação popular como essencial na integração social e no desenvolvimento do país, mas tendo como elementos centrais as relações interpessoais, solidárias, de compromisso emocional e moral, servindo como componente ideológico que coíbe os conflitos que se operam entre as classes sociais.

Contudo, a “participação”, como definida pela autora (ABREU, 2002), traz também a perspectiva crítica, conduzindo a intervenção profissional no contexto de desenvolvimento teórico e político da profissão. Emerge nesse período uma pedagogia emancipatória e verifica-se, também em seus apontamentos, a aproximação do Serviço Social com experiências de Educação Popular.

Segundo Abreu (2002), na perspectiva da construção de uma pedagogia emancipatória no âmbito do Serviço Social, destaca-se o movimento da Teologia da Libertação²⁰, vinculado à Igreja Católica e as formulações pedagógicas de Paulo Freire como mediações desse processo. Os elementos constitutivos dessa pedagogia são apreendidos nas experiências das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Presentes no cotidiano das camadas populares, as CEB's contribuíram efetivamente na criação de canais de politização das relações sociais, encorajando a auto-organização, articulando forças, mediante debate crítico sobre as contradições sociais vividas, processos de luta por melhorias e contestação da ordem vigente, conduzindo sujeitos aos partidos de esquerda e à inserção em processos com caráter revolucionário. A autora chama a atenção para o fato de que, nesse período – final da década de 1970 – há o ressurgimento do protagonismo dos movimentos sociais populares desencadeados no enfrentamento da Questão Social. Netto (2001, p. 149) observa que há uma

(...) abrangente e profunda influência do pensamento do pedagogo brasileiro sobre as vanguardas profissionais neste período; salvo erro nosso, boa parcela da produção latino-americana do Serviço Social, nestes anos, no que tem de proposta interventiva, depende inteiramente das formulações contidas em Freire (NETTO, 2001, p. 149)

Contudo, para Netto (2001), nesse período, o pensamento de inspiração marxiana passou por equívocos ecléticos que definiram a suposição de um encontro teórico-metodológico com o fundamento das propostas de Freire. Um dos pontos cruciais de incongruência entre o pensamento freireano e o

²⁰ “A Teologia da Libertação busca estabelecer uma relação entre cristianismo e marxismo, realizando uma crítica sobre as relações de exploração e dominação inerentes à sociedade capitalista conclamando os cristãos a aderir a luta pelo socialismo no continente” (ABREU, 2002, p. 130).

referencial marxista é apontado pelo Netto. Segundo Zitkoski (2010), esse ponto foi um dos motivos que levaram muitos intelectuais brasileiros a criticarem as formulações de Freire, nos anos 1960 e 1970. Trata-se da não adoção do conceito de luta de classes como base para a análise da realidade sociopolítica. Sua opção pela noção de “classe oprimida” sugere, conforme Netto (2001, p. 279), “a remissão a uma estrutura social paradigmaticamente dicotômica”, comprometendo a “orientação para intervenção” e a “capacidade para decifrar o real”. Entretanto, Freire “defende uma nova leitura do marxismo a partir de outra forma de conceber a vida humana frente à história e às relações sociais e políticas” (ZITKOSKI, 2010, p. 18). Essa crítica, num contexto de apropriação ainda muito restrita do marxismo, com forte influência estruturalista, não reconhecia o diálogo com teóricos progressistas como elemento fundamental para ampliar a própria consciência de classe. Ademais, o reconhecimento dos oprimidos pressupõe necessariamente a sua negação, o opressor, logo, a luta de classes mesmo que não ocupasse o debate central de Freire, era a ele subjacente.

Enfim, a literatura especializada da área do Serviço Social tem abordado esse ecletismo e outros aspectos da apropriação do referencial marxista no debate e nas produções da profissão, bem como suas consequências. Mas, ao se resgatar o equívoco apontado por Netto (2001) na indicação dessa incongruência, o que se deseja destacar é que mesmo a obra de Freire sofre críticas em relação a uma composição teórica eclética. Nesse sentido, corrobora-se com a posição de Gadotti (2007), de que a pedagogia do diálogo, de Freire, fundamentava-se numa filosofia pluralista²¹, o que não significa ecletismo ou “posições adocicadas”, mas significa partir de um ponto de vista e dialogar com os demais. Essa fundamentação mantinha a coerência da sua prática e sua teoria. Assim, ao retomar essa compreensão de sua obra, reforça-se a abertura para o diálogo entre o Serviço Social e a Educação Popular.

²¹ O pluralismo, entendido como convivência democrática das idéias, é condição para o progresso científico. Contudo, é preciso evitá-lo quando, fundamentado na subjetividade e não na objetividade, assumi um relativismo ou um ecletismo. O ecletismo parte da liberdade de tomar idéias de vários autores, como conveniente para o pensador, sem atentar com rigorosidade para a compatibilidade das mesmas, bem como, de paradigmas diferentes (TONET, 1997).

Nesse sentido,

Freire reconheceu “os momentos ingênuos” dos seus primeiros escritos, nos quais o “caráter político da educação” e “o problema das classes sociais e de sua luta” ainda não eram explicitados. Porém, como autor comprometido radicalmente com a transformação social, ele discordava das análises que procuravam situá-lo num campo antimarxista de cunho liberal ou “humanista cristão” estéril, classificando-as como “sectárias”, “antidialógicas” e inibidoras de um debate revolucionário mais fecundo (CARON, 2010, p. 255).

Em relação à influência de um movimento ligado à Igreja Católica, Barroco (1996), em sua análise, indica a preocupação com os traços voluntaristas e moralistas reforçados por uma concepção de prática educativa que não rompesse com o conservadorismo, mas o mantivesse “sob a perspectiva da libertação”. A autora chama a atenção para o fato de que, tanto na perspectiva conservadora, como libertadora, o papel profissional se articula organicamente ao papel do militante católico. Na história do Serviço Social e sua relação com a Igreja Católica como uma particularidade a ser superada, a indicação de Barroco (1996) pode demonstrar os riscos que representava um encontro com uma perspectiva de educação que, mesmo com a identificação de traços emancipatórios nas experiências desenvolvidas, não rompia com a doutrina cristã. A representação desses riscos pode ter contribuído para definir uma leitura dessas experiências reduzida no que diz respeito a suas potencialidades para pensar a prática profissional. E, se naquele momento histórico era fundamental demarcar a separação do trabalho profissional das ações da igreja, hoje seu estatuto teórico amadurecido permite essa reaproximação com as importantes contribuições de Paulo Freire, especialmente em tempos de carência de sentidos, subversão de valores e necessidade de se utilizar estratégias que, efetivamente, mobilizem substancialmente os sujeitos e grupos.

Nos esforços para o redimensionamento da profissão a partir do Movimento de Reconceituação, entre outras iniciativas e posicionamentos, tem-se, no início dos anos 1970, a rejeição das instituições estatais para uma prática comprometida com os interesses das camadas populares, buscando espaços alternativos, como da militância política. Corrobora-se com a definição

de Abreu (2002), ao descrever este caminho como um equívoco analítico constituído pelas condições objetivas da prática profissional num contexto em que o Estado apresenta-se extremamente autoritário e representativo dos interesses da classe dominante, através de um regime ditatorial.

Além disso, tem-se, nas universidades, um espaço privilegiado para as experiências alternativas, pois embora as mesmas fossem controladas pelo Estado, permitiam o desenvolvimento de projetos vinculados aos interesses das classes populares, pelas peculiaridades das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Mas, as experiências também apresentam distorções apontadas por Abreu (2002), como um “superdimensionamento da participação popular na construção de um projeto profissional comprometido com os interesses populares”, em que há uma minimização da intervenção técnico-profissional e do movimento de investigação científica. Outra distorção apontada é o “descompasso entre os avanços no campo político-ideológico, no que se refere à intencionalidade da prática profissional e à efetiva análise das condições objetivas da mesma”, isentando-se as contradições e atribuindo-se um caráter messiânico a essa ação.

Conforme Santos (2007), as análises desse período tem influência no aprofundamento da apropriação das fontes marxistas, mas numa perspectiva epistemológica, que resulta numa apreensão da teoria social de Marx como forma de conhecer o real, como “paradigma” para analisar as relações sociais. A influência de Althusser foi significativa nessa apreensão.

Para Barroco (2008), é influenciado por Althusser que se constitui o entendimento de que não é possível o trabalho nas instituições concebidas como “aparelhos ideológicos do Estado”. E, desse entendimento, enfatiza-se o trabalho desenvolvido na periferia dos grandes centros, nas favelas, junto aos movimentos populares. Amplia-se, nesse período, o debate com as entidades latino-americanas de Serviço Social e denuncia-se a pretensa neutralidade da profissão, assumindo o compromisso com a classe trabalhadora. Influenciado por Paulo Freire, o *ethos* profissional de ruptura busca sua nova identidade no engajamento político e na ação educativa voltada à libertação dos “oprimidos”.

Barroco (2008, p. 143) afirma que, nesse cenário, constitui-se

(...) as determinações da gênese da nova moralidade profissional construída na participação política, no trabalho com os movimentos populares, na influência das vertentes críticas do movimento de reconceituação latino-americano, na aproximação com o marxismo e com os movimentos revolucionários, na militância católica progressista.

Dessa maneira, a teoria assume centralidade na profissão, tendo o teorismo e a lateralização dos aspectos técnico-operativos como consequência. Segundo Santos (2007), esse movimento é determinado pela exigência de aprofundamento teórico para qualificar a ruptura com o conservadorismo, numa constituição em novas bases que rompesse com a tradição teórico-metodológica e prática da profissão, realizada até então. Nesse período, há também uma redução da apropriação, limitada a uma dimensão ideológica²², do marxismo pelo Serviço Social. Verifica-se em suas análises, que o foco das discussões era a profissão “fechada nela mesma”, isto é, pouco considerando as relações sociais em que se inscreve como seu fundamento.

Santos (2007) ainda enfatiza que a apropriação marxista pelo Serviço Social se dá por aproximações sucessivas que são determinadas pelo movimento do real. Assim, são movimentos possíveis dentro das questões colocadas no momento histórico vivido. Movimentos que traduzem avanços na reconceituação da profissão, mas que também produzem generalizações refletidas na expressão do sentimento de distanciamento entre teoria e prática, por vezes, identificado no discurso da categoria profissional. Para Santos (2007), esse distanciamento se configurava à medida que as apropriações teóricas realizadas atribuíam à profissão um papel de “agente de transformação social”, constituindo uma visão messiânica e ingênua das possibilidades revolucionárias conferidas a uma profissão. Nesse sentido, Barraco (2008, p. 150) afirma que

Ao enfatizar a unidade entre ética, educação e política, o Assistente Social constrói uma identidade muito próxima à do militante político instituído historicamente nos processos de organização dos movimentos e partidos revolucionários, o que supõe a incorporação do *ethos* socialista. No entanto, muitas

²² Para uma maior compreensão em relação à apropriação do marxismo pelos autores do Serviço Social, sugere-se a análise desenvolvida por SANTOS (2000), em sua Dissertação de Mestrado, que identifica três momentos: apropriação ideológica, epistemológica e ontológica.

vezes, os valores são tomados de forma mecânica, dando margem a inúmeros equívocos.

Essa proximidade com a ideia de militância conduz a uma “desprofissionalização”, que atribui a profissão um “sentido voluntário, abnegado, de sacrifício”, tendendo ao “abandono” das instituições. A falta de correspondência dessa atribuição no movimento do real conduz a tentativa de superação desses equívocos, através do aprofundamento das leituras e apropriações das fontes marxistas pelo Serviço Social.

Destaca-se, nesse movimento, a aproximação com Gramsci²³, que, segundo Barroco (2008, p. 170) recupera “a ação educativa em outras bases; agora não se trata de ação ‘basista’, mas de uma dimensão da atividade profissional pensada nos moldes do intelectual gramsciano”. Trata-se, segundo a autora, de uma superação de Althusser, no que diz respeito à consideração das instituições como “aparelhos ideológicos”.

Ao colocar-se nas funções do intelectual orgânico, o assistente social encontra sua identidade profissional na função de educador e organizador da população, a serviço das classes subalternas, no processo de construção de uma nova hegemonia. Ampliam-se as bases para uma apreensão das contradições sociais (BARROCO, 2008, p. 171).

Nesse sentido, verifica-se que, nesse movimento de superação das contribuições de Althusser, as bases para discussão da dimensão educativa da ação profissional tomam outros rumos, o que possivelmente as afastaram das experiências de Educação Popular. Assim, as contribuições de Althusser foram importantes para o momento da negação e superação das tradições teórico-metodológica e prática do Serviço Social, quando as análises estruturais ocuparam um lugar central nas leituras realizadas, até então secundarizadas. Mais adiante, a partir da reaproximação da própria obra marxiana, de sua releitura e de autores, como Gramsci, Lukács, entre outros, opera-se a negação da negação. É preciso considerar que a negação dialética carrega, na síntese, elementos da tese e da antítese. Nesse sentido, retomar orientações

²³ Simionatto (1995) faz uma análise sobre a influência de Gramsci no Serviço Social.

de caráter emancipatório, como as apontadas por Freire, perdidas ao longo do processo parece pertinente e necessário.

Abreu (2002), ao retomar os principais aspectos que caracterizam o período até aqui traçado, no que diz respeito ao perfil pedagógico da prática profissional, destaca, entre eles, a “Educação Popular como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação profissional”. A Educação Popular de que se refere é orientada pela vertente de “libertação”²⁴, a partir das formulações pedagógicas de Paulo Freire no trabalho social, que influenciaram “propostas metodológicas direcionadas para sistematização do saber popular articulado a processos concretos de organização, resistência e luta política a partir de questões cotidianas” (ABREU, 2002, p. 156). A autora afirma que essa tendência repercutiu no Serviço Social, contribuindo para o redimensionamento da relação profissional com os usuários, com base em papéis complementares no processo político-educativo, em que a troca de saberes orienta o debate e o desvendamento das contradições sociais presentes nas situações vividas e nas propostas e práticas institucionais. Por fim, segundo Abreu (2002, p. 158), “em Serviço Social, ressurte-se, ainda, de um amplo estudo sobre as contribuições dessa alternativa pedagógica no desenvolvimento do projeto profissional comprometido com os interesses das classes subalternas”.

Verifica-se, assim, nos achados de Silva (2009) e Abreu (2002), que no período de construção do projeto profissional de ruptura foram evidenciados encontros do Serviço Social com a educação, principalmente na perspectiva freireana. Contudo, foram também pontuados, pelas autoras, alguns desencontros, em questões problemáticas e omissas nas formulações dessa época. No que diz respeito à dimensão pedagógica da prática, traduzida nesses debates, as críticas centram-se no privilégio dado à questão política, pelo entendimento de que a mesma aproxima a ação profissional da militância política, colocando a prestação de serviços apenas como um meio para o

²⁴ Abreu (2002) identifica três orientações no desenvolvimento das propostas de Educação Popular: de integração (estratégias pedagógicas para atender às necessidades do desenvolvimento e consolidação do processo de expansão do capitalismo), nacional-popular (estratégia governamental direcionada para garantir a legitimidade do projeto de desenvolvimento econômico, persistindo na sociedade capitalista, mediante ampliação de suas bases de sustentação) e de libertação.

processo educativo²⁵. Além disso, a apropriação mais aprofundada do referencial marxista ainda muito incipiente, limitava as análises de realidade e do significado social da profissão, mesmo em sua dimensão socioeducativa.

Nas tramas da consolidação do Serviço Social no Brasil, o legado de Freire, para Scheffer (2013) percorreu um caminho “sinuoso”, com desvios subjetivistas e despolitizantes - quando vinculados à vertente fenomenológica e ecléticos – quando vinculados a uma incipiente apropriação do marxismo. Mas, contribuiu para uma “nova moralidade da profissão centrada na liberdade e na militância política em favor dos oprimidos e explorados, rompendo o tradicionalismo abstrato da ética e da neutralidade no Serviço Social” (p. 309).

Por fim, a síntese que se produz dos debates referentes ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social, nos anos seguintes, conduzem a afirmação da hegemonia do referencial dialético-crítico no direcionamento das formulações teóricas da profissão e na construção do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social. Tem-se, nesse contexto, condições concretas para esses avanços, tendo em vista a democratização das relações sociais e as conquistas no âmbito das políticas sociais, que atendem à legitimação do poder dominante, mas, em sua análise contraditória, atendem também às necessidades dos setores populares em suas lutas travadas principalmente na área da seguridade social.

2.2. Projeto Ético-Político Profissional e Processos Emancipatórios²⁶.

Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã (FREIRE, 2004, p. 293).

Síntese do processo histórico construído pela categoria profissional, o Projeto Ético-Político do Serviço Social traduz a autoimagem da profissão, elegendo valores para a mesma, definindo objetivos e funções, formulando

²⁵ Abreu (2002) defende que essa crítica, desenvolvida nos debates na década de 1980, parte de equívocos com base em uma visão reducionista da categoria gramsciana de intelectual, fonte utilizada pelos profissionais para fundamentar suas reflexões sobre a prática desenvolvida. Na obra, a autora retoma pontos de análise gramsciana sobre essa questão.

²⁶ A síntese desenvolvida nesse item retoma aspectos da discussão apresentada na Dissertação de Mestrado (VARGAS, 2011).

requisitos teóricos, práticos e institucionais para o seu exercício (NETTO, 2006).

O Projeto Profissional se sustenta num contexto dinâmico, passível de mudança e que segue em permanente disputa de ideias. Nesse sentido, ele encontra um projeto societário hegemônico contrário e desfavorável ao seu fortalecimento, que incide em projetos políticos-institucionais, nas contradições e nos desafios a serem enfrentados no cotidiano de prática e de formação profissional.

Segundo lamamoto (2009, p. 358), na busca de estratégias para responder à Questão Social, vive-se a “tensão entre a defesa dos direitos sociais universais e a mercantilização e refilantropização do atendimento às necessidades sociais”. E nos diferentes espaços de atuação do Serviço Social o profissional convive com essa tensão entre projetos político-institucionais distintos (OLIVEIRA E SALLES, 1998; BRAVO, 1996; PEREIRA, 1998). Para a autora, há o projeto que orienta os princípios da seguridade social na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), apostando no avanço da democracia. Implica partilha e deslocamento de poder e supõe politizar a participação. E, há o projeto de inspiração neoliberal, comprometido com a lógica financeira do grande capital internacional, num contexto de crise e fragilização da organização dos trabalhadores.

Nesse sentido, lamamoto (2009, p. 361) destaca que

(...) é fundamental estimular inserções sociais que contenham potencialidades de democratizar a vida em sociedade, conclamando e viabilizando a ingerência de segmentos organizados da sociedade civil na coisa pública.

São direções vinculadas a projetos societários, de característica macroscópica. São projetos de classe com uma dimensão política, flexíveis a incorporação de novas demandas, conforme o contexto histórico. O enfrentamento aos projetos societários, a partir de uma atuação profissional, é determinado pela condição de assalariamento, interferindo na materialização do “vir a ser” indicado pela autoimagem da profissão.

Dessa forma, um projeto profissional hegemônico exige a articulação de suas diferentes dimensões, através de um pacto para garantir aspectos

imperativos e indicativos do exercício profissional. Netto (2006), discorrendo sobre essa exigência, exemplifica os aspectos imperativos com a questão da formação acadêmica, a inscrição no Conselho Profissional e o Código de Ética. Esse último sujeito às contestações de seus princípios e normas, já que envolvem opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais. Por isso, os projetos profissionais são ético-políticos, prevendo a efetividade do componente ético quando vinculado a uma direção política.

Os pressupostos descritos no Código de Ética Profissional de 1986²⁷ dão direcionamento ao Projeto Ético-Político Profissional, mas reduzindo a reflexão ética pelo domínio da dimensão política. Já, na década de 1990, quando se intensifica a implementação do projeto neoliberal no país, há uma sensibilização pela ética na política e o aprofundamento da apropriação marxista no acúmulo teórico da categoria profissional, desencadeando a revisão do documento de 1986, que culminou na aprovação do Código de Ética de 1993. O novo documento fundamentou o processo de construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, vinculado a um projeto social democrático e comprometido com os interesses da classe trabalhadora (BARROCO, 2008).

Netto (2006) retoma a estrutura básica do Projeto Ético-Político Profissional, não deixando de assinalar sua relativa flexibilidade. Basicamente, o núcleo do Projeto está no reconhecimento da liberdade como valor central. Liberdade, nesse caso, como autonomia e emancipação dos sujeitos, num necessário vínculo com um projeto societário que busca uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. Sua dimensão política é anunciada no posicionamento a favor da equidade e da justiça social, da universalização do acesso a bens e serviços, ampliando e consolidando cidadania para garantia de direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Declara-se, então, radicalmente democrático, na perspectiva da socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida. Assim, o Projeto explicita o compromisso com a competência profissional e o aprimoramento intelectual contínuo, bem como a necessidade de articulação

²⁷ Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf, acessado em 04/12/2010.

com outras categorias profissionais que partilhem dos mesmos princípios e com outros segmentos envolvidos na luta geral dos trabalhadores.

Montaño afirma que o Projeto Ético-Político

(...) pode colocar no horizonte profissional a defesa de certos valores, (...) a finalidade de transcender a ordem do capital; que pode estabelecer uma organização política-corporativa ligada às organizações trabalhistas; que planeja formação profissional que, incorporando as demandas profissionais do mercado, as transcenda e forme profissionais críticos e competentes teórica e tecnicamente. O Código de Ética, o debate sobre o Currículo Mínimo, os movimentos CFAS/CFESS e ABESS-CEDEPSS/ABEPSS, os CBASS que congregam maciçamente os assistentes sociais, as pós-graduações de qualidade, a importante produção bibliográfica, tudo isto atesta a importância de uma profissão se movendo, com relativa autonomia, para além da reposição atualizada do conservadorismo, consolidando a ruptura, no plano ideopolítico, com o conservadorismo profissional (2007, p.60).

Esse conjunto de manifestações atesta também a hegemonia desse Projeto no Serviço Social brasileiro²⁸, fortalecido no período em que o movimento democrático e popular garantia importantes conquistas legais na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Contudo, na década de 1990, ganha força a reação ofensiva neoliberal antidemocrática a essas conquistas, ameaçando o desenvolvimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Considerando que o “exercício profissional participa de um mesmo movimento que tanto permite a continuidade da sociedade de classes quanto cria as possibilidades de sua transformação” (IAMAMOTO, 2006, p.170), os princípios estabelecidos pelo Projeto Ético-Político podem servir como balizas para a conduzi-lo.

É preciso demonstrar (...) nas situações singulares com que nos defrontamos no exercício profissional – situações essas carregadas tanto de dimensões universais, quanto histórico-particulares – a viabilidade do projeto ético-político do Serviço Social, seu potencial renovador da profissão na afirmação dos direitos sociais dos cidadãos e cidadãs, na atenção e no respeito às suas necessidades e interesses, que, por inúmeras mediações, se transmutam em demandas sociais e profissionais. E avançar na legitimação da profissão na sociedade, na apropriação e ampliação dos espaços

²⁸ O Projeto Ético-Político do Serviço Social apóia-se no Código de Ética profissional (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993), nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), na produção de diversos autores na área e na organização e luta política do Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO (VASCONCELOS, 2007).

ocupacionais, reforçando nossa identidade profissional. O maior desafio é, pois, traduzir o projeto ético-político em realização efetiva no âmbito das condições em que se realiza o trabalho do Assistente Social (IAMAMOTO, 2002, p.15).

Nesse sentido, Silva (2010) afirma que é preciso discutir os desafios atuais enfrentados pelos Assistentes Sociais no cotidiano profissional, compreendendo que “nem sempre as mediações necessárias serão reconstruídas na sua concretude” (p. 178), evitando o pragmatismo tensionado pela racionalidade instrumental burguesa, que sobrepõe a dimensão técnico-operativa às demais dimensões. Não se trata de uma sobreposição, mas de centrar o debate a partir da perspectiva dos desafios postos a intervenção, buscando aproximá-los no debate acadêmico científico, mas sem o propósito de construir “receitas” para o consumo como “mercadorias acadêmicas impostas mecanicamente pelo pragmatismo da prática” (p. 183).

Ao discutir esses desafios do cotidiano profissional, a partir da preocupação em não reduzi-lo ao “pragmatismo da prática”, destaca-se a concepção de práxis, central na perspectiva dialético-crítica. “A práxis é síntese de mediação entre teoria e prática (...). A prática, entendida como práxis, precisa ser constantemente problematizada” (MENDES E PRATES, 2007). Nesse sentido, a competência técnico-operativa na atuação profissional é instruída por uma mediação em fundamentos ético-políticos e teórico-metodológico.

Trabalhar a partir de uma práxis é fazer o movimento prática-teoria-prática-teoria incessantemente, qualificando, de modo progressivo, nossa leitura e intervenção por meio desse movimento permanente de realimentação entre prática e teoria, razão pela qual não podem ser jamais separadas (MENDES E PRATES, 2007, p. 186).

Nessa mediação, o singular, como uma parte constitutiva da totalidade que se apresenta como demanda, é parte de um processo na busca de mediaticidade para superação do aparente e compreensão dessa totalidade – uma representação que nunca a captura com exatidão. A mediação possibilita a explicitação da relação entre as particularidades que reúnem o universal e o singular (SILVA, 2010). Nesse sentido, a práxis profissional – mesmo condicionada por sua determinação de assalariamento – apropria-se de uma

análise crítica da realidade para sua intervenção, que conduz suas decisões para além do enfrentamento de questões imediatas. Essas decisões definem uma materialização das reflexões teórico-metodológicas e ético-políticas, a partir do instrumental nelas fundamentados.

Conforme Santos (2011), a partir da práxis, a ação vincula-se a uma finalidade ideal, a um projeto, mesmo que não se tenha consciência do mesmo. Já, o resultado real dessa ação não é, necessariamente, igual ao projetado, pois sofre influência das condições concretas sobre as quais se realiza. A autora, afirmando sua fundamentação em Marx, analisa a prática profissional do Assistente Social como uma forma particular de práxis humana, que se insere na práxis social. Assim, a prática profissional favorece determinada prática social, daí seu caráter político, constituindo-se como uma forma de objetivação humana que faz parte da práxis social.

Nesse sentido, a prática profissional pode ter como horizonte o apoio a uma práxis revolucionária, mas não é responsável por ela. A práxis revolucionária é o modelo radical de práxis – a transformação da sociedade pelo homem, do seu modo de produção - associada a um tipo de agente e de teoria que lhe fundamenta, bem como a uma determinada condição sócio-histórica. Assim, o Serviço Social pode se colocar como contrário a ordem social vigente, mas sua prática não se constitui como revolucionária, por ser circunscrita ao seu espaço na divisão social e técnica do trabalho. Nesse espaço, busca-se o enfrentamento da Questão Social, numa intervenção que, diretamente, não rompe com a ordem social vigente. No entanto, a prática profissional, segundo Santos (2011, p. 49),

(...) ao assumir seu compromisso com uma ação profissional voltada para a defesa de direitos sociais, equidade e justiça social, comprometida com a luta pela consolidação da cidadania e da democracia, que incentive a organização da população – em consonância com o projeto ético-político profissional – pode contribuir para o fortalecimento de uma consciência revolucionária e de uma materialidade de ampliação da cidadania que, em última instância, colide com a lógica do Capital.

Contudo, para Silva (2010), o Projeto Profissional foi composto por forças heterogêneas, sem um consenso sobre importantes categorias, como

autonomia, emancipação, liberdade, apesar da tendência em embasar o debate em Marx. Por sua heterogeneidade, a permanente discussão sobre o Projeto Profissional, a partir da problematização da prática profissional, é fundamental, reafirmando alguns pressupostos em relação a essas categorias.

Nesse sentido, torna-se imprescindível trazer alguns pressupostos que busquem ampliar a compreensão sobre a categoria emancipação, em discussão no presente estudo, a fim de identificar subsídios para uma atuação profissional voltada para a construção de processos emancipatórios. Para Cunha (2010), a emancipação não pode ser compreendida como um “(...) horizonte pronto e acabado o qual se pode chegar num determinado momento” (p. 27). Trata-se de um conceito em movimento, relacionado à autonomia²⁹, como uma “conquista processual e duradoura, feita na luta constante e coletiva” (p. 29). Daí a perspectiva de processo que pode se constituir, segundo a autora, a partir dos “desafios mobilizadores”, presentes na luta cotidiana.

Moreira (2010), ao discutir o conceito de emancipação para Freire, aponta sua abordagem como emancipação humana, entendendo-a como “uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (p. 145). Nesse sentido, “Paulo Freire defende que o projeto de uma sociedade emancipada só será efetivado realmente na sociedade socialista (...)” (p. 146).

Nessa perspectiva, a análise da realidade, considerando o processo histórico as condições concretas deve, permanentemente, vincular-se a uma “(...) intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal superação se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades” (p. 146). A práxis, nesse sentido, se volta para o compromisso ético-político com a transformação social, evidenciado no respeito à autonomia dos sujeitos e na valorização dos diferentes saberes, conduzindo abordagens favorecedoras do diálogo-reflexivo e da problematização da realidade. Assim, para Freire, esse compromisso define um posicionamento diante da realidade, que pode

²⁹ A autonomia se dá num processo, num “vir a ser”, num “amadurecimento do ser para si” (FREIRE, 1996). Para Freire, trata-se do libertar do “ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidade” (MACHADO, 2010b).

acontecer em diferentes lugares e momentos, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais.

Nesse sentido, ao propor a análise a partir da atuação profissional do Assistente Social, considera-se que não há como descolar seu caráter interventivo da concepção de processos emancipatórios. Isto é, ao propor a discussão de processos emancipatórios, deve-se pressupor a vinculação entre teoria e prática, numa intervenção pautada por uma direção ético-política. Assim, “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX, 2007, 102). Ressalte-se que na concepção marxiana a práxis é uma prática com direção social definida, orientada pela reflexão teórica e pela consciência.

Portanto, destaca-se a importância de que as análises conduzidas pelo Serviço Social sejam realizadas efetivamente a partir do movimento de problematização da prática profissional, buscando a reflexão crítica para o desvelamento da mesma, a partir da compreensão da práxis humana. Trata-se de reafirmar, a partir desse movimento, a necessária construção de processos emancipatórios, ou seja, aqueles que instigam a desnaturalização das desigualdades, que identificam possibilidades e potencialidades, que valorizam processos organizativos, mobilizadores, que privilegiam o protagonismo. Além disso, verifica-se também a necessária problematização da atuação profissional que caminha numa direção contrária ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, diante dos enfrentamentos cotidianos, atribuindo à prática um caráter conservador, messiânico ou fatalista, por exemplo, mesmo quando os discursos profissionais fazem referência a esse Projeto.

No campo de atuação profissional com suas múltiplas determinações, são desafios concretos impostos cotidianamente para que o Serviço Social pense e objetive alternativas que possam contribuir com a emancipação humana. O cuidado no estabelecimento desse diálogo exige situar a profissão em uma direção social que, conforme Silva (2010, p. 144), “a coloca em contradição consigo própria, com sua gênese”. O Serviço Social tem na sua atuação, apesar da direção social prevista pelo Projeto Ético-Político, a funcionalidade ao ideário burguês. Esse ideário burguês também atua sob o

conceito de liberdade, mas o circunscreve à emancipação política, ao cidadão abstrato, inserido na sociedade de mercado. O trabalho desenvolvido é, então, muitas vezes, movido por um ideário de “exclusão/inclusão” social, quando os indivíduos sociais não estão “fora” do modelo social vigente, pois sua condição resulta do processo de reprodução do capital, através da desigualdade que lhe é intrínseca. Essa contradição torna-se mais grave quando se crê que essa emancipação política precária, desenvolvida em países como o Brasil, conduzirá automaticamente à emancipação humana (SILVA, 2010).

Contudo, para Lessa (2007), não se trata de questionar a necessidade de combater os direitos criados e mantidos pelo Estado, mas compreender a partir de qual perspectiva a luta pelos direitos ameaçados dos trabalhadores deve ser travada, para um acúmulo de forças, tendo como horizonte a emancipação humana e a superação da emancipação política. Trata-se de, tendo em vista a emancipação humana, buscar uma orientação estratégica para que se possa superar “o complexo de alienação que articula como determinações reflexivas a propriedade burguesa, a cidadania e o Estado “político”” (p. 40).

Assim, segundo Marx (2010),

Toda emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro, a cidadão, a pessoa moral (p. 54).

Já, a emancipação humana prevê outro ideário de organização da sociedade, superando os limites da sociedade de classes e submissão à propriedade privada. Silva (2010, p. 147) esclarece, citando Iasi (2007, p. 69), que a emancipação humana prevê que os sujeitos, mesmo que determinados pela história, possam assumir “(...) o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto da ação humana”. Para Marx (2010, p. 54)

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado sua *forces propres* (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

Silva (2010) apresenta argumentos a partir desse debate para a ideia da “reconstrução do exercício profissional do Assistente Social como um espaço que pode, ainda que sob o campo da emancipação política e dos limites intrínsecos de uma profissão, sintonizar-se com a emancipação humana”. Para o autor, é preciso uma apropriação desse debate com maturidade e cuidado, quando se estabelece o “diálogo entre uma teoria social crítico-revolucionária e uma profissão inserida, contraditoriamente, em processos comprometidos com a restauração da ordem” (p. 142).

Considerando as diferentes dimensões do conceito de emancipação - política e humana, reafirma-se a concepção defendida por Silva (2010), de que o Serviço Social, objetivamente, não poderá oferecer a emancipação humana, porém, terá a mesma como sua direção na atuação profissional – “sem gradualismos e etapismos sustentados na sobrevalorização do papel desempenhado pelos direitos” (p. 165). Trata-se de identificar “as possibilidades que estão inscritas na correlação de forças (dentro e fora dos espaços institucionais), capaz de comprometer-se – ética e politicamente – nas suas pequenas e grandes ações, com a emancipação humana” (p. 165).

Os Assistentes Sociais incidem suas ações profissionais em processos de emancipação política, inseridos na sociabilidade capitalista. É preciso realizar a leitura crítica desses processos a fim de não superdimensioná-los, atribuindo a eles um caráter revolucionário. Contudo, também não é possível negar o caráter ético-político dessas ações que podem ser conduzidas numa perspectiva de emancipação humana. Trata-se da compreensão de que a superação da sociedade capitalista não será conduzida por uma intervenção profissional no campo da emancipação política, mas essa intervenção deve ser conduzida por uma análise fundamentada na teoria social crítica que permita ensejar essa superação, tendo como horizonte a emancipação humana, mesmo que em outro tempo histórico, como o “inédito viável”, utilizando uma expressão de Freire.

Este cuidado deve ser impresso na dimensão socioeducativa do Serviço Social, buscando discutir o seu sentido.

É preciso pensar com cuidado o sentido do que vem sendo denominado como socioeducativo, seja para negar a redução dele à ações pontuais e “inclusivas”, seja para atribuir ao

Serviço Social um papel que ele, por si só, não pode viabilizar: a consciência das massas e a emancipação humana (SILVA, 2010, p. 144).

Corrobora-se com Silva (2010), no entendimento de que, reconhecendo o Serviço Social como uma profissão socialmente determinada, afirma-se sua relativa autonomia no imprimir direção social ao seu trabalho, buscando uma abordagem ontológica e de totalidade para superar procedimentos de cunho psicossocial-interpessoal, no nível das relações de ajuda, de perfil sistêmico, de restrição da ação socioeducativa a formas de controle e de coerção. Assim, a dimensão socioeducativa da profissão, pensada a partir da construção de processos emancipatórios,

(...) não se limita a repassar informações formais aos pobres por meio de atividades individuais, grupais e comunitárias, muito menos reproduzir velhas e “novas” formas de controle quase sempre utilizadas em nome da “participação democrática”. (...) não se confunde com perspectivas messiânicas que creem que o trabalhador social conduz, por si mesmo, endogenamente, um processo dito de “transformação” e de “conscientização”, privilegiando um politicismo que desconsidera as condições objetivas para realizá-las (SILVA, 2010, p.189).

Nesse sentido, reafirma-se com a concepção de Silva (2010), de que a dimensão socioeducativa do trabalho do Assistente Social “exige, necessariamente, conversar com o povo, falar e decodificar sua língua, seus códigos, pensar criticamente com eles, favorecer o florescimento da potência individual-coletiva contida neles e em suas vidas e histórias desumanizadas” (p. 191). O autor indica ainda a necessidade de qualificar o trabalho popular como alternativa para o estabelecimento de contatos significativos entre a “academia, a esfera de atuação profissional que se situa fora dela, os movimentos e as demandas sociais”, apontando-o como tema que precisa ser refinado e que se constitui como “espaço para qualificar esta relação no sentido de perseguir a práxis social sem desqualificar e/ou reduzi-la à práxis profissional e às importantes conquistas no campo da emancipação política” (p. 193).

Assim, entende-se que processos emancipatórios pressupõem ações que tenham como intencionalidade a busca de oportunidades para que os

usuários possam se perceber como afirmam Miotto e Lima (2009, p. 40), “sujeitos em sociedade, capazes de questionamentos sobre a ordem social estabelecida e de reivindicar direitos” para “efetivar e ampliar a cidadania sem abdicar da busca pela transformação social”. Para isso, o Assistente Social, pensando o Projeto Ético-Político, buscará construir estratégias para uma interlocução entre os diferentes segmentos que desenvolvem práticas para radicalização da democracia. Para Lamamoto, pensá-lo supõe articular uma dupla dimensão:

De um lado, as condições macrosociais, que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas sócio-históricas, ético-políticas e técnicas de agentes profissionais a esse contexto, as quais traduzem como esses limites e possibilidades são analisados, apropriados e projetados pelos assistentes sociais (2008, p.222).

Lamamoto (2008) afirma ainda que o Projeto realiza-se em diferentes dimensões do universo da profissão: a) nos instrumentos legais, b) nas expressões e manifestações coletivas da categoria, c) nas articulações com outras entidades de Serviço Social ao nível latino-americano e internacional e outras categorias profissionais e movimentos organizados, d) no trabalho profissional desenvolvido nos diferentes espaços ocupacionais, e) no ensino universitário, responsável pela qualificação teórica nos níveis de graduação e pós-graduação.

Assim, ao longo dos caminhos do Serviço Social brasileiro, a orientação à formação tem sido estratégica para garantir a expansão da direção dada pelo Projeto Ético-Político profissional. Verifica-se essa preocupação na constituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, construídas coletivamente e defendida pelas entidades organizativas da profissão.

2.3. Caminhos da Formação Profissional

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 26).

As tramas na consolidação do Serviço Social no Brasil são refletidas nos caminhos da formação profissional, como é possível verificar no estudo de Sá (1995) sobre o currículo em Serviço Social em sua gênese e evolução. Nessa caminhada, ainda que de forma bastante pontual, é possível identificar algumas aproximações com a educação, já no início da organização da formação profissional no Brasil. Essas aproximações traduzem as relações com os contextos históricos descritos anteriormente.

Assim, desde 1936, há, no Brasil, um currículo organizado com um perfil profissional bem definido e com conteúdos programáticos. Entre as matérias assinaladas, há a Pedagogia, mas numa perspectiva de fundamentar o estudo da “vida mental e suas perturbações”. Já, em 1952, a II Convenção da ABESS, então Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social, estuda a possibilidade de atribuir a mesma denominação para determinadas matérias. Entre elas, Educação Popular em lugar de Educação, Educação Familiar e Pedagogia. A formação busca, então, subsídios na área da educação para constituição de um “perfil pedagógico” caracterizado, conforme Abreu (2002), pelos eixos da “ajuda” e da “participação” numa perspectiva integrativa.

Sá (1995) busca nos traços descritivos da formação profissional, palavras-chave constitutivas do currículo do Serviço Social. Entre elas, identifica, em arquivos da ABESS, nos Programas de Noções de Direito, Legislação Social e Direito do Menor, de 1957, a descrição do significado de “educar” como “uma ação multiforme de estimulação, de adaptação, de elevação, para que cada um possa utilizar mais completamente seus recursos físicos e espirituais”. Conforme a autora, “era preciso ‘educar para a democracia’, ‘educar as bases’. O verbo faz parte da ação profissional” (SÁ, 1995, p. 258).

Também cita o Movimento de Educação de Base - MEB e Movimento de Cultura Popular - MCP como uma das influências no Serviço Social. Essa influência é identificada na Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social (ABESS), em 1963, quando foram apresentadas experiências de representantes desses movimentos.

Além disso, a autora indica que as relações bibliográficas e as citações mostram a contribuição de diversos pensadores que passaram a fazer parte da

linguagem curricular, a partir de 1958. Sá (1995) sugere, entre outros, Paulo Freire como um dos autores mais avançados, em termos ideológicos, dentre os identificados. Para a autora, o Movimento de Educação de Base – MEB e o “Método Paulo Freire” tiveram influência marcante junto aos estudantes de Serviço Social³⁰.

Considerando os caminhos traçados pela profissão, descritos anteriormente, Guerra (2011) cita que a criação da pós-graduação em Serviço Social no Brasil se dá na década de 1970, no “marco do projeto e do processo de modernização conservadora”, encontrando sustentação na necessidade do desenvolvimento de forças produtivas e na construção de um perfil profissional que atendesse essa necessidade. A formação se constitui com perfil tecnológico, referenciada no modelo norte-americano, através dos primeiros cursos, implantados nas Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, ambos em 1972. Mas, num sentido contrário, adere aos questionamentos já em curso nos debates da profissão, desde a década anterior, em relação às influências estrangeiras. E, nesse sentido, conforme Guerra (2011, p. 132)

Para além do seu papel de formar a massa crítica da profissão, sem dúvida que os recém-criados cursos de pós-graduação na década de 70 do século passado exercem papel fundamental no que se refere a proporcionar a articulação política de um importante segmento da categoria (composto por uma vanguarda, muitos destes sujeitos também dirigentes das entidades à época) que, para qualificar sua atuação política, passa a exigir uma apropriação das matrizes clássicas do conhecimento e o estabelecimento do diálogo com outras áreas de produção do conhecimento.

Assim, segundo documento apresentado na XXIX Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996), desde os finais da década de 1970, a revisão dos currículos dos Cursos de Serviço Social passou a se constituir como uma das principais preocupações nos debates de profissionais e estudantes. E, no contexto da

³⁰ O Movimento de Educação de Base – MEB tinha como objetivo básico “a conscientização e a formação de grupos populares de ação comunitária e de representação de classe”, com uma “intenção política de transformação estrutural da sociedade, numa perspectiva mais justa e humana”. Já, o “Método Paulo Freire” constitui-se em meio à “popularização da universidade, da extensão universitária e de movimentos universitários de cultura popular”, onde os “Círculos Populares de Cultura” constituíam-se como base para operacionalizar as propostas (SÁ, 1995, p. 270-271).

década de 1980, após a reabertura política no Brasil, o protagonismo da classe trabalhadora e a retomada dos movimentos sociais e sindicais demandam novas exigências ao perfil profissional. O processo de participação popular ganha ênfase na ação e no debate profissional.

Nesse contexto, a revisão da formação profissional, que define o currículo do Serviço Social de 1982, segundo Guerra (2011, p. 133),

opera uma inflexão no perfil de profissional tecnocrata, cuja intervenção se fazia através de métodos de caso individual, grupos e comunidade, com o que se desencadeia um processo de construção de uma cultura crítica, tendo na pesquisa, o seu fundamento, e na produção do conhecimento inovador e contribuição com outras áreas do conhecimento, a sua expressão.

Assim, essa reforma curricular incluiu a pesquisa nas disciplinas, destacando a necessidade de desocultar o real para intervir. A modalidade de pesquisa participante e pesquisa-ação, com ênfase não só para os resultados, mas também para o processo pedagógico que estes tipos de investigações propiciam, passaram a compor a formação com base, principalmente, nas formulações de Michel Thiollent. Através dessas definições, a formação profissional caminha da direção de uma opção hegemônica de fundamentação numa teoria social crítica, vinculada a apropriação do referencial marxista para constituição de um “perfil profissional dotado de uma competência teórico-crítica, com aproximação consistente às principais matrizes do pensamento social na modernidade e suas expressões teórico-práticas no Serviço Social” (IAMAMOTO, 2000, p. 185).

Já, em 1993, o grupo de trabalho designado, pela então Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS, para elaborar um documento que subsidiasse as discussões em torno do currículo do Serviço Social, posiciona-se entendendo o currículo como “um espaço para pensar e reinventar a realidade (...) que o circunscreve e na qual opera, ao ritmo do movimento dessa mesma realidade” (Silva *et al*, 1993, p. 147).

O grupo assume a não pretensão em abranger de forma satisfatória todas as questões do cotidiano da academia e/ou do exercício profissional, pois o currículo é um recorte que condensa opções para o que se quer e, assim como a educação, é um “ato político”. Na discussão apresentada pelo grupo,

chama à atenção o esforço anunciado, na definição do perfil profissional, “de se fazer tábula rasa dos equívocos”, considerando os propósitos para a profissão que “extrapolavam suas possibilidades institucionais e históricas”, quando se “confundiu o exercício profissional com a militância sindical ou político-partidária” (Silva *et al*, 1993, p. 151).

O posicionamento empreendido na metáfora utilizada indica uma opção relacionada com o momento histórico vivido, com o necessário objetivo de firmar o Serviço Social como profissão, condição que o caracteriza de forma diferenciada de outras práticas sociais. Mas, a ideia de “tábula rasa” conduz ao risco de uma negação da perspectiva histórica, sem uma análise mais aprofundada das contradições e dos conhecimentos e experiências constituídas a partir desses “equívocos”.

Contudo, definiu-se, nesse período, uma revisão curricular com uma “direção intelectual e política”, direcionada pelo Código de Ética de 1993 e pelos avanços do currículo de 1982, conduzida pela ABESS/ CEDEPSS, que articulou e sistematizou propostas. Desse processo, constituiu-se o documento intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional” (ABESS/CEDEPSS, 1996) que fundamentou as atuais Diretrizes Curriculares do Serviço Social.

Mendes e Prates (2007) apresentam algumas reflexões sobre as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, indicando que o contexto de sua implantação era de desenvolvimento das iniciativas neoliberais que iam de encontro às conquistas universalizantes que tinham como pressuposto a primazia do Estado na condução da política. Segundo as autoras, a sua implementação nesse período reconhece o antagonismo de interesses de projetos em disputa e define objetivamente a opção ético-política emancipadora, em que “a categoria se reconhece como parte do coletivo de trabalhadores e comprometida com as classes subalternizadas e com a luta por novos patamares de sociabilidade” (p. 179).

Essas opções valorativas encontram respaldo na teoria crítica que oferece um conjunto de elementos e fundamentos, desde as obras de juventude de Marx, para a análise crítica dessa realidade, com vistas a sua transformação, e tem na contradição entre o capital e o trabalho, e mais especificamente no surgimento da Questão Social como consequência do

amadurecimento e acirramento dessa contradição, um objeto comum de enfrentamento sobre o qual, mais do que desvendar, pretende-se intervir (MENDES E PRATES, 2007, p. 179).

Conforme as Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1996), o Assistente Social “atua nas expressões da Questão Social, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organização da sociedade civil e movimentos sociais”. Para isso, a formação deverá capacitá-lo nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, sustentando-se no “tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação”. São eles:

- Fundamentos teórico-metodológicos da vida social para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório.
- Fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira para compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada.
- Fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas

funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei.

Além disso, as diretrizes indicam conteúdos necessários à formação, nas seguintes áreas: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito e Legislação Social, Política Social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Histórico e Teórico- Metodológicos do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social e Processos de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional.

As indicações presentes no documento expressam a síntese constituída até aquele momento da profissão no Brasil, se configurando como uma “estratégia de resistência ao processo de descaracterização dos compromissos coletivos assumidos pela profissão que tem espaço cada vez mais restrito num contexto progressivo e velado de retrocesso tecnicista” (MENDES E PRATES, 2007, p. 194 – 195). Verifica-se a ênfase numa fundamentação que subsidie a análise da realidade de forma crítica para uma atuação profissional voltada para o necessário fortalecimento do Projeto Ético-Político, quando as forças sociais hegemônicas também fortalecem suas estratégias de manutenção do sistema capitalista.

Iamamoto (2002) denuncia que o texto legal das Diretrizes Curriculares, homologado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 2001), foi descaracterizado na sua direção social e na base de conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho profissional. Os cortes sofridos impossibilitam a garantia de um conteúdo básico comum à formação. A autora identifica nessa situação um grande desafio para a consolidação do Projeto Ético-Político. Esse desafio exige uma forte organização coletiva para preservar o projeto original e redimensionar a formação/ensino para a preparação do perfil profissional capaz de responder às demandas tradicionais e emergentes, mas sem perder de vista a proposta de formação defendida nas Diretrizes Curriculares que foram construídas pelas unidades de ensino, através da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, em 1996.

Contudo, verifica-se que as atuais Diretrizes Curriculares não apontam para algum vínculo direto com os conhecimentos produzidos na área da educação entre àqueles necessários à formação do Assistente Social. Já, os caminhos traçados no trabalho profissional podem apresentar possibilidades de encontros e a necessidade de aprofundar os conhecimentos dessa área. Além disso, o fato de não haver essa vinculação explícita não inibe as produções teóricas da categoria profissional que buscam essa relação.

Nesse sentido, é importante destacar, ainda em relação à formação, o estudo de Faustini (2004). Nele, a autora demonstra que os saberes que fundamentam a docência no ensino em Serviço Social têm origem, principalmente, na profissão e não, necessariamente, numa reflexão teórico-pedagógica sobre a prática docente. E, em seus argumentos, destaca a marca de Paulo Freire e a indicação, por alguns docentes, de uma associação entre o aspecto político do processo formativo ou metodológico e as ideias de Freire. Segundo Fautini (2004, p. 73) “conteúdos referentes à Freire aparecem, de forma difusa, na formação do Assistente Social e não na de docente do Serviço Social”. Contudo, a autora aponta que os docentes que participaram de sua pesquisa, em sua maioria, referem a influência de Freire com elementos que vêm à lembrança junto com valores e saberes construídos na experiência como Assistente Social em outros campos de atuação e não resultante de uma reflexão pedagógica a partir de uma referência específica.

Na experiência da atuação como Assistente Social, a influência de Freire vincula-se a busca de uma concepção teórico-prática para sustentação da dimensão socioeducativa da profissão. Nesse sentido, cabe retomar aspectos das tramas dessa atuação, com intenção de enfatizar essa dimensão.

2.4. Dimensão Socioeducativa nas Tramas da Atuação Profissional

O trabalhador social que opta pela mudança, não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive (FREIRE, 1979, p. 28)

A atuação profissional do Assistente Social contempla, como citado anteriormente, diferentes interesses de classe e não há como pensá-lo isoladamente, fora das dimensões objetivas (determinantes sócio-históricas) e subjetivas (direção social que se imprime ao fazer). Em sua trajetória de consolidação, sua institucionalização e legitimação relacionam-se com intervenção do Estado, do empresariado e da Igreja Católica, no enfrentamento da Questão Social, viabilizando o processo de acumulação capitalista e o atendimento às necessidades sociais das classes subalternas. O desenvolvimento da profissão está vinculado à operacionalização das políticas sociais, que tem se caracterizado de forma fragmentada, pontual e localizada.

Iamamoto (2009) propõe uma análise dos espaços ocupacionais em que se inserem os Assistentes Sociais na atualidade, “considerando as formas assumidas pelo capital no processo de revitalização da acumulação no cenário da crise mundial” (p.342). Para a autora, as medidas de superação da crise incidem no controle da força de trabalho e nas expressões associativas da sociedade civil, entendida enquanto sociedade de classe. São medidas que aumentam a exploração e expropriação dos produtores diretos, ampliando a extração do trabalho excedente e o monopólio da propriedade territorial, comprometendo recursos naturais necessários à preservação da vida e os direitos sociais e humanos. Além disso, impulsionam a competição e o individualismo, desarticulando lutas coletivas, bem como promovem a privatização e mercantilização da satisfação das necessidades sociais.

Nesse contexto, garantir que os sujeitos tenham suas necessidades atendidas é responsabilidade atribuída à família, através dos rendimentos privados. Ao Estado, cabe a responsabilidade com o enfrentamento da pobreza extrema. Assim, tem-se um Estado mínimo para o atendimento das necessidades sociais, mas potente para o enfrentamento da crise estrutural do capital, reorientando o gasto público com esta finalidade.

Nos países centrais, constitui-se, como alternativa, a Terceira Via e atual social democracia como direção político-ideológica. Enquanto que, no contexto brasileiro, verifica-se o fortalecimento do neodesenvolvimentismo. O neodesenvolvimento captura diretrizes desenvolvimentistas e liberais. “Sob a fachada de um capitalismo humanizado, o novo desenvolvimentismo prega o

crescimento econômico atrelado, e em equilíbrio com a expansão do social” (CASTRO, 2013, p. 365). Nessa perspectiva, conforme Castro (2013), o mercado ampliado disponibiliza, além dos bens de consumo, os bens sociais. Os bens sociais são as políticas e os serviços sociais privatizados, acessados por quem pode compra-los. Para àqueles que não podem, restam políticas sociais de baixa qualidade. Os bens de consumo são disponibilizados para compra através da transferência de renda, a partir do que é possível comprar com o mínimo social. Há um enfrentamento da pobreza, mas articulada ao fortalecimento do mercado ampliado. No “lócus” do de mercado ampliado transitam diferentes interesses que, ideologicamente, têm suas distâncias diminuídas, pela ênfase no “direito ao consumo” como garantia de uma “integração social”, mas que responde a uma “inclusão forçada” necessária ao mercado.

Nessa condição, são reduzidos os investimentos em políticas sociais, restritos às estratégias de redistribuição de renda, o que não significa negar suas possibilidades no que diz respeito ampliação de acesso aos direitos sociais, mas chamar a atenção para sua restrição. Prates (2014, p. 2) reforça a análise do neodesenvolvimentismo como uma estratégia que favorece o capital por fortalecer o mercado e pacificar a população mais empobrecida. Essa população é estimulada a sentir-se privilegiada “com certo grau de autonomia para ‘vencer por si próprios’, reforçando o individualismo, a competição e a culpabilização”.

Trata-se de um movimento de sustentação econômica que reforça também o fortalecimento de parcerias público-privadas, desresponsabilizando o Estado na execução das políticas sociais (PERONI, 2013). Mesmo quando não privatizadas, a execução dessas políticas são voltadas para uma lógica de mercado, através de uma administração gerencial não democrática, que valoriza a produção de resultados, a eficiência e eficácia e minimiza os processos, enquanto experiências que possam conduzir os sujeitos envolvidos a uma participação efetiva e autônoma, numa perspectiva emancipatória.

Conforme Iamamoto (2009), as políticas sociais, nesse cenário, configuram-se como estratégia de manutenção do consenso de classe necessário à luta hegemônica. Manutenção que tem o apoio da mídia, das

iniciativas empresariais – responsabilidade social e do Estado. E, “a Questão Social e as ameaças dela decorrentes assumem um caráter essencialmente político, cujas medidas de enfrentamento expressam projetos para a sociedade” (p. 343).

A atuação dos Assistentes Sociais é, então, condicionada pelas alterações da base técnica da produção, com as inovações tecnológicas e organizacionais, que potencializam a produtividade e a intensificação do trabalho (IAMAMOTO, 2009). Verifica-se, nos dias de hoje, essa intensificação sem freios, principalmente no que diz respeito ao tempo destinado ao trabalho.

Sobre esses aspectos, Alves (2011) traz uma importante contribuição a partir da análise do que chama de “captura da subjetividade” a partir do capitalismo flexível que se vivencia na atualidade. Mas, ao utilizar o termo “captura”, explica que não se trata de uma captura de fato, pois se refere a um processo contraditório e complexo, de articulação de mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação”. Em seus argumentos, o autor amplia a concepção de precarização do trabalho, para além do desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho como mercadoria, através da desregulação da jornada de trabalho e de novas formas de remuneração e contratação flexíveis. Nesse sentido, busca evidenciar o sentido da “precarização do homem que trabalha”. O autor explica que a precarização do trabalho decorre da crise estrutural do capital, que repercute no complexo reestruturativo da produção do capital para constituir novas condições para a exploração da força de trabalho assalariado e na vigência da financeirização da riqueza capitalista. Mas, além disso, repercute no “processo crítico de (de)formação humano-social”.

Alves (2011) defende que o principal traço do desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho é a flexibilidade, que adquiriu múltiplas determinações no processo de trabalho, com a mundialização do capital e a ofensiva neoliberal, a partir da “Quarta Revolução” (revolução informacional). Diante desse traço, trabalhadores fragilizam-se frente à imposição do cumprimento de metas, da remuneração flexível, da jornada de trabalho flexível – através de banco de horas, por exemplo, do contrato de trabalho flexível - por tempo determinado e/ou terceirizado. A precariedade

salarial e a dinâmica entre “os espaço-tempo de vida e espaço-tempo de trabalho”, na intensificação da jornada de trabalho corrói o “espaço-tempo de formação de sujeitos humano-genéricos”. Assim, a precarização do trabalho e a precarização do homem que trabalha implicam na crise da subjetividade humana, na vida pessoal, na sociabilidade (relação entre os homens) e na auto-referência pessoal.

Nesse contexto, Alves (2011) identifica ainda a ruptura dos coletivos de trabalho, através de uma “dessubjetivação de classe”. Esse processo se dá nas dinâmicas sociais, políticas, ideológicas e culturais, ao mesmo tempo em que se reforça o “individualismo na vida social”. Nesse sentido, capturar subjetividade é também capturar “intersubjetividade” e as relações sociais, pois não se concebe sujeito humano sem as teias das relações em que se insere. Tem-se, então, por exemplo, os coletivos colaborativos e funcionais à lógica do contratante em detrimento dos coletivos do trabalho, repercutindo na fragilização de movimentos sindicais, por exemplo.

Inseridos nesse contexto, identifica-se que o Assistente Social enfrenta, em seu cotidiano, essa “captura” descrita por Alves (2011), quando verifica-se as condições precárias de trabalho, o adoecimento e o quanto são apanhados pelo procedimentalismo exigido pelas próprias políticas sociais e seu conjunto de cartilhas e manuais, que reiteram a produção do já produzido, sem problematização e reflexão crítica. Também é possível verificar esse processo na formação profissional, pressionada para tornar-se mais tecnicista, atendendo em menor tempo as demandas do mercado e reduzindo custos do capital, por exemplo, na oferta de mestrados profissionais, na revisão curricular que flexibiliza carga horária e conteúdos, no aumento vertiginoso dos cursos à distância, iniciativas que reduzem os espaços de tempos para debates mais densos. Além disso, verifica-se as repercussões desse processo na massa intelectual tensionada pelo produtivismo e sobretrabalho (PRATES, 2014).

Trata-se de um cenário que exige o fortalecimento da orientação do trabalho do Assistente Social pelo projeto ético-político e o compromisso com valores democráticos e competência teórico-metodológica, subsidiada pela teoria crítica, para a leitura das contradições que criam limites e possibilidades para a atuação. Na contradição inerente as relações sociais capitalistas, sua

autonomia relativa permite potencializar espaços para a luta por direitos, imprimindo uma direção social ao seu fazer e um “vir a ser” na constituição da identidade profissional. Trata-se de uma constituição marcada pelo caráter histórico e mutável de uma profissão de práticas “velhas” e “renovadas” que coexistem e são exigidas de diferentes formas dentro da divisão sócio-técnica do trabalho coletivo.

Para Yamamoto (2009), tem-se um dilema entre o projeto ético-político e o estatuto assalariado em que se configura a atuação do Assistente Social. O que sustenta esse dilema é a relativa autonomia na condução de suas ações, que encontra suas bases na formação acadêmica, no aparato legal e organizacional da profissão. Diante desse dilema, a autora indica alguns desafios como o rompimento com as unilateralidades (fatalista/messiânico) e a participação de um empreendimento coletivo que tenha o trabalho cotidiano do assistente social como questão central da pesquisa e da produção acadêmica dessa área, atribuindo na análise a sociabilidade da sociedade do capital e, simultaneamente, o potencial que dispõe para impulsionar a luta por direitos e a democracia com posicionamento teórico-prático.

Ao buscar a análise de Yamamoto (2009) em relação aos espaços ocupacionais, busca-se enfatizar o caráter contraditório da atuação profissional, que através da sua relativa autonomia, pode buscar uma direção para a sua ação diferente daquela esperada pelo empregador, buscando legitimá-la e potencializá-la nas necessidades e demandas das classes populares a quem, predominantemente, se destina essa ação. Para isso, é necessária essa leitura crítica desses espaços e identificação de forças políticas que possam se somar nesse tensionamento cotidiano.

Nesse sentido, os espaços ocupacionais constituem-se também como campo potente de aproximações com os sujeitos, inserindo-se no cotidiano das relações sociais. Nesse campo cria-se a oportunidade do diálogo, que pode proporcionar o conhecimento das diferentes realidades e a construção e/ou fortalecimento de lutas coletivas. Nesse encontro, o Assistente Social tem, na particularidade de suas demandas, o atendimento às necessidades sociais, produzindo resultados concretos, mas também tem a ação socioeducativa, interferindo em comportamentos e valores (YAZBEK, 2009).

Yazbek (2009) chama a atenção para o fato de que, na sua trajetória, o Serviço Social constroem referências na constituição de sua identidade, que derivam de sua inserção objetiva nas relações sociais. A autora observa que o Serviço Social vem desenvolvendo sua intervenção junto aos segmentos mais pobres e subalternos da sociedade, constituindo também uma ação pedagógica.

É pela prestação de serviços socioassistenciais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano de sua população usuária. Esta interferência se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa que tanto pode assumir um caráter de enquadramento disciplinador destinado a moldar o "cliente" em sua inserção institucional e na vida social como pode direcionar-se ao fortalecimento dos projetos e lutas das classes subalternizadas na sociedade (YAZBEK, 2009, p. 136).

No cenário atual, Abreu (2002), em relação ao perfil pedagógico atribuído ao Serviço Social, aborda as metamorfoses da “ajuda” e da “participação”, anteriormente descritas, quando se retomou aspectos da consolidação da profissão no Brasil. A autora relaciona esses perfis pedagógicos à necessidade de despolitização da Questão Social, mascarando interesses de classe na disseminação da solidariedade indiferenciada, constituindo uma possível pedagogia da “solidariedade”. Destaca a ênfase na individualização e responsabilização das classes subalternas quanto à busca de respostas às suas necessidades básicas, dificultando a formação de uma consciência de classe autônoma e a construção do processo de emancipação. A função pedagógica do Assistente Social é condicionada, então, pelos interesses de classe em confronto e há uma

(...) reatualização da função pedagógica tradicional vinculada às modalidades de “ajuda psicossocial individualizada” e de “participação” para o ajustamento, integração e promoção sociais, mediante incorporação de novos elementos e mediações que refuncionalizam essas pedagogias no processo de reorganização da cultura pelos detentores do capital (ABREU, 2002, p. 190)

Ainda em suas considerações, a autora admite a possibilidade concreta de redimensionamento da função pedagógica do Assistente Social num sentido emancipatório, “mediante construção de estratégias de efetivação de direitos, a

partir da incorporação das necessidades dos usuários como parte da dinâmica dos serviços institucionais (...), mediante a participação dos mesmos na gestão desses serviços e politização de problemáticas e relações usuários/instituições” (ABREU, 2002, p. 197).

Essa função pedagógica, para Abreu (2002), está vinculada à capacidade de mobilização e participação popular, a partir de um processo de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica, rompendo com práticas tuteladoras/clientelistas na relação entre Estado e sociedade. Nesse processo, assim como Iamamoto (2009), Abreu aponta a importância do acesso à informação na ótica do direito social, enquanto uma das atividades desenvolvidas pelo Assistente Social. Destaca-se aqui, através dessa atividade citada pelas autoras, a importância de fundamentar a reflexão sobre a relação pedagógica entre usuário e Assistente Social, já que ao assumir o papel de “transmissor” da informação, o profissional estabelece um processo de ensino/aprendizagem, em que a compreensão do mesmo pode potencializar a ação.

Contudo, em suas argumentações, Abreu (2002) apresenta exemplos de contextos de atuação como “mecanismos democratizantes”. Contrapondo-se as idéias desenvolvidas pela autora nesse ponto do seu debate, acredita-se que não se trata de contextos específicos de atuação, como exemplifica com a experiência do “orçamento participativo”, entre outros, para constituição de possibilidades concretas de processos numa perspectiva emancipatória, mas sim de relações que se estabelecem em espaços diversos, constituídas a partir da relativa autonomia profissional. Trata-se, portanto, de processos sociais que podem ser favorecidos por “mecanismos democratizantes”, mas esses mecanismos não determinam o caráter dessa atuação e, como processos, podem ser instigados em qualquer contexto. Como exemplo, é possível verificar os espaços dos conselhos de políticas públicas como contextos que podem ser considerados como favorecedores de uma atuação voltada para ampliação de processos emancipatórios. Contudo, os mesmos não determinam esse caráter e, conforme Silveira (2013), não é raro encontrar, nesses espaços,

uma arena de disputas políticas, onde predominam práticas clientelistas e repressoras³¹.

Nesse sentido, corrobora-se com a análise de Iamamoto (2008) no debate que estabelece em relação à obra de Abreu (2002). Iamamoto busca, na literatura especializada brasileira recente sobre a profissão, um debate com as principais teses – selecionadas pela mesma por apresentar ampla difusão na categoria profissional e exercer influência no processo de renovação crítica do Serviço Social. Entre as teses trabalhadas, traz a discussão de Abreu como uma daquelas que refletem a aproximação do Serviço Social brasileiro com Antônio Gramsci.

No debate, Iamamoto (2008) identifica, em relação às experiências citadas na obra, “uma distância entre a radicalidade da proposta da ‘pedagogia emancipatória’” (p. 326). Além disso, chama a atenção para a contradição que se verifica quando Abreu seleciona alguns espaços de atuação com potencial para as “práticas pedagógicas emancipatórias”, como se nem todos fossem passíveis de disputas políticas. Ao mesmo tempo, Abreu reconhece que os diferentes interesses de classe nos espaços ocupacionais apresentam “possibilidades de relações pedagógicas emancipatórias, constitutivas de processos de politização das necessidades sociais e dos serviços sociais públicos e por estes processos constituídas” (ABREU, 2002, p. 198).

Assim, reitera-se, nesse estudo, o entendimento de que as práticas pedagógicas constituídas de caráter emancipatório podem fundamentar os encontros, onde se estabelecem as relações entre profissionais e usuários, nos diversos espaços sócio-ocupacionais e no desencadear das diferentes competências e atribuições profissionais. Os limites e possibilidades objetivas para a direção que se quer dar para essas práticas – a partir do projeto ético-político profissional - serão mediadas pelo estatuto assalariado do profissional. Desse modo,

Considerando as possibilidades diferenciadas de autonomia que dispõe o Assistente Social nos vários espaços ocupacionais e a força dos interesses sociais distintos que neles se refratam, a efetivação de um projeto profissional não

³¹ Para aprofundar a análise sobre os espaços de controle social nos conselhos de políticas públicas, sugere-se o estudo desenvolvido por Silveira (2013).

pode depender de uma seleção de tipos seletivos de práticas; mas da direção social e política impressa ao trabalho nos diferentes espaços ocupacionais, consoante os limites e possibilidades de um fazer profissional que, embora denso de conteúdo político, distingue-se da arena da militância política (IAMAMOTO, 2008, p. 329).

A leitura crítica de realidade necessária para identificar as contradições inerentes aos espaços sócio-ocupacionais, enquanto limites e possibilidades para uma prática com direção social dada pelo projeto ético-político profissional, exige uma formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa qualificada. Esta é uma preocupação evidente na discussão das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, formulada pela categoria profissional.

Contudo, a relação que se estabelece no cotidiano do exercício profissional do Assistente Social, com usuários e demais trabalhadores que compartilham espaços sócio-ocupacionais onde os mesmos se inserem, constitui-se de uma dimensão socioeducativa que pode ser aprofundada para que se conduzam encontros dialógicos facilitadores de uma direção social emancipatória. Essa dimensão pode encontrar fundamento nos conhecimentos acumulados da área da educação, aprofundando a reflexão sobre a mesma. Trata-se de um diálogo entre as áreas que se evidenciou já no percurso da consolidação do Serviço Social no Brasil.

Para Miotto e Lima (2009, p. 31), ações socioeducativas “são amplamente reconhecidas como estruturantes do Serviço Social”. Mas, as autoras entendem que “são definidas, na melhor das hipóteses, apenas em relação à direção dada pelo projeto ético-político” e “a maioria das vezes, (...) são pouco decodificadas em relação às diferentes orientações teóricas sobre elas e ao próprio processo de sua realização”.

Considerando essa dimensão socioeducativa, é necessário questionar-se, posicionar-se e buscar aprofundamento necessário para definição da educação que se deseja, considerando o pressuposto de relação pedagógica que a mesma deve estabelecer. Esse pressuposto pode fortalecer uma postura profissional no diálogo com os demais sujeitos que retome “os trabalhos de base – de educação, mobilização e organização popular - (...) o que parece ter sido parcialmente submerso do debate profissional ante o refluxo dos

movimentos sociais e dos processos massivos de organização sindical e social, a partir da década de 1990” (IAMAMOTO, 2009, p. 362). Iamamoto defende essa retomada já em outra obra (2002), onde complementa que os trabalhos de base provocam a formação profissional para repensar a mobilização e a Educação Popular, sem confundir-se com a “ressurreição de um passado perdido”, mas com uma “releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social” (p. 56).

Nesse sentido, essa reflexão sobre a “postura pedagógica” exige a definição de um posicionamento teórico-metodológico e ético-político em relação à concepção de educação que se quer imprimir à dimensão socioeducativa da profissão do Assistente Social, orientando as decisões técnico-operativas. Essa definição pode contribuir na fundamentação da formação de “um profissional versado no instrumental técnico-operativo” potencializador das ações “estimuladoras da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los” (IAMAMOTO, 2009, p. 368).

Além disso, Iamamoto (2009) refere que, na atualidade, há novas exigências de qualificação profissional na perspectiva de um profissional capaz de formular, recriar e avaliar propostas para a progressiva democratização das relações sociais, tendo como horizonte uma “democracia de base”, ampliando a democracia representativa e respeitando a universalidade dos direitos. A autora amplia a noção de “executores terminais das políticas sociais” descrita por Netto (1992), afirmando a constituição de novas funções na formulação, planejamento, gestão e monitoramento de políticas, programas e projetos, bem como na atuação junto ao controle social, na orientação de conselhos de políticas públicas, capacitando conselheiros. Essas novas funções sugerem o uma dimensão educativa, evidenciada, por exemplo, na ideia de “capacitar” sujeitos e novamente faz emergir o questionamento em relação à necessária formação em fundamentos educacionais para potencializar relações de ensino/aprendizagem que fortaleça processos emancipatórios.

Cardoso e Maciel (2000) reforçam a concepção de uma institucionalização do Serviço Social a partir de uma “ação de cunho sócio-educativo”. Para as autoras, essa função educativa é essencial. Ela é

determinante das demandas dos “detendores do capital” (p. 143) à profissão, para garantia da manutenção de valores e normas compatíveis com o padrão de acumulação capitalista. Mas, vinculada ao projeto ético-político profissional, concretiza-se na constituição de novas relações pedagógicas entre profissionais e usuários. Essas relações devem favorecer a participação dos usuários, considerando o conhecimento crítico da realidade e os recursos institucionais para construção de estratégias coletivas no atendimento das necessidades e interesses das classes subalternas.

Mioto (2009) discute a orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias, realizados pelo Assistente Social. Nessa discussão retoma o caráter educativo dessas ações por interferirem nas condutas e subjetividades dos sujeitos e reforça a perspectiva de que as mesmas são determinadas por pressupostos teórico-metodológicos e ético-políticos, vinculados aos projetos de profissão e de sociedade. Em outro estudo, Mioto e Lima (2009) trazem um exemplo que também pode ilustrar esse aspecto da discussão, no que diz respeito à “orientação” como um termo genérico para descrever a ação profissional do Assistente Social, que não indica, necessariamente, o pressuposto teórico-metodológico e ético-político da mesma. As autoras defendem que

(...) definir apenas como orientação a interferência realizada pelo Assistente Social, sem discutir o campo ao qual a ação está vinculada, os seus objetivos e os instrumentos dessa orientação, não permite o aprofundamento do debate sobre a especificidade da ação à luz do objeto da profissão e do projeto ético-político. Tal indistinção leva, ainda, o profissional a ter dificuldades no âmbito do diálogo e na construção de propostas interdisciplinares (p. 29).

Assim, Mioto (2009) concebe a lógica dessas ações, com caráter socioeducativo, desenvolvidas através das relações entre usuários e profissionais, a partir de uma perspectiva “centradas nos usuários, enquanto sujeitos de direito” (p. 500). Essas relações, considerando a individualidade dos usuários, devem privilegiar a apreensão da realidade de maneira crítica e consciente para construção de caminhos para o acesso aos direitos e interferência no “rumo da história de sua sociedade” (p. 501). Nessas relações, a autora destaca a socialização das informações e o processo reflexivo como

pilares onde se estruturam ações socioeducativas. O processo reflexivo parte do pressuposto de que as demandas trazidas revelam condições de exploração e desigualdades sociais. A partir das mesmas, o objetivo é a formação da crítica, “à medida que são criadas as condições para que os usuários elaborem sua própria concepção de mundo” (p. 503). Na sua argumentação, Miotto (2009), entre outros aspectos, identifica aspectos semelhantes à proposta de Paulo Freire na sustentação desse processo reflexivo, no que diz respeito à problematização e ao diálogo. Verifica-se, como assinalado pela autora, que “a forma como se estrutura o processo educativo é reveladora da direção desse processo” (p. 504). Assim, a autora defende que a qualificação dessas ações socioeducativas propiciará a sustentação das competências atribuídas ao Assistente Social na legislação que regulamenta a profissão (Lei nº 8.662, de 1993) e a consolidação do projeto ético-político profissional.

Já, Abreu e Cardoso (2009) dão ênfase à mobilização social e organização na discussão da prática educativa do Serviço Social. Para as autoras, a “mobilização e a organização são elementos constitutivos e condição indispensável na concretização de ações educativas desenvolvidas pelo Assistente Social”. Vinculam essas ações aos diferentes projetos societários e profissionais, já descritos anteriormente nesse estudo. As autoras consideram que

(...) as contradições inerentes aos espaços ocupacionais e às práticas educativas de mobilização social e organização não impedem uma atuação comprometida com os interesses das classes subalternas, mas impõem exigências e desafios para a construção autônoma dessas classes, tendo como horizonte a perspectiva da emancipação humana (p. 605).

Verifica-se a partir das discussões trazidas que diferentes autores pontuam a dimensão socioeducativa do Serviço Social, ao imprimir uma ação política no exercício da profissão³². A direção dessa ação, indicada pelo projeto

³² Em entrevista, Freire aborda a “prática educativa que caracteriza o trabalho do Assistente Social”, que, segundo ele, “(...) está submetida sempre a limites. (...) Tu não falarias de limites, se a prática educativa pudesse tudo e não falarias de limite, se a prática educativa não pudesse nada. Ao dizer que a prática educativa tem limites, tu, necessariamente, proclamas uma certa eficácia da prática educativa. (...) Por isso que a prática educativa é uma prática política e a do Serviço Social também, é uma prática histórica, de caráter social” (1988, p. 157).

ético-político profissional, constitui-se através de um processo histórico, que deve ser analisado em suas contradições, considerando o contexto de relações macro societárias em que foi se configurando. Assim, os desafios para consolidação de processos emancipatórios exigem a permanente busca e identificação de caminhos que potencializem as ações e amplie as possibilidades nessa direção.

3. DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77 – grifos do autor)

Ao olhar para o Serviço Social, a partir da ênfase em sua dimensão socioeducativa, enfatizando o processo de reconhecimento do caráter político de sua prática, procura-se problematizar a concepção de educação que pode fundamentá-la. Essa problematização busca contribuir na identificação de experiências e pressupostos pedagógicos que potencializem ações na direção do projeto ético-político do Serviço Social. Assim, nesse capítulo, retoma-se algumas discussões com o intuito de aprofundar os diálogos com a Educação Popular, a partir dos desafios contemporâneos. Para isso, reconstituem-se alguns caminhos percorridos pela Educação Popular e algumas de suas discussões contemporâneas, bem como, repercussões na Política de Saúde.

3.1. Educação Popular no Jogo das Contradições

Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento de tempo, à espera de que vamos a seu enlaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais (FREIRE, 1994, p. 170) .

Inicialmente, é importante retomar a compreensão da educação como um fenômeno complexo, fundado em diferentes correntes e concepções, vinculadas a culturas e filosofias diversas, implicando princípios e valores e configurando certa visão de mundo e de sociedade. Por isso, como bem frisou Paulo Freire, ela não é neutra. Além disso, não é possível falar de educação em geral, fora de um contexto histórico e sem qualificá-la a partir de

determinado ponto de vista. A partir desse entendimento, a pedagogia, como teoria da educação, contribui na tradução da riqueza das práticas educativas. Há, então, pedagogias que se assumem “puramente científicas”, numa pseudoneutralidade, mas que sustentam a manutenção de interesses hegemônicos da sociedade e há pedagogias críticas, que declaram seus valores e o caráter político da educação. É no campo das pedagogias críticas que se encontra a Educação Popular (GADOTTI, 2012).

Segundo Brandão e Assumpção, (2009, p. 27), a Educação Popular “emerge como um movimento político de trabalho político com as classes populares por meio da educação” (p. 27). Mas, os autores enfatizam que essa história não é linear, lembrando que a educação “com o povo” pode ser contestadora, mas também pode se constituir como uma forma de poder, substituindo formas anteriores. Assim, “novas formas surgiram no bojo de novos movimentos e a instituição que um dia foi movimento usou de seu poder de “modelo legítimo” para ilegitimar quem a contestasse” (p. 40).

Nesse sentido, Brandão e Assumpção (2009), indicam alguns pressupostos para compreensão dessa história. Os autores afirmam que a educação dirigida às classes populares é constituída por possibilidades variadas, num campo político de relações que está sempre aberto. Dessa forma, em um mesmo momento histórico, diferentes modelos coexistem. Mesmo aqueles supostamente ultrapassados, reaparecem com novas “roupagens”. Assim, o trabalho pedagógico junto às classes populares existe num campo de relações que sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais, vinculados a diferentes projetos, que pode assumir um caráter de controle, promoção ou mobilização para diferentes fins. Os autores sinalizam que “o poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência de educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação popular” (p. 42). A intenção, nesse caso, é assegurar sua legitimidade “nas bases populares”. Já, a Educação Popular objetiva o fortalecimento das próprias “organizações locais e populares de poder de classe na comunidade”. Essa dinâmica exige um olhar atento, pois, segundo os autores, são ações com diferentes fins, mas que, com frequência, utilizam as mesmas palavras e metas

aparentemente semelhantes. Brandão e Assumpção (2009, p. 45) enfatizam ainda que os modelos institucionais e hegemônicos “para o povo” são sempre uma pedagogia “do outro”, consagrando uma dimensão dominante disfarçada que dá lugar ao “técnico”, “não militante” – “palavra que a burocracia teme e, por isso, procura tornar vazia”. Nesse lugar, projeta-se “um outro” educado para participação, “desde que ordeiro e subalterno”. Contudo, numa perspectiva diferente, não se trata de um educador que “venha a ser como o povo”, mas que o seu trabalho tenda a se tornar das classes populares, para além de uma transferência de conhecimentos reprodutora de uma dependência, uma educação que seja instrumento para uma conquista do povo, para produção autônoma do saber (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009).

Partindo desses pressupostos, reconstitui-se alguns momentos da Educação Popular, destacando as contribuições de Paulo Freire, que foram se constituindo no “jogo das contradições” dos movimentos históricos. A Educação Popular, no Brasil, tem sua história vinculada a movimentos na área da educação, da cultura, na luta pela terra, pela moradia, por trabalho e pela saúde. Brandão (1984) considera fundantes desse momento, as idéias de Paulo Freire, as experiências do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB), dos Centros Populares de Cultura, da elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Programa de Alfabetização.

Paulo Freire foi um dos fundadores, em 1960, do Movimento de Cultura Popular (MCP) que se constituiu, no Brasil, como uma “ousada e renovadora proposta”, se difundindo pela América Latina ainda nos primeiros anos dessa década.

Os Movimentos de Cultura Popular denunciam a intenção de controle político que se ocultava sob as vestes das propostas “oficiais” de trabalho social “com o povo”, e anunciam uma alternativa de efeito político através da ação social. Tais experiências subordinam a ideia de “desenvolvimento” à de “história” e pensam a história como o lugar cujo horizonte é a “libertação”. Substituem “comunidade” por “classe”, “organização” por “mobilização”, “participação” subalterna no “desenvolvimento” por “direção popular” do “processo da história”, “mudança de atitudes” por “conscientização”, “educação fundamental” por “educação libertadora”, “desenvolvimento de comunidade” por “cultura popular” (BRANDÃO, 2010c, p. 106).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) reunia professores, estudantes, intelectuais e artistas, trabalhando na promoção da participação popular no processo de democratização da sociedade brasileira e constituindo as “sementes” do “Método Paulo Freire” (ZITKOSKI, 2010). Segundo Brandão (2005), esse movimento buscava “fazer um trabalho de vai-e-vem. Um trabalho ‘cultural’ de ida-e-volta” (p. 33), onde professores e artistas começaram a conviver com pessoas do campo e da cidade, aprendendo como elas sentiam e pensavam, como viviam e criavam o dia-a-dia e ensinando algumas coisas também. O trabalho desenvolvido partia do entendimento de que todo ser humano produz cultura na relação com o outro e com o mundo e da compreensão de um “diálogo, uma conversa entre pessoas, em que cada um escuta o outro antes de falar, em que cada um ensina ao que aprende, aprendendo com ele” (p. 34).

Também no Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, através de acordo entre o Governo Federal e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Freire “gestou sua experiência originária de alfabetização” (MILLÁN, 2010, p. 218). Ainda no mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) cria o Centro Popular de Cultura (CPC), com o objetivo de “criar e divulgar uma arte popular revolucionária, defendendo o engajamento político do artista para superar a alienação e a consciência ingênua das massas” (GADOTTI, 2014b, s/p).

Em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte, Paulo Freire e seus colegas trabalharam, com um grande grupo de pessoas, a proposta de alfabetização que seria reconhecida como “Método Paulo Freire”. A repercussão do trabalho desenvolvido aumenta, produzindo críticas entre os setores mais conservadores da sociedade, como de proprietários rurais, por exemplo. Mas, as experiências de alfabetização, através do “Método Paulo Freire”, também repercutiram no convite, em 1963, para que Freire trabalhasse no planejamento da campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos, levando a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, no início do ano de 1964 (BRANDÃO, 2005; GADOTTI, 2014b; ZITKOSKI, 2010).

Ainda em 1947, Paulo Freire passou a trabalhar no setor de Educação e Cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria – SESI, tendo contato com a educação de trabalhadores, numa realidade de altos índices de adultos analfabetos. Já, na década de 1950, segundo Paiva (1987), Paulo Freire e outros educadores sugeriram a revisão do sistema educativo e a organização de cursos que correspondessem à realidade dos alunos, num trabalho educativo “com” o aluno e não “para o” aluno, desenvolvendo uma nova mentalidade no educador, renovando métodos e processos educativos que substituíssem o discurso pela discussão. Emerge, desse período, a luta pela superação do estigma do analfabeto como incapaz e deficiente, num movimento influenciado pela perspectiva marxista e cristã³³, que passa a difundir a problematização da função da educação.

Inserido numa mesma conjuntura social, as discussões no Serviço Social e na área da educação respondem com movimentos semelhantes aos anseios de um mesmo contexto. Nesse período, então, “Educação Popular” era entendida como o processo que tinha como objetivo proporcionar ao indivíduo instrumentos para, conforme sua capacidade, desenvolver-se e ajustar-se socialmente. Tratava-se, então, da emergência de uma alternativa para superação de uma educação de base que buscava adaptar as camadas mais empobrecidas, tornando-as aptas para produção, garantindo o progresso social e econômico da nação. Instrumentos como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene eram considerados indispensáveis para o domínio da cultura (BEISIEGEL, 1989).

Assim, segundo Bezerra (1984), no final da década de 1950 e início da década de 1960, emerge “um movimento de expressão popular” (p. 17), inserido num processo nacional desenvolvimentista em curso no país, onde as práticas educativas buscavam o disciplinamento e a manutenção do modelo social, através das instituições estatais, paraestatais ou da iniciativa de parte elitista da sociedade. Constitui-se, então, uma perspectiva que se configurava como resistência às propostas de integração num projeto social sem questioná-

³³ Perspectiva presente na Teologia da Libertação, que surgiu na América Latina, ligada a Igreja Católica. A libertação refere-se ao oprimido, portanto busca compreender as condições reais que esses se encontram. Essa compreensão parte do marxismo, propondo uma teologia a partir da realidade do povo (BOFF e BOFF, 1986).

lo. As práticas se voltavam para a afirmação do papel político que as camadas populares deveriam assumir. Nesse sentido, buscavam desvendar conflitos sociais e tensionar para mudança das condições sociais. Esse movimento contou com a iniciativa de parte da classe média com um “conteúdo ideológico diverso dos movimentos anteriores” (p. 27). Apresentavam-se como contraponto as práticas que buscavam uma integração cooperativa “em nome de um bem comum” e que consideravam a educação como uma “alavanca social” para enfrentar a “pobreza e o atraso cultural”, através da “superação da ignorância”.

Assim, conforme Bezerra (1984) a atividades educativas, nesse período, podem ser divididas em três grupos, relacionados entre si: alfabetização, educação de base e cultura popular. Entre esses, somente as atividades educativas vinculadas ao grupo de cultura popular estiveram, desde o início do desenvolvimento das mesmas, voltadas para “a afirmação de uma cultura verdadeiramente nacional, a luta contra a invasão cultural, contra o imperialismo e a desnacionalização, a democratização pela valorização da expressão cultural e política das camadas populares” (p. 33).

Na década de 1960, então, Freire engaja-se nos movimentos, conforme descrito anteriormente. Para Freire, as concepções de analfabetismo como uma “erva daninha” que precisava ser “erradicada” por mal dizer dos níveis de “civilização” de certas sociedades ou como “incapacidade”, “pouca inteligência” ou “proverbial preguiça” do povo, são, na melhor das hipóteses, “ingênuas”, quando não “astutas”, pois atendiam aos interesses daqueles que defendiam a “neutralidade” da educação. Restrito a essas concepções, o processo educativo não captava ou escondia a complexidade da situação, promovendo repostas “mecanicistas”. Nessas respostas, a alfabetização era reduzida a um ato mecânico de “depositar” palavras quase sempre “sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”.

Pinto (1987) aborda a ideia de “concepções ingênuas” possibilitando uma maior compreensão dessas questões trazidas por Freire. Para Pinto, a concepção ingênua tem origem numa consciência ingênua, que não considera “condições e determinantes” do mundo objetivo que a fazem pensar tal como pensa. Diferente da consciência crítica, a consciência ingênua julga-se

acreditando que suas ideias partem, incondicionalmente, de ideias anteriores, sem relação com a totalidade da realidade objetiva, dentro da qual se insere. Nesse sentido, difere-se da consciência crítica - por essência histórica, pois não requer que, necessariamente, a referência a si mesma se dê no espaço e tempo em que vive. Assim, para Pinto (1987), a consciência ingênua é nociva, pois se traduz em ações e juízos constituindo, por exemplo, um pensamento pedagógico que considera o educando “ignorante” absoluto, anulando seu conhecimento prévio. Refere-se ao educando, dessa forma, como “objeto da educação” e à educação “como transferência de um conhecimento finito”, sendo o professor, um “transmissor”. A nocividade está, segundo o autor, na definição de limites ao processo pedagógico, por exemplo, dividindo-o em graus, níveis ou carreiras e tornando a educação um dever moral da parte “educada e dirigente da sociedade”, convertendo-a em “ato caritativo”.

Já, em relação às cartilhas utilizadas na alfabetização, Freire se refere como “instrumentos domesticadores”, que se limitavam a reprodução de textos e redução da expressão. Nessa forma, não se reconhecia a experiência e o acúmulo de conhecimento dos adultos analfabetos que eram tratados como “seres passíveis e dóceis”, numa relação que não resultava em nenhuma contribuição para transformar suas realidades. Freire afirma que nesse processo, a palavra era negada aos alfabetizandos e ao negá-la, nega-se o direito de “pronunciar o mundo”, de “escrever a sua história”, de “ler a sua realidade”. Reivindica então, a unidade entre a teoria e a prática numa “educação orientada no sentido da libertação” (FREIRE, 1981).

Paulo Freire e muitos outros educadores brasileiros sabiam que a educação não muda o mundo. Mas a educação ajuda a mudar as pessoas. E ela muda as pessoas, ensinando elas a saber ler melhor, a saber pensar melhor, a saber julgar melhor o que está acontecendo, a saber agir melhor, juntas, uma ao lado das outras. E, assim, pessoas que sabem ler palavras, lendo o mundo, haveriam de saber mudar o mundo (BRANDÃO, 2005, p. 37).

Trata-se de um contexto em que estudantes, educadores, intelectuais e políticos, sustentados na aproximação com uma teoria social crítica, buscavam ampliar a discussão em relação à superação da dominação do capital sobre o trabalho, numa perspectiva de importantes mudanças no mundo. Mas, a

implantação das propostas de Freire, a partir da instituição, em 1964, do Programa Nacional de Alfabetização, tendo como referência o “Método Paulo Freire”, foi interrompida naquele mesmo ano, com o Golpe Militar, que o levou a sair do país, por ser considerado “subversivo, perigoso à ordem e comunista, segundo a política oficial do regime” (ZITKOSKI, 2010, p. 73).

Freire viveu, então, algum tempo na Bolívia e, em seguida, foi para o Chile, onde morou por alguns anos e seguiu desenvolvendo seus trabalhos. Em 1969, mudou-se para os Estados Unidos da América, onde lecionou como professor convidado, na Universidade de Harvard, por um semestre e, logo depois, passou a viver na Suíça, regressando do exílio em julho de 1979 (ZITKOSKI, 2010). Nesse período, Freire viu suas obras serem traduzidas em vários países, dialogando sobre a alfabetização de adultos, em outras experiências, como as dos países africanos. Escrito durante os anos em que esteve no Chile, uma de suas principais obras, “Pedagogia do Oprimido”, “foi traduzida para mais de 20 (vinte) idiomas” (ZITKOSKI, 2010). Gadotti (2012) considera a dedicatória dos originais dessa obra como uma síntese de toda sua contribuição, destacando que o educador pode optar por “lutar com”. Freire a dedica aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p.12).

Nesse período, no Brasil, segundo Pereira e Pereira (2010), movimentos populares de resistência, aproveitam-se das “fissuras” políticas, sociais e institucionais do regime militar, para incidir na correlação de forças presente. “A Educação Popular foi um desses movimentos que se refugiaram em Organizações Não-Governamentais (ONG’s) ou mesmo em trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s)” (p. 78).

No final da década de 1970, “a democracia começou a voltar (...). Na verdade, ela está começando a voltar ainda, até hoje. Parece que está sempre recomeçando. A cada dia ela está sendo recriada outra vez” (BRANDÃO, 2005, p. 41). Nesse movimento de recriação, as mobilizações populares da década de 1980 tensionaram importantes definições legais numa perspectiva de cidadania, como foi a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Contudo, segundo Zitkoski (2010), Freire defendia a conquista do poder sob as

vias democráticas, mas também a importante “reinvenção do poder” da direção de uma democracia “radicalmente participativa, transparente e voltada para a promoção de maior justiça social” (p.76).

Freire, quando retorna ao Brasil, se insere na universidade e assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, discutindo sua obra num novo contexto político de redemocratização e buscando a “reinvenção da Educação Popular no contexto da educação escolar” (STRECK *et al*, 2010, p. 16). Na sua trajetória, Freire elabora sínteses descritas ao longo de suas obras, onde ele mesmo se reinventa, evidenciando a coerência de quem escreveu que “as coisas mudam e nós também” num permanente “inacabamento” que permite aprender sempre. Suas contribuições definiram mais do que um método de alfabetizar, mas sistematizaram um paradigma educativo, no entendimento de que a Educação Popular

visa contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir de uma teoria referenciada na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social (MACHADO, 2012, p. 151).

Para Paulo Freire (2001, p. 17), a Educação Popular compreendida e posta em prática,

(...) pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaco de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho.

Ao trazer a noção de sonho, compreende-se um “vir a ser”, assim como num projeto, que busca a direção de uma transformação social. Daí a

perspectiva emancipatória da educação nessa direção, assim como no Projeto Ético-Político do Serviço Social, compreendendo o momento histórico que limita as ações à emancipação política, mas que se move na direção de uma intencionalidade dada pelo projeto, pelo sonho de uma emancipação humana, do qual não se quer perder o foco³⁴, mesmo quando, nas palavras de Freire (2001), em relação à Educação Popular, “em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza” (p. 49). Diante dessa forte “correnteza contrária” ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, é preciso reafirmar a recusa de Freire (1994) de que a compreensão da consciência é reflexo da objetividade material apenas ou do entendimento que a confere um poder determinante sobre a realidade concreta. Trata-se da defesa de um futuro que se projeta e não é imutável, o qual se faz com as condições concretas de que dispomos.

Freire (2001) acrescenta ainda que a Educação Popular caracteriza-se como democrática, sem separar o ensino de conteúdos do desvendamento da realidade, estimulando a organização das classes sociais populares na luta pela transformação da sociedade, buscando superar as injustiças sociais, considerando o seu saber de experiência. Seus pressupostos para a Educação Popular eram fundados em sua práxis como educador, numa oposição a dicotomia entre teoria e prática.

O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação. Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela, como “intelectuais nocivos”, “teóricos” e “filósofos” que nada fazem senão obstaculizar sua atividade. Para mim, (...) toda prática educativa implica numa teoria educativa (FREIRE, 1981, p. 14).

³⁴ Em entrevista, Freire (1988) traz essa noção de sonho como direção política para o Serviço Social, no marco das instituições em que atua: (...) a coerência com que ele trabalha está dada em função do sonho. (...) Não importa a instituição onde está, ele necessita se perguntar a favor de quem trabalha naquela instituição (...) (p. 153). Em relação ao trabalho numa “empresa reacionária”, por exemplo, para Freire, o Assistente Social “faz muito bem em aceitar porque, primeiro, necessita ganhar a vida, necessita viver; (...) vai tentar, dentro daquela organização, fazer o máximo possível para contribuir com a transformação que haverá em outro século, mas não se dará se não fizer algum trabalho hoje” (p. 155).

Nesse sentido, Freire argumenta que, num movimento dinâmico, sua prática e a teoria que a fundamenta se dá como algo inacabado. A reflexão sobre a mesma, a interpretação teórica que ela permite, pode vir a ser superada posteriormente, por ele ou por outros. Para isso, a essencialidade da abertura à crítica, ao diálogo e a curiosidade permanente. E, “deixa um recado” para àqueles que desejam pôr em prática a sua prática: “tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14).

Com esse cuidado, busca-se retomar aspectos de sua prática, a partir do seu método de alfabetização. A primeira “exigência prática” são as “palavras geradoras”, que são buscadas numa pesquisa do “universo vocabular mínimo”, envolvendo sua “temática significativa”. Nessa exigência, abre-se mão de iniciar diálogos a partir de uma cartilha ou de “protocolos de atendimento”, como acontece, muitas vezes, na área da saúde. Parte-se da curiosidade, da pesquisa e da escuta do outro. Eis a criação da abertura para o risco do desconhecido, o qual, muitas vezes, não é valorizado ou até mesmo permitido, mas que se impõe na complexidade das demandas do cotidiano.

De volta ao processo de alfabetização, do que emerge desse universo vocabular, o educador organiza seu programa, voltando para o alfabetizando, não como “dissertação”, mas sim como “problematização” através de “palavras geradoras”, isto é, palavras que geram pensamentos como desafios. “Problematizar a palavra que veio do povo (...) envolve necessariamente a análise da realidade” (FREIRE, 1981, p. 16). Essa análise se desvela na superação do “conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos”, numa perspectiva de totalidade, alcançando o “fundamental”:

Que os freios a seu direito de “dizer sua palavra” estão em relação direta com a não-apropriação por eles dos produtos de seus trabalho; que o fato de trabalhar lhes proporciona um certo conhecimento, não importa se são analfabetos; que, finalmente, entre os seres humanos não há absolutização da ignorância nem do saber. Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo (FREIRE, 1981, p. 17).

Freire (1981) reconhece que não se trata de negar que, entre o reconhecimento do que considera “fundamental” e a real transformação da

sociedade, há ainda muito que fazer, mas há uma contribuição nesse processo que se diferencia significativamente da prática de alfabetização mecanicista. Nesse processo, as pessoas permanecem sentadas em círculo e essa configuração na prática do diálogo é muito importante, pois condiciona um olhar de uma mesma posição, de todos para todos, onde todos estão na mesma condição de aprendiz-ensinamento. Dessa forma, se dava a constituição dos “Círculos de Cultura”, onde todos participam do diálogo e do “pensar junto”, valorizando as diferenças, e estimulando a expressão do pensamento e a superação do receio de errar.

Nos “Círculos de Cultura” eram utilizadas as Fichas de Cultura, com figuras que eram apresentadas, uma de cada vez, e “davam bom assunto para se conversar”. Se uma delas sugerisse um diálogo maior, com a participação de todos, as demais fichas poderiam não ser utilizadas. Assim, as aprendizagens se desenvolviam no diálogo sobre a cultura, bem como sobre a natureza e as possibilidades de “criar e recriar o nosso mundo”. A última figura mostrada era de pessoas reunidas em um Círculo de Cultura. As fichas eram como que disparadoras do diálogo e da problematização para a troca de saberes, numa prática reflexiva que permitia, inclusive, a auto-reflexão. E, das Palavras Geradoras, emergiam, nos diálogos, os Temas Geradores. Nessa caminhada, a alfabetização seguia, então, com a escolha de uma Palavra Geradora para ser escrita numa cartolina. Posteriormente, a palavra era dividida em sílabas para a constituição da Ficha de Descoberta, quando se descobria que as palavras eram feitas de “partes” e que formavam outras palavras, juntando de outras maneiras seus “pedaços” (BRANDÃO, 2005).

Ao retomar o “Método Paulo Freire”, o que se pretende é, a partir da descrição de Brandão (2005), retratar aspectos de uma prática fundamentada nos pressupostos da Educação Popular. Na sua operacionalização, identifica-se posturas e esforços criativos no sentido de constituir prática que disparem o diálogo, no entendimento de que todos têm saberes a ser partilhados e, a partir desse partilhar, construir novas aprendizagens, novos conhecimentos. Assim, sua experiência inspira uma prática que, fundamentada nos pressupostos da Educação Popular, preocupa-se em disparar o diálogo, ouvindo e conhecendo o outro, a partir da valorização dos seus saberes. Além disso, preocupa-se em

problematizar o conhecimento que vai se constituindo nesse diálogo, compondo, em conjunto, a construção de novos saberes, que produzam sentidos na realidade dos sujeitos e possam ampliar o desvendar da realidade e a compreensão do “trânsito social”³⁵. Essa relação pedagógica se sustenta numa educação que se reconhece com uma direção libertadora.

Contudo, Gadotti (1979, p. 06), destaca que o “diálogo não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor”. Assim, o diálogo, na perspectiva freireana não é romântico, mas se dá entre os oprimidos para superação de sua condição. Nesse sentido, para Gadotti, Freire distingue a “pedagogia das classes dominantes” da “pedagogia das classes oprimidas” e depois dele, “não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx” (p. 05).

Nesse sentido, Freire (1979) traz contribuições também para pensar o compromisso do profissional com a sociedade e papel do trabalhador no processo de mudança. Afirma que o profissional, numa “inversão dolorosa de valores” acaba servindo mais aos meios que aos fins, escravizando-se à técnica, em detrimento do compromisso que se “orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de ser mais” (p. 11). Para Freire, “quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam ‘necessidade de não perder tempo’ (...), o que fazem é perdê-lo” (p.11) em relação ao seu compromisso com a sociedade.

Para discutir sobre o papel do trabalhador social, segundo Freire (1979), é preciso analisar a mudança e a estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social, pois nela se constitui o campo do “quefazer”³⁶. O

³⁵ Trânsito como sucessão de mudanças político-culturais de uma sociedade. De acordo com Freire, o trânsito social possui distintas teses e antíteses a depender do período histórico no qual ele ocorre. As aberturas que o dinamizam se revelam à medida que as estruturas sociais são compreendidas, sem usar respostas prontas ou prender-se a expectativas míticas (COSTA, 2010, p. 409)

³⁶ “Quefazer” é um conceito do universo vocabular de Paulo Freire que representa uma variação de práxis e ação-reflexão. O “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a

trabalhador social precisa saber que seu “quefazer” nessa realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável. O conhecimento dessa realidade, segundo Freire (1979), não pode reduzir-se a doxa (pura opinião), mas precisa alcançar o logos (saber), canalizando a percepção do ontos (essência da realidade). Esse movimento da doxa para o logos se faz na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana. De uma percepção ingênua da realidade, condicionada pela própria realidade, resulta uma postura fatalista. Essa percepção cede lugar para uma percepção em que o homem é capaz de perceber-se, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora da realidade. Sabendo que a estrutura social é obra dos homens e sua transformação também será, o fatalismo é superado pela esperança crítica que move os homens para a transformação. “Este é o objetivo do trabalhador social que opta pela mudança” (p. 27).

Assim, o trabalhador social faz sua opção em aderir à mudança, no sentido da libertação³⁷, ou ficar a favor da permanência. Contudo não impõe sua opção aos demais, se não seria contraditório por manipular. A não mudança é sinalizada pela inquietude a-crítica que se define como receio à novidade que ameaça o *status quo*. Nessa opção, os métodos de ação não privilegiam o espaço para comunicação, mas para manipulação. Já, o trabalhador social que opta pela mudança, não tem receio da liberdade, não prescrevendo, não manipulando e procurando viver a comunicação, no esforço de desmitificação da realidade. Vê nos homens com quem trabalha sujeitos e não objetos, o que não permite que aceite ser o “agente de mudança”, mas um de seus agentes (FREIRE, 1979).

Freire (1979) retoma ainda a concepção de que a estrutura social, humana e histórica, que deve ser mudada é uma totalidade, com existência, em si, de partes que, em interação, a constitui. A estabilidade e a mudança exigem a presença de homens que desejam ou não a mudança e que se organizam em instituições e grupos de caráter ideológico, para defesa de suas

ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo (ZITKOSKI; STRECK, 2010, p. 335).

³⁷ “Libertação é um conceito central no pensamento freiriano, intrinsecamente vinculado a liberdade, a conscientização e revolução” (JONES, 2010, p. 243).

opções. Mas, o desafio que se coloca aos “que por questão de viabilidade histórica não tem outro caminho que o da mudança das partes, com a qual pretende a mudança da totalidade” é que, ao mudar uma das dimensões, as respostas não demoram. Assim, outras dimensões, ao se conservarem como estão, criam obstáculos e de outro lado, as forças contrárias à mudança tendem a se fortalecer. Além disso, Freire (1979) reconhece que o condicionamento o qual está submetido o esforço de transformação: “além do desejo, há um viável ou um inviável histórico do fazer” (p. 30). Viável ou inviável, o trabalhador social que optou pela mudança, busca “refletir com” e “conscientizar-se junto” das reais dificuldades de sua sociedade, ampliando constantemente seus conhecimentos sobre os limites objetivos da mesma. Assim, as contradições percebidas na problematização de uma realidade concreta, implicam o novo enfrentamento do homem com a mesma, apropriando-se do contexto, sem ficar “aderido” a ele, num ímpeto de mudar para ser mais. Nesse sentido, mudar a percepção do mundo pela conscientização é mais do que “tomar consciência” - que pode inclusive ser ingênua (PINTO, 1987). “Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (FREIRE, 1979, p. 34).

3.2. Ensaio sobre uma Dimensão Socioeducativa Popular

“O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1996, p. 162).

Considerando o Serviço Social como um trabalhador social e reconhecendo sua dimensão educativa, afirma-se o pressuposto de que há algo a ser “ensinado e/ou aprendido”. Há uma compreensão de “ser no mundo” que se deseja comunicar ao propor, por exemplo, uma apreensão de uma orientação ou de uma informação, na perspectiva do direito social, tendo como direção o Projeto Ético-Político Profissional. Tendo essa direção como referência, entende-se que a dimensão socioeducativa do Serviço Social pode

encontrar subsídios na Educação Popular, constituindo-se como uma “Dimensão Sociocioeducativa Popular”.

Daí a primeira problematização necessária, em relação à concepção de “ensinar”, reafirmada por Freire (1996), como um processo diferente de transferir conhecimento. Trata-se da recusa à educação “bancária” e a defesa da criação de possibilidade para a construção desse conhecimento (FREIRE, 1987). Dessa forma, não se trata de “depositar” uma informação, mas sim de uma relação mais complexa, onde quem busca ensinar algo, também aprende e quem é ensinado também ensina, em “(...) dois momentos do cíclico gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 31).

Essa relação parte de uma concepção libertadora da educação, no sentido de que contribui para libertação dos oprimidos, numa construção “com o outro”, diferente de “para o outro”, em que o objetivo do aprendizado não é a adaptação à realidade ou adestramento, mas o reconhecimento dos sujeitos em suas condições de intervir e de recriar, de transformar a realidade. Segundo Freire (1987, 1994, 1996), trata-se de uma relação que convoca sujeitos críticos, criadores, inquietos, rigorosamente curiosos, tolerantes, transparentes, humildes e persistentes num “pensar certo”, condicionado por uma postura aberta a problematizar, inclusive, as próprias certezas.

Freire, contudo, reconhece que “pensar certo” é difícil pela necessária vigilância constante sobre nós próprios e necessária disposição ao outro. Mas, na problematização da prática, na humildade em problematizar, inclusive, a dificuldade, o próprio equívoco, reconhece-se a condição de inacabamento e a superação buscada.

A curiosidade rigorosa de que trata é a “curiosidade epistemológica”, que se constitui à medida que vai se “criticizando”, num movimento de respeito à curiosidade ingênua, do “saber de pura experiência feito”, a pessoa e sua timidez, por exemplo, no cuidado em não agravar inibições, mas, num movimento que busca a superação e estímulo a capacidade criadora. A relação que se estabelece a partir desse movimento exige o compromisso com o desenvolvimento da curiosidade rigorosa dos sujeitos envolvidos. Assim,

implica o movimento dialético de fazer e pensar sobre o fazer para que também a curiosidade ingênua sobre a prática possa ir se tornando crítica. Para esse processo, é necessária a percepção de que “estou sendo” como possibilidade de mudar (FREIRE, 1996). As contribuições de Freire indicam, então, a importância de processos avaliativo-reflexivos. Esses movimentos podem ser disparados no coletivo, entre os envolvidos, como no relato do “Método Paulo Freire”, quando o grupo visualiza, na ficha, a representação da própria ação que esta desenvolvendo. Evidencia-se uma preocupação em busca de garantir uma reflexão com o outro sobre a prática compartilhada, o que pode acontecer nas diversas possibilidades de encontro com o outro, profissionais ou usuários, num contexto profissional.

A percepção de que “estou sendo” decorre do reconhecimento da condição de inacabamento (FREIRE, 1979, 1996). Para Freire, é próprio na existência humana a linguagem, a cultura, a comunicação e um agir sobre o mundo, que exige optar e assumir eticamente, lutar e fazer política, num permanente processo social de busca³⁸. Reconhece o condicionamento dos sujeitos, mas defende que, conscientes do inacabamento, podem ir além da adaptação, lutando para não ser somente objeto, mas sujeito da história. Não se trata de negar o reconhecimento das dificuldades, mas posicionar-se contra o fatalismo quando, por exemplo, a “andarilhagem gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, ‘voam’ de um lugar a outro com a rapidez dos faxes, à procura insaciável de mais lucros, não é tratada como fatalidade” (FREIRE, 1996, p. 63). Destaca-se aqui o agravamento atual, no fetiche do capital financeiro (IAMAMOTO, 2008), “retroalimentando” o viés fatalista.

A luta para ser sujeito da história, de que fala Freire, convoca usuários e profissionais, no enfrentamento das condições de trabalho, da redução dos direitos sociais e da subordinação das Políticas Sociais à lógica econômica.

³⁸ Em relação ao posicionamento e ao caráter político do trabalho educativo, Freire, afirma em entrevista: “(...) antes de mais nada, antes de ser um filósofo, antes de ser um homem prático, eu sou um homem. Então, esse homem que eu sou e que vem sendo condicionado socialmente, historicamente, culturalmente e politicamente, necessita optar por algumas coisas. (...) Ter clareza com relação a certo dever histórico, que é político e que eu assumo porque estou aqui e sou gente, nesse momento, e tenho que colocar a serviço dessa opção, a minha dimensão profissional. (...) Minha dimensão profissional não é um esparadrapo que eu me coloco, ela tem que coincidir e ser coerente com este ser humano que eu estou sendo com uma opção, que no meu caso, é a opção de transformar o mundo, para fazê-lo menos injusto (FREIRE, 1988, p. 149-150).

Uma luta crítica e consciente, que na competência que se organiza politicamente, potencializa suas forças. Nesse sentido, Freire (1996) destaca a luta como uma categoria histórica, que pode ser também reinventada. Daí, a permanente necessidade de aprofundar a leitura da realidade como identificação também de possibilidades para “fortalecer e/ou criar com” estratégias coletivas e organizações de luta política.

É importante que essa convocação a usuários e demais profissionais não se constitua como uma imposição de um saber ou de uma organização, que culpabiliza os sujeitos por se omitirem na mudança da realidade vivida. Freire (1996) chama atenção para o equívoco da prática messiânica e autoritária, que desconhecendo as diferentes compreensões do mundo, impõe sua tarefa como verdade salvadora. Para Freire (1996), o trabalho simultâneo de diferentes campos, entre eles, saúde e educação, é de desafiar os sujeitos na ampliação da percepção crítica em relação à violência e injustiça sofridas em situações concretas. Essa ampliação busca a superação da atribuição das mesmas a uma fatalidade e da compreensão do futuro como destino, “como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles” (FREIRE, 1987, p. 14). Trata-se de um processo que é coletivo, mas que acontece de forma singular, em cada sujeito, em diferentes momentos. Por isso, exige uma sensibilidade ao movimento do coletivo e de cada sujeito, buscando a generalização da ampliação da percepção crítica na compreensão do contexto.

Contudo, Freire (1996), na denúncia da “ética do mercado” que nega os sujeitos como seres humanos, refere o necessário respeito, inclusive com aquele que nega a mudança; bem como, a preocupação em não conquistar o outro a “qualquer custo” e deixar-se conquistar dessa forma. Assim, essa relação funda-se no respeito às diferenças, pois a tentativa de superação se dá “com o outro” e não “sobre o outro”, o que não significa a submissão à arrogância do outro que desrespeita.

Essa denúncia também não se trata de um “comício libertador”, mas de uma prática “inteira”, de indivisível prática e teoria, pois parte concretamente do respeito ao direito do outro e da luta pelo respeito dessa prática. Trata-se de uma prática que se esforça na busca da coerência e o próprio esforço pode ser também problematizado. Se a prática se constitui tendo como horizonte uma

perspectiva emancipatória, há, como citado anteriormente, uma compreensão de “ser no mundo” que se quer reafirmar fundada na perspectiva de que “estamos sendo” e, por isso, é possível mudar e necessário assumir a mudança. Assim, o “pensar certo” exige o “fazer certo”, a “corporeificação das palavras” (FREIRE, 1996). Nesse sentido, não é possível a omissão ou a falta de posicionamento diante da realidade concreta problematizada, que venha a revelar o que Freire define como “imoralidade”.

É uma imoralidade que se sobreponha aos interesses radicalmente humanos, os do mercado. Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente (1996, p. 112).

Assim, a educação considerada como dialética e contraditória, reconhece que não pode só reproduzir a “ordem” vigente ou só contribuir para a mudança (FREIRE, 1987, 1996). Trata-se do tensionamento a que é submetida também a atuação profissional do Serviço Social, discutido no capítulo anterior. O que se reafirma, então, é o reconhecimento da relativa autonomia, por não haver uma determinação, na qual se sustenta o fatalismo, mas a existência de condicionamentos históricos que revelam a ingênua concepção messiânica de uma profissão.

Contudo, assumir uma mudança e, em relação ao Serviço Social, uma postura orientada por um Projeto Ético-Político Profissional que tem como horizonte a emancipação humana, exige uma disposição para o risco, uma abertura para o novo. Uma abertura, que pode, muitas vezes, não ser privilegiada no planejamento de uma ação profissional, com abordagens não favorecedoras da mesma. É possível, por exemplo, ao propor um grupo num serviço de saúde, voltado para educação em saúde, os profissionais não privilegiem ações que favoreçam uma abertura para o novo, para a escuta e construção compartilhada do conhecimento. Não é raro verificar profissionais queixando-se da pouca participação³⁹, dos usuários dos serviços, nas

³⁹ Em relação a “resposta da população” aos trabalhos de Educação Popular, em entrevista, Freire respondeu: “(...) a falta de resposta é a resposta. (...) o silêncio é uma resposta barulhenta (...), então, o que a gente precisa saber é o que há por trás disso (...) o desejo escondido, a ansiedade escondida (...). E seria a partir dessa ansiedade que nós poderíamos

atividades propostas ou da ausência dos mesmos. Um questionamento que pode ser trazido para a reflexão é sobre o efetivo desenvolvimento de abordagens disparadoras do diálogo e de valorização do “saber de experiência feito”. Essa problematização pode dar pistas sobre a compreensão dos pressupostos educativos em que a relação se estabelece e sua aproximação com uma perspectiva emancipadora, para além dos conteúdos expressos nos discursos que fazem referência a essa perspectiva.

Paiva (2006b), a partir contexto das redes escolares, traz algumas reflexões que contribuem nessa discussão, considerando que é possível aproximar esse contexto ao de outras organizações formais, no que diz respeito ao predomínio de uma lógica pouco propensa a mudanças organizacionais que possam ameaçar controles instituídos.

A cultura de uma nova relação entre os sujeitos e o processo de aprendizagem, indispensável à educação de jovens e adultos, demanda abrir mão da cultura do controle, que funde burocracia e autoritarismo. (...) A educação de jovens e adultos aponta para interrupções freqüentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava etc (PAIVA, 2006b, p. 535).

Assim, os tempos dos diferentes sujeitos e o tempo dos projetos institucionais desenvolvidos entram em conflito. Nesse sentido, Paiva (2006b) problematiza a questão do aluno que não volta à escola, propondo que não seja interpretada sempre como “evasão”. A análise da participação ou da ausência dos sujeitos nas atividades desenvolvidas deve buscar compreender a dinâmica de suas vidas para construção de alternativas que os acolha.

A abertura para o novo sugere, então, a escuta como um aspecto de fundamental importância. A escuta é condição de uma prática dialógica, que fundamenta a educação libertadora. Segundo Freire (1987, 1996), através da escuta paciente e crítica do outro, aprendemos a “falar com”, mesmo que, às

descobrir o ponto de partida”. Freire traz, então, o relato de um operário que lhe contou ter buscado problematizar a realidade com os colegas, a partir de encontros para jogar cartas, considerando que era o que eles gostavam de fazer. E complementa: “O nosso problema enquanto educador popular, político, é descobrir qual o jogo. (...) Então, a gente joga o jogo” (FREIRE, 1980, p. 76).

vezes, seja preciso “falar ao” outro. Mas, “falar ao” sem imposição, pois o outro é sujeito nessa escuta e não objeto do discurso alheio.

Há nessa relação, certa imprevisibilidade da abertura ao outro, que exige o respeito a um tempo do outro e a atenção ao processo e não somente a expectativa de um resultado, a partir de uma demanda de um usuário, por exemplo⁴⁰. Contudo, essa liberdade de mover-nos, conforme Freire (1996), muitas vezes, se submete a “burocratização da mente”, através da padronização de fórmulas e de jeito de ser, que, inclusive, são referências para avaliar sujeitos. Essa “burocratização da mente” de que fala Freire atende a receio do risco da liberdade e pode provocar uma reprodução de abordagens como àquelas que expressam uma concepção de “educação bancária”. Nessas, o tempo da relação que se estabelece, do processo do outro, é supostamente controlável. Por exemplo, em relação ao Serviço Social, a informação, numa orientação durante um atendimento, pode focar-se na transmissão do conteúdo e no preenchimento de formulários com encaminhamento de usuários a outros serviços. O profissional pode, supostamente, controlar o tempo e os riscos, aumentando sua produtividade avaliada, muitas vezes, pelo número de atendimentos oferecidos. Contudo, é possível questionar-se em relação ao papel de cada um dos sujeitos desse encontro. Mesmo num atendimento direcionado por um discurso orientado pelo projeto ético-político profissional, para sujeitos de direitos, é preciso questionar-se em relação a coerência da prática. Esse questionamento, como afirmado anteriormente, fundamenta-se na busca da rigorosidade da curiosidade epistemológica, que considera os condicionantes e contradições, reconhecendo os movimentos históricos.

Assim, nessa reprodução de padrões e fórmulas, que pode acabar por reduzir a dimensão pedagógica do encontro ao treino de sujeitos para acessar um direito, é possível que se conduza uma prática que “desproblematiza” o tempo. O tempo “desproblematizado”, segundo Freire (1996), resulta no

⁴⁰ Freire traz a fala de uma senhora e complementa com reflexões que podem contribuir nessa discussão: “*Paulo, a vida da gente é tão dura, tão dura, tão difícil, que quando a gente dorme, não sonha, a gente tem pesadelo.* Então como é que se vai meter na cabeça de uma mulher que só tem pesadelo, no primeiro momento de encontro com ela (...), os últimos resultados de nossas leituras que falam da espoliação das multinacionais (...) tem que discutir o pesadelo dela também” (FREIRE, 1980, p. 77).

amanhã como uma perpetuação do hoje, anulando a possibilidade de projetar-se como mudança.

Nesse sentido, a escuta é indispensável para a comunicação dialógica favorecedora do pensamento crítico-problematizador. Freire (1996) parte do reconhecimento do direito e do dever de falar que tem os sujeitos que desejam comunicar algo, para acrescentar que esses sujeitos, certamente, não são os únicos a ter o que dizer e que o conteúdo de suas comunicações não é a única verdade. Além disso, a capacidade de dizer algo se esgota quando muito é dito e pouco ou nada é escutado. Por isso, para dizer algo, é preciso desafiar os que escutam para o diálogo, deixando de apropriar-se do tempo dos que escutam, os silenciando com sua fala. Mas, ao contrário, compondo espaços em silêncio, em que os tempos de cada um são respeitados. Nesse exercício da disciplina do silêncio com rigor⁴¹, quem fala efetivamente comprometido com comunicar, pode escutar a indagação e a criação do outro.

Escutar exige disponibilidade ao outro e às suas diferenças, sem uma perspectiva de superioridade que conduz a recusa da escuta, mas sem reduzir ao outro, o que segundo Freire (1996), seria “auto-anulação”. Não se trata de diminuir o direito e o dever de posicionar-se ou à discordância, mas compreender que “é escutando bem que me preparo para melhor me situar no ponto de vista das ideias” (p. 135). Essa preparação não requer saber todas as respostas ou argumentos que possam vir a ser convocados pelo outro. Ao não saber, mas reconhecer que não se sabe e que se pode vir a saber, a postura assumida é verdadeira e coerente com o discurso da possibilidade de aprender sempre. Contudo, não se trata de deixar de preparar-se ao máximo para o estabelecimento dessa relação pedagógica, o que possibilita o estímulo de novas perguntas e a reflexão crítica sobre elas. Freire não nega a importância dos momentos explicativos de exposição de ideias, mas defende a postura dialógica, que não apassiva sujeitos que ouvem ou que falam (FREIRE, 1996).

⁴¹ Mario Quintana (2005, p. 28) inspira reflexões que podem implicar a disciplina do silêncio:
Há um grande silêncio que está sempre à escuta...
E a gente se põe a dizer inquietantemente qualquer coisa, qualquer coisa, seja o que for,
desde a corriqueira dúvida sobre se chove ou não chove hoje
até tua dúvida metafísica, Hamleto!
E, por todo o sempre, enquanto a gente fala, fala, fala
o silêncio escuta...
e cala.

Nesse sentido, é preciso buscar e renovar saberes em que se baseia a prática, em relação aos conteúdos que precisam ser informados, mas também em relação às diferentes “leituras do mundo” expressas pelos sujeitos. Trata-se de uma posição alicerçada na abertura à realidade que nega a emancipação e de uma adesão ao direito de ser dos sujeitos. Somado ao saberes que definem essa posição, devem estar os saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia, além dos saberes técnicos (FREIRE, 1996).

A abertura a essa realidade é um processo de construção da segurança diferente daquela fundada na suposição de que se sabe “tudo”. É preciso preparar-se em conteúdos que precisam ser discutidos sem arrogância e sem reduzir o diálogo ao “repasso” dos mesmos. A vivência desse processo funda uma segurança baseada, segundo Freire (1996, p. 153), na “razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza como viabilidade do diálogo”. Trata-se de uma relação em que segurança e autoridade se implicam mutuamente, alicerçadas na competência verificada no esforço permanente pela busca da coerência e de novos saberes. Nesse sentido, Freire chama a atenção para a contradição entre autoridade e liberdade, para que não se confunda com autoritarismo. Faz referência à disciplina como o necessário respeito da autoridade pela liberdade e vice-versa, quando ambas assumem limites que não devem ser transgredidos. Quando há transgressões nesses limites, tem-se autoritarismo ou a licenciosidade. Nesse movimento, algumas abordagens podem sugerir uma contradição no exercício da autoridade (FREIRE, 1996).

Assim, verifica-se tensionamentos nesse sentido também na atuação do Serviço Social, os quais busca-se ilustrar através do exemplo a seguir. Num grupo de adolescentes, durante atividade conduzida pelo Serviço Social, o profissional convida para que todos possam compor um círculo, problematizando as diferentes formas em que os espaços são organizados, o que a organização pode dificultar ou facilitar no encontro entre os sujeitos, bem como, a representação dos lugares ocupados. Visivelmente tímidos, alguns adolescentes insistem em ficar “escondidos” na sala. Eis uma tensão colocada entre liberdade e autoridade. A segurança na referência pedagógica da relação estabelecida, com seus pressupostos, pode direcionar a ação que tem uma

intencionalidade fundada numa razão ética. O convite cuidadoso, que respeita a timidez, mas expressa essa intencionalidade, para uma inserção fundamental na construção coletiva de um encontro dialógico-reflexivo, onde diversos e diferentes, todos os saberes são verdadeiramente importantes, pode produzir uma reflexão crítica sobre a decisão de ficar fora do círculo e as consequências que andam juntas com o ato de decidir. Trata-se de uma abordagem que não ignora os movimentos produzidos a serviço, talvez, de outros pressupostos, como garantir a realização da tarefa e a produtividade do serviço em que ela foi proposta.

Para Freire (1996, p. 118), “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, pois seu amadurecimento se dá no confronto com outras liberdades e no aprendizado da decisão que assume suas consequências. Nesse movimento vai se constituindo a autonomia como “ser para si”, num processo de “vir a ser” (p. 121). Daí a importância de experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade numa perspectiva de educação libertadora.

É importante destacar ainda a dedicação de Freire em trazer, para as suas discussões, argumentos que reconhecem o valor da emoção nas relações que se constituem nos processos educativos. Fala sobre a “justa raiva”, como aquela que protesta contra injustiças, deslealdade, desamor, exploração e tem um importante papel formador.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação (FREIRE, 1996, p. 84).

Assim como a “justa raiva”, afirma a necessária abertura à afetividade, sem receio de expressá-la, mas permanecendo atento para que ela não traga interferência ao cumprimento ético do dever. Desse modo, assume-se a “justa alegria” de viver, sem tornar-se “adocicado” ou “amargo”. Uma alegria fundada na rigorosidade do processo de busca, com domínio técnico e científico. Alegria que se relaciona com esperança. Esperança que para Freire, diferente da conotação que pode ser atribuída a ela como “de quem espera”, parte da “consciência da inconclusão” para mover-se em busca de ser mais. Nesse

sentido, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1994, p. 91). Alegria e esperança são, então, alicerces da rebeldia e da superação da resignação diante das injustiças. A rebeldia se fortalece através da ética universal do ser humano, buscando a superação da lógica do mercado, “insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro” (FREIRE, 1996, p. 146).

Nessa direção, para Freire (1996, p. 88) “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. A denúncia de que fala Freire deve ser constante, reafirmando posicionamentos num contexto em que, cada vez mais, “(...) o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.” (1996, p. 157) Considerando que os avanços tecnológicos e a rede mundial de computadores ampliaram consideravelmente as possibilidades de comunicação rápida, desde os escritos de Freire, é fundamental buscar um domínio de novas ferramentas para usá-las a serviço dessa denúncia. Em espaços de redes sociais virtuais é possível verificar a exposição de posicionamentos individuais e coletivos a serviço de uma mudança no avanço de processos democráticos, mas também de retrocessos em relação à importantes conquistas. Um debate recorrente nesses espaços virtuais é sobre a defesa da assistência social como direito ou o ataque à mesma por não atender a critérios de mérito, por exemplo, divulgado proposta de que seus beneficiários tivessem suspenso o direito de voto. Enfim, é importante reconhecer os desafios contemporâneos que convocam à invenção e reinvenção de possibilidades de novos espaços, inclusive virtuais, de fortalecimento de lutas, por expressarem produções e reproduções de ideias a serviço de posicionamentos em disputa.

3.3. Educação Popular e as Tramas Sociais Contemporâneas

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” (FREIRE, 1996, p. 21).

Através de uma síntese de algumas contribuições de autores que debatem a Educação Popular na atualidade, buscou-se identificar algumas de suas particularidades nas tramas sociais contemporâneas. Streck (2012) traz algumas contribuições para essa discussão, a partir do estudo realizado em relação às produções científicas apresentadas nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 1999 a 2010.

Há algumas mudanças que determinam um repensar da Educação Popular. O próprio momento histórico em que emerge a Educação Popular e as transformações decorrentes que refletiram em novos espaços de práticas: centros de Educação Popular que passaram a constituir-se como Organizações Não-Governamentais; educadores populares que passaram a ocupar cargos em órgãos governamentais (STRECK, 2012).

Nesse cenário, algumas iniciativas vão configurando novos espaços institucionais para a Educação Popular. Em publicação recente, o Governo Federal, apresenta uma discussão da Educação Popular como referência para as Políticas Públicas, em que “reconhece o papel político e pedagógico que cada Política Pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil” (BRASIL, 2014b).

Para Streck (2012), a questão da incidência da Educação Popular nas Políticas Públicas traz o paradoxo da crítica em relação à própria Política e da atuação dos Governos. Os estudos que o autor identificou nesse contexto apresentam um caráter bastante pontual, sem um impacto mais significativo de reorientação dessas Políticas. É possível que as iniciativas de institucionalização da Educação Popular, através da publicação de um marco de referência e de normativas que tenham a mesma como indicação de orientação para práticas, possam ampliar as experiências então verificadas como pontuais. São iniciativas importantes, considerando que o autor também evidenciou, nas análises realizadas, uma perspectiva de reconfiguração do público, considerando aspectos como solidariedade e justiça social.

Bonetti (2013), em estudo realizado em relação à institucionalização da Educação Popular em Saúde, revela alguns aspectos que contribuem na reflexão da ampliação dos espaços de Educação Popular nas Políticas

Públicas. O autor refere que a institucionalização “não dever ser compreendida como um fim em si mesma, mas como uma construção que deve ser paulatina, respeitando os “tempos”, as diferenças entre o caminhar dos movimentos e da gestão” (p. 106). Assim, é preciso que os espaços sejam ocupados por sujeitos políticos engajados na luta para que o direcionamento das ações numa perspectiva emancipatória possa ser garantido.

Para Pereira e Pereira (2010, p. 84),

(...) os princípios de participação popular espalharam-se e passamos a conhecer experiências populares e participativas no campo da saúde, da assistência social, da cultura, bem como na discussão sobre o orçamento dos municípios com gestões democráticas e populares. A partir dessas experiências, diversas são as ações que aconteceram fora e dentro da escola e demonstraram que a Educação popular pode possibilitar a conscientização, a compreensão da realidade, abrindo campos de ação concreta no mundo. Podemos dizer que se apresenta como uma fonte de inspiração ou um fundamento teórico-prático que nos auxilia muito nesse processo de reinventar o mundo.

Streck (2012) cita, também, a repercussão do uso de novas tecnologias de comunicação e informação, interferindo nos relacionamentos. Trata-se de um fenômeno contemporâneo que exige a sensibilidade para que se possa apreender seus impactos no estabelecimento das relações e na constituição das subjetividades. Essa sensibilidade permite que o uso dessas ferramentas possa atender a uma determinada intencionalidade, como um recurso a ser utilizado. O desenvolvimento de uma atividade com adolescentes ou a organização de uma ação coletiva entre adultos, por exemplo, pode contar, de forma complementar, com a articulação através das redes sociais virtuais. Recentemente, foi possível verificar a potencialidade dessas ferramentas na articulação de manifestações de massa, como as testemunhadas em junho de 2013, no Brasil. Também na campanha eleitoral de 2014, realizada no país, essas foram ferramentas utilizadas que deram visibilidade a expressão de diferentes opiniões, trazendo à tona a emergência da ampliação de espaços que proporcionem uma discussão política articulada com o cotidiano dos sujeitos sociais, sendo imprescindível buscar subsídios na Educação Popular. Lüchmann e Sousa (2005), ao propor a discussão sobre movimentos sociais na atualidade, já indicavam a articulação de jovens em rede, utilizando recursos

da indústria cultural e tecnológica, comunicando-se via Internet, através de listas de discussões.

Streck (2012) refere, ainda, outros aspectos evidenciados nas produções sobre Educação Popular na última década. Entre eles, um processo de rompimento maior entre fronteiras dos saberes de experiência e daqueles legitimados pela ciência acadêmica, numa abertura maior para outras racionalidades que levem em conta a subjetividade, além da lógico-formal. Contudo, essa abertura não elimina a existência de conflitos entre os que “os que são e os que são proibidos de ser - seja nas linhas de classe, de raça, de gênero ou de gerações” (p. 188).

Além disso, o autor chama a atenção para aspectos trazidos nos estudos analisados, como “resistência como a capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança” e “criatividade para desenvolver estratégias que vão desde a sobrevivência até sofisticados processos de organização e de luta no campo cultural, social, político e econômico” (STRECK, 2012, p. 190). Refere que, na atualidade, a Educação Popular se realiza num espaço plural e não vinculados a um grande movimento, atribuindo a isso certo desencantamento causado pela constatação da não realização de mudanças mais radicais por Governos progressistas, o que causaria uma reconfiguração dos sujeitos políticos, de forma dispersa.

O enfrentamento deve ser visto no cotidiano de uma associação de recicladores, de um salão de beleza, de uma casa de mulheres, de um ateliê de tecelãs e não só em estruturas hierarquicamente organizadas. A lógica do Estado-nação, e as narrativas opostas a ele, mas dentro da mesma lógica, começaram a perder a sua legitimidade (STRECK, 2012, p. 191).

Contudo, o risco dessa dispersão é a pulverização da luta de classes, desfocando o olhar crítico para a lógica de organização da sociedade como reprodutora das desigualdades sociais que lhes são inerentes. Assim, mesmo Streck (2012) indicando a predominância de estudos que tratam das experiências de Educação Popular como “importantes para a recriação da sociedade”, é fundamental definir um posicionamento em relação à direção social que se busca ao recriá-la.

Contudo, na atualidade, diferentes perspectivas teóricas abordam a Educação Popular, privilegiando os campos da cultura e da subjetividade, a partir de temáticas como “(...) ética do cuidado, sensibilidades pós-modernas, autopiése, autorias do saber e artes da inteligência, cuidado de si, teorias intercomunicantes, Educação Popular na era da indeterminação e colonialidade” (STRECK, 2012, p. 196).

Batista (2007), em relação às diferentes perspectivas teóricas, faz referência à crise das correntes de pensamentos que fundaram as teorias explicativas do mundo moderno, o que volta o campo reflexivo para a cotidianidade, destacando as diferenças culturais. Contudo, corrobora-se com a afirmação da autora de que a influência do pensamento pós-moderno, nesse sentido, pode incidir numa ausência de historicidade social. Nessa direção, a ênfase pode recair no “efêmero, o individual, o local, o cotidiano, a imediatividade, o presenteísmo”, desconsiderando uma análise de totalidade, vinculada às discussões que tragam “noções como sociedade, comunidade, capitalismo, divisão social do trabalho, consciência coletiva, classe social, consciência de classe, nação e revolução” (p. 38).

Assim, Freire, coerente com sua postura dialógica e a riqueza e complexidade de suas formulações, traz a possibilidade de que as mesmas sejam ponto de partida para diferentes debates que são mobilizados a partir de uma intenção de mudança na sociedade. Essa mudança pode ser interpretada de diferentes formas e os caminhos, que tem a mesma como horizonte, podem se configurar como alternativas diversas. Entretanto, entre essas múltiplas possibilidades, Ghiggi e Cunha (2007, p. 505) afirmam, fundamentando-se na biobibliografia freireana, que

(...) Embora Freire desestrua totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito de classe. Freire desautoriza o próprio discurso crítico quando interdita o outro (em sua fala e movimento) e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade ou pela distinção que produz à Educação Popular, guarida a quem autoriza a produção do contexto de desigualdade e malvadeza que busca hegemonizar o mundo da cultura e das relações.

Ciente desses pressupostos é fundamental estar sensível à configuração das diferentes manifestações populares e movimentos sociais⁴² na atualidade, bem como à diversidade que abrangem. Para Gadotti (2012), essa diversidade é rica, é reflexo da realidade das práticas sociais, precisa ser compreendida, respeitada e valorizada, reconhecendo a unidade na causa comum, no compromisso ético-político com a transformação da sociedade. Nessa direção, o autor defende que se busque politizar mais os argumentos e polemizar menos. Assim, afirma que,

Sem perder seus princípios, a Educação Popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas (GADOTTI, 2012, p. 22).

Gadotti (2012) retoma algumas das principais contribuições de Freire, reafirmando-as, na contemporaneidade, numa perspectiva de educação que busca transformar radicalmente o modelo econômico e político atual: 1. Teorizar a prática para transformá-la, tendo os sujeitos populares como protagonistas do aprendizado e de sua emancipação. 2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo. 3. Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura do concreto, com ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade. 4. Uma teoria crítica do conhecimento, fundamentada numa antropologia (ser humano inacabado), com ênfase nos processos e não nos resultados. 5. Uma educação como prática da liberdade, pré-condição para a vida democrática. 6. Uma ciência aberta às necessidades populares. 7. Harmonização entre o formal e não-formal: direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal. 8. A utopia como verdadeiro realismo do educador,

⁴² Freire, em entrevista, aborda a importância dessa questão para o Serviço Social: "(...) todas essas formas de expressão de luta que, às vezes, se manifestam através da resistência cultural e que incluem as tradições culturais do povo, as tradições culturais dos oprimidos, as danças, o canto e das quais os movimentos sociais estão 'encharcados' (...) deveriam constituir-se em objeto de sérias análises por parte dos educadores, entre eles, os Assistentes Sociais". Trata-se da "sensibilidade cultural do educador, a humildade, o respeito pelas expressões culturais das áreas populares nos movimentos, nas linguagens" (1988, p. 151-152).

opondo-se ao fatalismo neoliberal. 9. A educação como direito humano, direito de se emancipar.

Ainda na perspectiva da sensibilidade à configuração dos movimentos sociais na atualidade, é importante considerar a discussão sobre cultura, como sugere Arroyo (2003, p. 40), ao abordá-la em relação aos movimentos sociais.

Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas homogêneas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social.

A cultura aqui é compreendida como produto do fazer e refazer humano histórico e social, determinada por condições concretas. Segundo Osowski (2010, p. 98), a cultura para Freire “é a atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo (...)”. Nesse sentido, o autor explica que o homem, como ser de relações, está no mundo e com o mundo e, através da transformação da natureza, pelo trabalho, produz uma cultura de subsistência. Assim, ao transformar os elementos na natureza e no mundo que rodeia, produz cultura expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens. “Essa transformação do mundo só tem sentido para Paulo Freire quando cada um coloca-se como sujeito e todos participam, tendo como efeito a democratização da cultura (...)” (p. 100).

Para Iamamoto (2008), na conformação da sociabilidade capitalista, a cultura dominada expressa, no universo simbólico e na vida cotidiana, a alienação e rebeldia como “refúgios” da opressão do trabalho. A autora traz a preocupação com a apreensão dessas expressões, a fim de buscar o desvelamento do conteúdo crítico das práticas culturais. Entende-se que a Educação Popular tem também essa preocupação, através da proposição de um diálogo que valorizava os diferentes sujeitos, seus diferentes saberes e culturas, numa prática educativa libertadora, política e também cultural.

Nessa direção, Brandão (2010c) aborda a cultura, num contexto de desigualdade de condições humanas de produção, como dividida, num

processo que nega a possibilidade da afirmação da igualdade e liberdade entre todos os homens. Nessas condições, cultura dominante e cultura dominada são alienadas, por não expressarem relações universais e solidárias de reconhecimento entre os homens. Assim, “a oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a cultura popular” (p. 104).

Contudo, a cultura popular, além de uma abordagem como totalidade, em oposição à cultura dominante, também pode ser analisada considerando “um conjunto disperso de práticas e formas de consciência que possuem lógica própria (...)” (CHAUI, 1986, p. 25). Ao desenvolver uma discussão sobre cultura popular, Chauí traz elementos que demonstram uma ambiguidade diante do popular, criando a aparência de incoerência, mas que exprimem um processo de conhecimento, criando uma cultura que não está na consciência, mas na realidade em que vive a população. Trata-se de considerar o popular e sua sugestão de uma lógica que recusa a história concebida pelos dominantes como única, num

(...) tecido de ignorância e saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismos ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambiguidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação (CHAUI, 1986, p. 124).

Entre os elementos que compõem essa ambiguidade, Chauí (1986) traz a “mitologia verde-amarela” e cabe retomá-la, aproximando-a dos acontecimentos emergentes no Brasil, que trouxeram à tona a expressão de intolerância ao diferente de forma bastante ávida, como se a muito estivesse contida num imaginário de “homogeneidade nacional”. Para a autora, a “mitologia verde-amarela” pode ser traduzida como uma elaboração da classe dominante que lhe dá suporte através da definição de uma autoimagem celebrativa. Essa autoimagem é fundada na perspectiva das oligarquias agrárias de um caráter nacional brasileiro “cordial, ordeiro e pacífico”. Nessa autoimagem não há distinção de classe, credo, raça, sexo ou opção política. Sustenta-se, então, em mitos que não encontram relação concreta com a vida cotidiana. A autora aponta alguns exemplos.

(...) o Brasil como “dom da Natureza” e “presente de Deus” à humanidade (apesar das secas nordestinas, das enchentes

sulinas, das endemias, da fome e da miséria); como povo pacífico, ordeiro e não violento (apesar do genocídio da população indígena, da escravidão da população negra, do extermínio físico e psíquico dos trabalhadores, da repressão e destruição dos movimentos políticos populares e de esquerda, das mortes violentas pela posse da terra); como país da democracia racial (apesar da discriminação visível e invisível) (...); como país de um povo alegre e sensual (...), (apesar do machismo, do conservadorismo católico, da discriminação sexual) (...); como país dos contrastes – não, evidentemente, entre pobres e ricos, mas entre nossas paisagens e nossos tipos humanos, como o “resignado cabloco”, o “sertanejo, antes de tudo um forte” e o “laborioso sulino”. Contrastes que são a promessa de um futuro de grandezas sem par (CHAUI, 1986, p. 97-98).

Contudo, Chauí (1986) afirma que essa hegemonia verde-amarela, em meio à resistência popular, é periodicamente abalada. Episódios recentes no cenário brasileiro dão sinais desse abalo. Na última década, após a ascensão de uma representação política progressista no Governo Federal, ainda que com as contradições de uma flexibilidade que garantisse a governabilidade, foram verificadas iniciativas que implicam contestações nessa hegemonia. Por exemplo, a política de cotas raciais e indígenas para ingresso na Universidade Pública, a política econômica de elevação do salário mínimo e a expansão de programa de transferência de renda e erradicação da pobreza, entre outras medidas, refletiram numa mobilidade na composição da sociedade brasileira, em que pese a permanência da desigualdade expressa na concentração de renda do país. Recentemente, com a disputa eleitoral vivida nesse contexto, amplia-se o debate em relação a essa mobilidade e as iniciativas voltadas para a ampliação do acesso aos direitos sociais. O debate travado na sociedade brasileira, nesse período, carece de interpretações mais profundas, contudo, entre outros fatores, foi possível assistir a certo desnudamento da luta de classes. A polarização entre interesses numa direção mais conservadora e noutra mais progressista, acomoda interesses de classe, mas que, na base da sociedade brasileira aparecem dispersos e, em geral, não são apropriados pelos sujeitos políticos. Contudo, em espaços disponíveis nas redes sociais virtuais e nas ruas, de manifestação pública, a expressão que se apresenta é de uma intolerância agressiva ao diferente, ao que contradiz a “mitologia verde-amarela”. E, o que a contradiz, é considerado “fruto de ‘infiltração estrangeira comunista’ e resultado de ‘ideologias exóticas’” (Chauí, 1986, p. 100). Verifica-

se então, “a posse do verde-amarelo” e o “portador do nacional” nas manifestações de caráter mais conservador realizadas no presente ano.

O momento político vivido traz evidências da relevância do diálogo problematizador no cotidiano, do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos políticos na defesa da ampliação de direitos sociais, numa perspectiva de uma justiça social. Para isso, é fundamental, a desmitologização. Trombetta (2010) identifica nas obras de Paulo Freire a sua concepção negativa sobre o mito, relacionando-o com a ideologia que escamoteia a verdade, alienando e manipulando, através do ocultamento das contradições e das falácias do sistema. Sua função é a manutenção do *status quo*, deixando os sujeitos passivos, acríticos e acomodados.

Os “mitos-ideologias” conduzem a uma visão estreita da realidade; é o que nos distancia da captação da realidade de modo mais crítico. Quanto mais nos afastamos da atitude crítica, mais nos aproximamos da visão mítico-mágica, supersticiosa, ingênua da realidade. A destruição crítica dos mitos é essencial para a conquista da verdade. O processo de conscientização, a atitude crítica se torna possível a partir da desmitologização dos mitos que sustentam estruturas de alienação, opressão (TROMBETTA, 2010, p. 268).

Nesse sentido, a Educação Popular permanece, nas tramas sociais contemporâneas, como importante sustentação de práticas contra hegemônicas. Constitui-se como uma aliada na “ultrapassagem da ambiguidade”, considerando, para isso, a importância “(...) da apropriação de uma teoria crítica da sociedade e da prática política que permita avançar na apreensão dos fundamentos concretos da vida social” (IAMAMOTO, 2008, p. 414). Além disso, o atual contexto aponta a necessidade de fortalecer a sustentação das práticas contra hegemônicas, diante de desafios significativos para uma profissão como o Serviço Social, que tem como princípio ético, entre outros, uma “defesa intransigente dos direitos humanos” e o “empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados” (CFESS, 1993).

3.4. Encontros entre Educação Popular e Educação em Saúde⁴³

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 54).

Diante da complexidade das situações de saúde, as práticas nesse contexto, muitas vezes limitadas ao tecnicismo, não atendem as reais necessidades da população e não respondem efetivamente as suas demandas. Nesse cenário, constituído pela particularidade do enfrentamento dessa limitação, a Educação Popular apresenta uma trajetória significativa. Há, segundo Stotz *et al* (2005), desde as primeiras iniciativas da Educação Popular em Saúde, entre 1975 e 1985, um “fosso cultural” entre os serviços de saúde e a população. Desde então, a Educação Popular tem contribuído nos processos que buscam superar esse “fosso” e construir novas práticas em saúde.

Nessa trajetória, esses processos fortaleceram movimentos como o da Reforma Sanitária, que levou a construção de um novo projeto de saúde. Na atualidade, a Política de Saúde traz avanços importantes, a partir da Reforma Sanitária brasileira. Paim (2008) sugere que a Reforma Sanitária seja entendida, para além da perspectiva de reforma no setor saúde, mas reconhecendo os sistemas de serviços como uma das respostas sociais, ela pretende intervir de forma ampla no atendimento das necessidades de saúde, com vistas à melhoria das condições de saúde e da qualidade de vida da população. Dessa forma, a proposta da Reforma Sanitária é desenvolvida com ampla participação da sociedade civil, influenciando na construção da Política de Saúde e na sua incorporação de forma contraditória pelo Estado. Assim, a Política de Saúde acaba diferenciando-se dos processos históricos vivenciados pelas demais Políticas Sociais, fundamentando-se na Reforma Sanitária brasileira, “constituente de um projeto de reforma social, não uma mera Política Social ou de Saúde” (p.32).

⁴³ A síntese desenvolvida nesse item retoma aspectos da discussão apresentada na dissertação de Mestrado (VARGAS, 2011).

Entretanto, os processos históricos vivenciados pelas Políticas Sociais na América Latina, segundo Vieira (2004), sofreram reflexos do Estado de Bem-Estar Social⁴⁴, com serviços sociais setorizados, fragmentados, emergenciais, pressionados pela ideologia dos defensores do livre mercado. Na década de 1970, após período de estagnação econômica, o fundo público é redirecionado para garantir condições de produção e reprodução do capital e diminuir a alocação e o impacto junto às demandas do trabalho (BEHRING, 2008). É nesse contexto que o Movimento Sanitário e os demais movimentos sociais buscavam uma articulação na direção de outro projeto societário, contrapondo-se ao sistema capitalista vigente, onde

(...) as políticas de proteção social são referenciadas por princípios e valores da sociedade salarial, particularmente aquela desenhada pelo capitalismo desenvolvido e pelo trabalho organizado (sindicatos e partidos), no período que vai dos meados dos anos 40 até o final dos anos 70, ocasião em que o mundo capitalista inflexiona seu padrão de acumulação dominante, para enfrentar uma crise de dimensões globais. Essa inflexão responde pela recomposição do processo de acumulação – seja na esfera da economia, seja na da política – incidindo diretamente na reestruturação dos capitais, na organização dos processos de trabalho, na organização dos trabalhadores e no redirecionamento da intervenção estatal que, sob a batuta do capital financeiro e das ideias neoliberais, constrói novas estratégias de relacionamento entre o Estado, a sociedade e o mercado (MOTA, 2006, p.41).

Assim, nos anos 1980, o projeto de saúde da Reforma Sanitária é construído contando com a participação de sujeitos sociais (profissionais de saúde, o movimento sanitário, partidos políticos de oposição, movimentos sociais urbanos) num amplo debate que permeou a sociedade civil, assumindo uma dimensão política. A discussão referia-se a sociedade como um todo, propondo não somente o Sistema Único de Saúde (BRAVO, 2006). No Brasil, com a Nova República e o final da Ditadura, anunciava-se um contexto de ampliação de direitos sociais, permeável a um projeto de reforma social como a Reforma Sanitária, assegurando algumas formalizações na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, é possível identificar conquistas na Seguridade Social representadas constitucionalmente - destacando-se conceitos como a

⁴⁴ Conforme Pereira (2008, p.23) trata-se do “modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social”.

universalização do direito à saúde, a descrição do dever do Estado, a assistência social definida como Política Pública, a participação social, a gestão descentralizada – bem como, nas Leis 8.080/90 e 8.142/90, que contemplam o Sistema Único de Saúde. Mas, na perspectiva da Reforma Sanitária,

(...) a democratização da saúde, na realidade, exigiria algo mais que a formulação de uma Política Nacional de Saúde ou a construção de um novo Sistema Nacional de Saúde. Significava a revisão crítica de concepções, paradigmas e técnicas, mas também mudanças no relacionamento do Estado e de seus aparelhos com a sociedade e dos funcionários com os cidadãos (PAIM, 2008, p.156).

Neste sentido, as concepções de saúde foram revistas, vinculadas a proposta de Reforma Sanitária, centrando-se principalmente na determinação social das doenças e no processo de trabalho em saúde. A concepção de saúde, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), vincula-se às condições de vida, de trabalho, bem como, de acesso aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. O conceito de saúde⁴⁵ foi discutido e indicado na VIII Conferência Nacional de Saúde (BRASIL, 1986).

Considerando estes aspectos, Paim (2008) conceitua a Reforma Sanitária a partir de cinco momentos: “idéia” - pensamento inicial, proposição de uma prática teórica e política; “proposta” - conjunto articulado de princípios e proposições políticas; “projeto” - conjunto de políticas articuladas; “movimento” - Movimento de Democratização da Saúde, Movimento Sanitário, conjunto de práticas ideológicas, políticas e culturais, que tomam a saúde como referente fundamental; e “processo” – conjunto de atos, em distintos momentos e espaços que expressam práticas sociais, que integram a totalidade social. Ainda, segundo o autor, as práticas de saúde são consideradas práticas sociais com uma natureza técnica, mas também dimensões econômicas, ideológicas, políticas, culturais e simbólicas. Estes momentos compõem a Reforma Sanitária de forma simultânea, operacionalizados numa prática que pode

⁴⁵ Definição da saúde como resultado dos modos de organização social da produção, como efeito da composição de múltiplos fatores, exigindo que o Estado assuma a responsabilidade por uma Política de Saúde integrada às demais Políticas Sociais e Econômicas e garanta a sua efetivação e ratificando, também, o engajamento do setor saúde por condições de vida mais dignas e pelo exercício pleno da cidadania (CAMPOS; BARROS; CASTRO, 2004, p.746).

contribuir para constituição de novos sujeitos sociais, que busquem avançar o seu “processo”.

Seria possível definir a Reforma Sanitária brasileira como uma reforma social centrada nos seguintes elementos constituintes: a) democratização da saúde (...); b) democratização do Estado e seus aparelhos (...); c) democratização da sociedade, alcançando os espaços da organização econômica e da cultura, seja na produção e distribuição justa da riqueza e do saber, seja na adoção de uma “totalidade de mudanças”, em torno de um conjunto de Políticas Públicas e práticas de saúde, seja mediante uma reforma intelectual e moral (PAIM, 2008, p.173).

No entanto, na década de 1990, em busca da retomada de taxas de lucro, a reação burguesa, através das políticas de recorte neoliberal, tem iniciativas como a flexibilização das relações de trabalho e das conquistas expressas nos textos legais, referentes à Seguridade Social, identificadas anteriormente.

A recuperação da rentabilidade do capital é, portanto, a razão direta da diminuição dos custos do trabalho, tendo em vista assegurar altos níveis de extração da mais-valia. (...) Considerando, assim, a característica do trabalho de criar e acrescentar valor, a busca pelas melhores condições de sua exploração permanece visceral ao capital (BEHRING, 2008, p.46)

Nesse período se presenciou, nos países latino-americanos, as aplicações de diretrizes e programas socioeconômicos gerados nas agências internacionais de financiamento. No âmbito da Política Social, a privatização, a parceria do público com o privado, a renda mínima, passaram a representar o que há de mais atualizado no combate à desigualdade. Há iniciativas do Estado, sociedade civil e mercado, vislumbrando e favorecendo ações privadas na área de Seguridade Social. Para Vieira (2004, p. 111), esse processo busca converter “o custo/benefício e o mercado em principais pilares da Política Social”. Nesta lógica, a miséria humana não constitui violação de direitos, mas falta de aptidão pessoal ou “exclusão” do mercado.

A análise dessas condições históricas permite olhar para as Políticas Sociais, a partir de uma perspectiva de contradição. Dessa forma, é possível identificar avanços na conquista de direitos, mas atendendo também à

necessidades do setor econômico. A Política Social é, então, um instrumento potente que pode servir a diferentes interesses. Dessa forma, a disputa entre esses interesses tem um importante tensionamento da população através dos movimentos sociais. A organização coletiva condiciona o Estado ao confronto ou a incorporação de reivindicações da classe trabalhadora. Nesse sentido, há concessões do capital para desestimular a contra hegemonia dos trabalhadores. Além disso, antigas práticas de filantropia e voluntariado são retomadas a partir do Terceiro Setor, encobrendo conflitos e diferenças de interesse entre classes sociais.

A Política Social operacionalizada de forma fragmentada, seletiva, focalizada, desconsidera a identidade de classe de seus destinatários, bem como as razões históricas da desigualdade social vivenciada pelos mesmos. Dessa forma, sujeitos coletivos perdem identidade por um discurso em favor do individualismo, em que só é possível contar com uma rede comunitária de solidariedade como recurso para suprimir algumas necessidades básicas de sobrevivência. Suprime-se também a discussão de direitos sociais, como luta coletiva, de classe, para garantia de conquistas legais, pela concepção de direitos humanos, individual ou coletivo. Na saúde, por exemplo, verifica-se a discussão sobre “acolhimento” e/ou “humanização” do atendimento, muitas vezes, reduzindo a atenção às questões de precarização do trabalho e de investimento para condições melhores de atendimento à população.

Nesse contexto, as Políticas Sociais no Brasil carregam características de fragmentação e subordinação à lógica econômica. O desmonte dos direitos sociais se dá através da focalização da Política Social, da precarização dos serviços pela diminuição do financiamento. São instituídos critérios de seletividade para o atendimento aos direitos sociais universais, constitucionalmente garantidos (IAMAMOTO, 2008b, p.39).

Trata-se de uma Política Social para este mundo: longe do sentido de solidariedade, pacto social e reforma democrática e redistributiva, embutidos na idéia *beveridgeana*⁴⁶ e social-

⁴⁶ O modelo *beveridgeano* tem por objetivo principal o combate à pobreza e se pauta pela instituição de direitos universais a todos os cidadãos incondicionalmente, ou submetidos a condições de recursos; porém, são garantidos mínimos a todos os cidadãos que necessitam. O financiamento é proveniente dos tributos (orçamento fiscal) e a gestão é pública/estatal. Trata-

democrata de seguridade social. Temos agora a conjugação de políticas seletivas e focalizadas para a “horla” (...) combinadas à transformação em mercadoria de determinados serviços, pela via da privatização (BEHRING, 2008, p. 46).

Este cenário vai demandar da Política de Saúde brasileira: 1) o rompimento com o caráter universal do sistema público de saúde, com o Estado encarregando-se da parte não lucrativa e a rede privada complementando os serviços; 2) a flexibilização da gestão dentro da lógica custo/benefício, privatizando e terceirizando serviços de saúde, com repasse para Organizações Sociais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP’s, Fundações de Apoio e Cooperativas de profissionais de medicina e com a criação de Fundações Estatais de direito privado; 3) estímulo à ampliação do setor privado na oferta de serviços de saúde (CORREIA, 2007).

Assim, após as conquistas legais garantidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na legislação referente à instituição e organização do Sistema Único de Saúde citadas anteriormente, busca-se a implementação das mesmas, identificando-se dois projetos políticos em disputa: o projeto da Reforma Sanitária e o projeto Privatista⁴⁷ (BRAVO, 1998). Ambos atendem a disputa de diferentes projetos societários, que Netto (1990) aponta como: Democracia de Massas e Democracia Restrita. O primeiro articula democracia representativa com a democracia direta e considera o Estado como responsável pelas Políticas Sociais e o segundo, considera o Estado Mínimo.

Na década de 1990, a Democracia Restrita seguiu hegemônica, desafiando a continuidade do processo de Reforma Sanitária. O projeto de Reforma Sanitária sofreu desmobilização e outras concepções teóricas

se de um modelo baseado na unificação institucional e na uniformização dos benefícios (BOSCHETTI e SALVADOR, 2006).

⁴⁷ Na ocasião do Simpósio “As Políticas Indutoras de Formação Interprofissional em Tempos de Privatização da Política Pública de Saúde”, que ocorreu durante a Oficina Nacional da ABEPSS, em 22 de novembro de 2011, Bravo falou sobre um terceiro projeto de saúde que definiu como “Projeto da Reforma Sanitária Flexibilizado”, apoiado por entidades organizadas de estudos de saúde que tiveram importante participação no movimento da Reforma Sanitária. Na atualidade, em suas produções, predominam tendências de não valorização de movimentos sociais, de utilização de referenciais teóricos pós-modernos, de garantia de uma universalidade básica. Nos debates dessa direção, identifica-se a ausência de princípios ético-políticos do projeto da Reforma Sanitária, centrados em temáticas como cuidado/auto-cuidado/cuidador, discriminação positiva (seleção sócio-econômica), cotidiano e micro-poderes, sem as referências com a totalidade e historicidade, a luta de classes, pulverizando as lutas.

passaram a influenciá-lo, com postulações pós-modernas, ressaltando estudos do cotidiano sem relacioná-los com a Política de Saúde (BRAVO, 2007).

Assim, a legislação atual, em relação à saúde, após vários acordos políticos e pressão popular, atende em grande parte às reivindicações do Movimento Sanitário (BRAVO, 2006), integrando serviços em rede hierarquizada, regionalizada, descentralizada, de atendimento integral e com participação da comunidade. Mas, verificou-se o descumprimento desses dispositivos e a omissão no que diz respeito à regulamentação e fiscalização das ações de saúde. Contudo, a Reforma Sanitária apresentou avanços no seu processo, mas limitados por uma conjuntura extremamente desfavorável.

A Reforma Sanitária brasileira contribuiu, todavia, para a difusão da consciência do direito à saúde, vinculado à cidadania, e para a realização parcial de uma reforma democrática de Estado, sobretudo ao criar dispositivos de participação social e controle público sobre o Estado e governos (...), de descentralização e de pactuação das relações intergovernamentais no contexto da Federação (...) (PAIM, 2008, p.325).

Entretanto, num contexto em que ganha forças o projeto Privatista de saúde, o Sistema Único de Saúde “real”, flexibilizado e institucionalizado, domina o Sistema Único “idealizado”, limitado pelas questões de financiamento, organização e gestão, reduzindo o seu conteúdo reformista ou revolucionário. O modelo de atenção à saúde, nessa lógica, desconsidera a necessidade de melhores condições de vida e de trabalho, focando na atenção à saúde centrada na doença.

Para Feuerwerker (2007), seguem predominantes, nessa direção, “as ideias e os valores oriundos do modelo médico-hegemônico” (p.96). Para a autora, ao mesmo tempo em que, “a duras penas”, foram ampliados serviços públicos de saúde - com um mínimo de recursos para o setor e organização descentralizada, mecanismos democráticos e de controle social - se evidenciou também o crescimento do subsistema privado (previsto constitucionalmente como complementar), reforçando valores que o Sistema Único de Saúde deveria superar. Assim, “o direito a saúde é traduzido como direito a consumir serviços médicos, procedimentos e medicamentos” (p. 95).

Os trabalhadores, importantes atores para consolidação do Sistema Único de Saúde, diante da instabilidade econômica e degradação das condições de trabalho, tendem a operar pelo individualismo, fragilizando o engajamento com o processo da Reforma Sanitária. Muitos profissionais, mesmo aqueles que participaram dos movimentos da década de 1980, passaram a “sofrer as influências ideológicas das tendências liberal e trabalhista” (PAIM, 2008, p.283).

Seguindo os preceitos neoliberais da política de recursos humanos, o trabalho precário envolve trabalhadores que são contratados diretamente pelo órgão público mediante um vínculo temporário ou informal que se renova sistematicamente; ou ainda, trabalhadores que se incorporam à força de trabalho do setor público por meio de entidades terceirizadas tais como cooperativas e atuam como se fossem autônomos. O uso de diversas modalidades de contratação, característica do mercado de trabalho em saúde, faz do setor, conforme Machado (2006, p.20), “uma anarquia institucional organizada”. Ao longo dos anos 1990, devido às propostas de reformas estruturais do Estado, presenciou-se o surgimento de ideias contrárias ao processo de vinculação dos servidores pelo regime estatutário. A Emenda Constitucional Nº 19, de 1998, flexibilizou a forma de vínculo de trabalho na administração pública, repercutindo no Sistema Único de Saúde, que passou a adotar diversas modalidades de vinculação. No início da década seguinte, um grande contingente de profissionais do setor público de saúde, quase 40% da força de trabalho inserida, já estava com diversas modalidades de mecanismos precários de contratação: cooperativas, sistemas de bolsas de trabalho, contrato temporário, pagamento por reconhecimento de dívida, prestação de serviços por meio da Consolidação das Leis Trabalhista, etc (BRASIL, 2003).

A contradição pode ser verificada, por exemplo, na Constituição Federal, que define a existência do Sistema Único de Saúde e a co-existência de um subsistema privado, suplementar (FEUERWERKER, 2005). O Sistema Único de Saúde trabalha com o princípio da saúde como direito de todos, mas o setor privado vê a saúde como um objeto de consumo, reforçando a lógica de redução do dever do Estado. Nessa lógica, o trabalhador da área da saúde, muitas vezes, não vê significado social no seu trabalho, mas só o sentido da

prestação de serviço para o “patrão” (Estado ou iniciativa privada), vendendo a sua força como mercadoria.

Já, no início do século XXI, conforme Lima (2013), em alguns países da América Latina, entre eles, o Brasil, há a ascensão de Governos progressistas, com marcas de uma associação entre crescimento econômico e a melhoria dos indicadores sociais, sobretudo, relacionados ao mercado de trabalho e à pobreza. É possível verificar, então, o aumento de políticas distributivas – com programas de transferência de renda e a valorização dos salários mínimos nacionais - incorporando parte da população a novos padrões de consumo e promovendo a expansão e dinamização dos mercados internos.

Para a autora, no Brasil, destaca-se

a retomada dos investimentos públicos, viabilizada pelo Plano de Aceleração do Crescimento, e o reforço aos Bancos Públicos para atender às necessidades de capital de giro das empresas, fortalecer os investimentos em infraestrutura e apoiar a reestruturação patrimonial dos grandes grupos econômicos privados atuantes no país (LIMA, 2013, p. 286).

Nesse sentido, corrobora-se com o posicionamento de Lima (2013) de que essas medidas, apesar de importantes, não são suficientes para garantir uma direção que possa romper com o neoliberalismo. São medidas que não mudaram a orientação do padrão de acumulação capitalista no contexto de mundialização do capital, de financeirização da economia e de acumulação flexível. Há, contudo, um modelo de flexibilização da

(...) lógica de “máximo para o econômico e mínimo para o social”, base da ideologia neoliberal, para passar a assentar-se na ideia de um “capitalismo humanizado” sem, no entanto, romper como o conservadorismo, que é base da formação social, econômica e política brasileira. Trata-se de um novo projeto do capital, que busca equilibrar crescimento econômico e desenvolvimento social (CASTRO, 2013, p. 362).

Assim, conforme Castro (2013) é possível verificar, no Brasil, elementos de orientação capitalistas que tem como referência o novo-desenvolvimentismo, “de forma mesclada à política neoliberal, forjando um modelo híbrido de desenvolvimento, ao conciliar diretrizes desenvolvimentistas e liberais” (p. 365). Segundo a autora, tem-se, nessa perspectiva, um fortalecimento de uma ideologia do direito ao consumo, que simula uma

diminuição das distâncias sociais, em relação aos diferentes interesses de classe e forja uma “integração” social. Volta-se para uma participação que distancia-se daquela “engendrada pela condição de cidadania alcançada pelos trabalhadores a partir de suas conquistas civilizatórias” (p. 365).

Nesse sentido, é preciso considerar como vem se dando a Política de Saúde no Brasil, com suas contradições marcadas pelo desejo de implementar um projeto de saúde da Reforma Sanitária, conquistado legalmente no Sistema Único de Saúde. É nesse cenário que as práticas profissionais são desafiadas a realizar e ampliar a direção social numa perspectiva emancipatória, que também

(...) depende de formação e capacitação profissional, relacionadas a um projeto de sociedade orientado para o enfrentamento das contradições centrais que se manifestam na crise social da saúde (VASCONCELOS, 2007b, p.156).

Contudo, as práticas profissionais, em geral, reproduzem a experiência de formação centrada em uma estrutura curricular que favorece o “repasse” de conhecimentos e não promove a relação entre esse conhecimento e a atuação profissional (CAMPOS, PIERANTONI E MACHADO, 2006). A formação na área da saúde, ao enfatizar aspectos orgânicos, pode direcionar o olhar para uma perspectiva que distancia objetividade e subjetividade, indivíduo e coletivo, saúde e doença, sem favorecer sínteses entre essas polaridades para atender as necessidades de saúde da população. A fragmentação existente na organização da área da saúde valoriza a geração de especialistas em determinados saberes que anulam as realidades locais, sem ampliar a compreensão para as singularidades. A formação volta-se para o atendimento do “mercado da saúde”, em hospitais, consultórios e laboratórios particulares e à indústria de equipamentos, medicamentos e insumos. Essa formação é então tensionada no cotidiano do exercício profissional, quando a complexidade das demandas se apresenta e o conhecimento fragmentado não responde ao enfrentamento das mesmas.

Diante da complexa realidade que se apresenta no exercício profissional, o conhecimento técnico-científico pode ser apenas um dos aspectos necessários e não o foco central, rompendo com a lógica da

formação padronizada em carga horária e conteúdos. Neste sentido, as diferentes instituições são espaços de tensionamento entre ideias, num campo relacional, que pode apresentar uma flexibilidade para criação e inovação, a partir da experimentação de práticas sociais. Trata-se de reconhecer os movimentos contraditórios numa

(...) apropriação de uma perspectiva teórico-metodológica que, colocando referências concretas para ação profissional, possibilite a reconstrução permanente do movimento da realidade objeto da ação profissional, enquanto expressão da totalidade social, gerando condições para um exercício profissional consciente, crítico, criativo, que só pode se realizar na relação de unidade entre teoria e prática (VASCONCELOS, 2007b, p.176).

Assim, o trabalho em saúde se sujeita a relativa autonomia dos sujeitos trabalhadores com suas ideias, valores e concepções, possibilitando a abertura para o novo, numa perspectiva de transformação. Para Nunes (2007), no processo de trabalho há realização da função política da educação, através dos sujeitos sociais organicamente vinculados a uma classe. Esses sujeitos, ao realizarem suas tarefas são também “porta-vozes”, atuando em uma consciência de classe, “possibilitando, por seu turno, o avanço na conquista de uma maturidade ideológica transformadora” (p.59).

Além disso, na última década, nesse movimento contraditório, é possível identificar medidas que trazem avanços nos tensionamentos contra hegemônicos no campo da saúde. Entre elas, por exemplo, a criação do Programa “Mais Médicos”⁴⁸ e a ampliação dos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde, que, nas suas operacionalizações, vem gerando uma série de debates políticos significativos. Mas, é necessário seguir ampliando e fortalecendo iniciativas que possam garantir a valorização dos trabalhadores, sujeitos sociais fundamentais para dar seguimento ao processo

⁴⁸ “O Programa Mais Médicos faz parte de um amplo pacto de melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde, que prevê mais investimentos em infraestrutura dos hospitais e unidades de saúde, além de levar mais médicos para regiões onde há escassez e ausência de profissionais. (...) A iniciativa prevê também a expansão do número de vagas de medicina e de residência médica, além do aprimoramento da formação médica no Brasil.” Disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos>. Acessado em 13/09/2014.

da Reforma Sanitária, entendendo-o inserido numa totalidade que se move na direção da transformação social.

Na direção do fortalecimento de lutas vinculadas à Reforma Sanitária brasileira, conforme Moreira (2013), em 2010, configura-se a Frente Nacional contra a Privatização da Saúde, um movimento que resulta das deliberações do Seminário Nacional “20 anos de Sistema Único de Saúde: lutas sociais contra a privatização e em defesa da saúde pública estatal”, reunindo fóruns de saúde de diversos Estados, buscando

articular movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos e entidades engajadas na luta pela saúde, tendo como principal elemento aglutinador o questionamento acerca dos novos modelos de gestão - a partir de Organizações Sociais (OSs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Fundações Estatais de Direito Privado, Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. (EBSERH) (MOREIRA, 2013, p. 120).

Assim, os avanços são medidas tensionadas por movimentos que buscam o enfrentamento da presença hegemônica de projetos de saúde diferentes do idealizado pela Reforma Sanitária. Entre eles, há o que se sustenta num modelo biomédico centralizador do saber valorizado na área. A Educação Popular traz subsídios para as alternativas de superação desse modelo, fundamentando a crítica à

(...) concepção positivista, na qual a educação em saúde é vista de forma reducionista, cujas práticas são consideradas impositivas, prescritivas de comportamentos “ideais” desvinculados da realidade e distantes dos sujeitos sociais, tornados objetos passivos das intervenções, na maioria das vezes, preconceituosas, coercitivas e punitivas. E afirma-se a educação em saúde como prática na qual existe a participação ativa da comunidade, que proporciona informação, educação sanitária e aperfeiçoa as atitudes indispensáveis para a vida (PEDROSA, 2007, p. 13).

Já, desde a década de 1990, após as conquistas constitucionais na área da saúde, emerge o movimento social denominado Educação Popular e Saúde (STOTZ *et al*, 2005). Desde esse período, tem-se verificado uma importante organização institucional desse campo, em vários Estados, com congressos nacionais que dedicaram espaços ao tema e com a criação de grupos acadêmicos e operativos e aumento de publicações sobre o mesmo. Nessa

organização, Vasconcelos (2007) destaca a Rede de Educação Popular em Saúde que articula profissionais de saúde e lideranças populares, contribuindo na consolidação de uma atuação voltada para a Educação Popular nos serviços de saúde. Afirma, ainda, que os princípios orientadores do Movimento Sanitário passaram a encontrar, a partir da última década, a possibilidade de reafirmação, entre eles, a “efetiva participação popular: crítica e criativa na construção de Políticas Públicas saudáveis como caminho para a conquista do direito humano à vida plena”.

A participação popular não se opera de forma espontânea a partir dos espaços assegurados legalmente, como os Conselhos e Conferências de Saúde. Daí a necessidade de buscar uma democratização na operacionalização dos serviços de saúde, qualificando essa participação efetiva, tendo a Educação Popular como estratégia e buscando generalizá-la institucionalmente (VASCONCELOS, 2007).

Assim, a Educação Popular passa a ter um espaço na composição do Ministério da Saúde, inicialmente na Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). E, a partir de 2005, esse espaço passa a ser na Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e a Mobilização Social do Departamento de Apoio a Gestão Participativa (DAGEP) da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP) (PEDROSA, 2007).

Contudo, segundo Stotz *et al* (2005), a influência do modelo de financiamento da saúde na operacionalização das práticas de educação se mantém, reduzindo a autonomia pela pressão em relação à produtividade e outros atravessamentos, que conduzem a algumas questões para debate: o desenvolvimento de iniciativas individuais de alguns profissionais, sem compartilhar a importância do papel da educação com os demais trabalhadores da equipe. Esclarecem que não se trata de contrapor o desenvolvimento de ações individuais às coletivas, pois “mesmo as práticas de educação que “juntam pessoas” acabam por reproduzir modelos prescritivos de educar, baseado nas “palestras” do doutor ou do enfermeiro para a população” (p.12). Além disso, há uma desvalorização da dimensão educativa como possibilidade de instaurar novas práticas de saúde, quando a reflexão metodológica é desconsiderada.

Outro aspecto importante citado pelos autores é o apontamento de alguns estudos, a partir do levantamento realizado pelos mesmos, que demonstram “reflexões críticas sobre a estratégia de promoção da saúde e possíveis encontros e desencontros com as propostas de origem freireana da Educação Popular em Saúde” (STOTZ et al, 2005, p.18). Nesses apontamentos, constata-se “múltiplas identidades” e “identificações teóricas e metodológicas mistas”.

Em tempos de “encontros e desencontros com as propostas de origem freireana da Educação Popular em Saúde”, tem-se a recente Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS), como uma iniciativa recente que se movimenta nas contradições que configuram a Política de Saúde. Daí a preocupação em trazer para o debate a relação entre o Serviço Social e a Educação Popular, no cenário da Política de Saúde, na expectativa de que possa contribuir para garantir que sua operacionalização se fortaleça numa perspectiva de emancipação humana.

4. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: PRODUÇÕES DE ENCONTROS

No momento em que um Assistente Social, por exemplo, se reconhece como “o agente de mudança”, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação (FREIRE, 1983, p. 28).

Revisitando os caminhos percorridos pelo Serviço Social e pela Educação Popular, a partir de um olhar voltado para a dimensão socioeducativa da atuação do Assistente Social, buscou-se subsídios para uma orientação dessa dimensão, reafirmando a direção social emancipatória do Projeto Ético-Político Profissional. Além disso, considerando o caráter contra hegemônico dessa direção e a necessidade de identificar processos que possam ser problematizados para potencializá-la, retomou-se também alguns movimentos da Política de Saúde, um dos cenários de atuação profissional do Assistente Social, que levaram a instituição da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).

Dando seguimento à problematização em relação às aproximações entre o Serviço Social e a Educação Popular, nesse capítulo, os esforços foram no sentido de apresentar as análises de produções atuais que, de modos diversos, trazem esse debate. Além disso, retrata também a análise da atual política que prevê especificamente a Educação Popular na área da saúde. Apresenta então, a partir desses diferentes registros, evidências que apontam encontros entre Serviço Social e Educação Popular.

4.1. Caminhos que se Cruzam na Direção de Processos Emancipatórios

De um lado recebi essa marca dos Assistentes Sociais e, necessariamente, em certo sentido, eu devolvo as marcas que recebi, quer dizer, há uma espécie de troca (FREIRE, 1980, p. 74).

Partindo das produções científicas brasileiras da área do Serviço Social, buscou-se a análise das expressões de aproximação com a Educação Popular.

Conforme descrito inicialmente, a amostra analisada nesse estudo teve como fonte as teses e dissertações disponíveis através do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na área de conhecimento do Serviço Social e os anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS, no período de 2006 – 2014, pela relevância do mesmo na socialização de conhecimentos na área, trazendo temáticas emergentes na profissão e na formação profissional, na graduação e pós-graduação. Também teve como fonte a Revista *Temporalis*, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e a Revista *Serviço Social e Sociedade*, editada pela Cortez, de circulação nacional. As fontes referem-se à publicações em eventos e em periódicos de maior repercussão nacional da área de Serviço Social, conforme avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a tradição da área.

Em relação à definição dos periódicos, destaca-se a relevância dos mesmos no processo de amadurecimento do Serviço Social brasileiro, que vem avançando na pesquisa e produção de conhecimentos nos últimos 40 anos. Nesse processo, a Revista *Serviço Social e Sociedade*, criada em 1979, foi muito importante na socialização das produções. Já, na década de 1980, quando houve a criação do Centro de Documentação em Pesquisa, Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS, a produção de conhecimento na área é impulsionada e sua socialização se expande através dos Cadernos de Pesquisa do CEDEPSS e dos Cadernos ABESS, substituídos, a partir de 1998, pela Revista *Temporalis*. Suas publicações trazem o debate de temas diretamente relacionados à profissão. Assim, as revistas *Serviço Social e Sociedade* e *Temporalis*, embora não estejam vinculadas a nenhum programa de pós-graduação, são extremamente importantes na veiculação das produções da área do Serviço Social (PRATES, 2013).

Assim, em sua totalidade a amostra, referente às produções científicas na área do Serviço Social, contou com as seguintes publicações:

Quadro 3 – Publicações inseridas na Amostra.

TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS EM PERIÓDICOS	RESUMOS EXPANDIDOS
SOARES, E. A. Dialogicidade Freireana na EJA. Franca: UNESP, 2006.	DO CARMO, E. A. S. Considerações sobre a 'Pedagogia do Oprimido' em tempos de barbárie. UFRJ, 2011.	SILVEIRA, S. A. S. <i>Et al.</i> A Dimensão Educativa do Serviço Social – Uma Análise da Prática do Assistente Social na Educação na Saúde. In: <i>Temporalis</i> , Ano VI, n. 11, jan./jun., 2006.	DO CARMO, E. A. S. Breves Considerações sobre a Educação Popular. ENPESS, 2008.
PANCERA, O. A. A práxis artístico-cultural da ONG Rádio Margarida: uma história de linguagens artísticas e meios de comunicação social. PUC/SP, 2009.	LIMA, T. C. S. de. As Ações Sócio-Educativas e o Projeto Ético-Político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica. UFSC, 2006.	OLIVEIRA, S. B. V. <i>Et al.</i> Diálogos entre Serviço Social e Educação Popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. In: <i>Revista Serviço Social e Sociedade</i> , n. 114, abr./jun. 2013.	DO CARMO, O. A. <i>Et al.</i> Experiência do Grupo de Alfabetização do Paulo Freire (GAPAF) e do Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA) da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP de Franca: a extensão universitária e o enfoque crítico. ENPESS, 2010.
	PEREIRA, C. B. da S. O caráter político-pedagógico dos Movimentos Populares de bairro da Grande São Pedro: avanços e recuos sob o imperativo da ordem capitalista. UFES, 2012.	MACHADO, A. M. B. Serviço Social e Educação Popular: Diálogos Possíveis a partir de uma Perspectiva Crítica. <i>Revista Serviço Social e Sociedade</i> , n. 109, jan./mar. 2012.	MACHADO, A. M. B. <i>Et al.</i> A Articulação do Serviço Social com a Educação Popular no Brasil: resultados parciais acerca dessa produção teórica entre os anos de 1980 e 2010. ENPESS, 2012.
	REIS, M. L. Grupos educativos em saúde nas unidades de saúde da família do Município de Juiz de Fora. UFJF, 2009.		MACHADO, A. M. B. Educação Popular: uma temática relevante para o trabalho e a formação profissional do Assistente Social. ENPESS, 2010.
	ROCHA, M. O. F. Movimentos Sociais: ação política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período de 1985-1995. UFPE, 2011.		MACHADO, A. M. B. ONGs Progressistas que Atuam com a Educação Popular: em que medida contribuem com a hegemonia da classe trabalhadora? ENPESS, 2012b.
			BACK, L. B.; WESTPHAL, V. H. Interfaces entre Educação Popular, Formação Sociopolítica e Serviço Social. ENPESS, 2010.
			BALDI, L. A. Serviço Social e Educação Popular. ENPESS, 2010.
			SOUSA, R. M. Articulando Educação Popular e Saúde: a dimensão educativa da prática dos Assistentes Sociais. ENPESS, 2012.

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

Considerando o perfil da totalidade da amostra e suas características, verificou-se que, das 18 produções, apenas 04 contam com autores do gênero masculino, sendo o dado inferido pelo nome dos mesmos. Machado *et al* (2012) trazem alguns resultados verificados em pesquisa sobre a produção teórica nacional que articula Serviço Social e Educação Popular, durante os anos de 1980 e 2010. Entre os resultados, também evidenciam que a maioria das produções é de mulheres.

Contudo, a amostra do presente estudo teve origem nas publicações na área do Serviço Social, não restritas às produções de Assistentes Sociais. Mas, em sua maioria, são esses profissionais que publicam nas fontes que compõem a amostra. Para Montañó (2007), o Serviço Social é uma profissão “eminentemente feminina”, o que lhe adiciona um elemento de subalternidade numa sociedade marcada por padrões patriarcais e machistas. Assim, por vezes,

é identificado em concordância com o papel que as sociedades patriarcais atribuem à mulheres, como profissão que executa as decisões dos outros (os “políticos”), que conhece a realidade social por meio dos olhares dos outros (cientistas políticos) e que assiste às populações carentes, mas como auxiliar de outros profissionais (médicos, advogados) (MONTAÑO, 2007, p. 101).

Entretanto, o autor enfatiza o papel dos movimentos femininos e das lutas das mulheres por melhores condições de igualdade e ampliação de seus espaços na sociedade, o que traz outras dimensões dessa identidade, que precisam ser fortalecidas. Daí a importância da problematização desse dado, a partir do exercício profissional do Assistente Social e do trabalho com a Educação Popular, numa direção que busca a superação de processos de subalternidade, inclusive atribuídos ao próprio profissional.

As produções trazem a discussões da Educação Popular a partir de diferentes abordagens, assim distribuídas: relação com o Serviço Social (06), contexto da Política de Saúde (04), contexto de Organizações Não-Governamentais (02), discussão conceitual (02) e outras mediações (04 - Movimento de Educação de Base, Movimento de Bairros, Extensão Universitária, Relação Dialógica na Alfabetização). O predomínio de

abordagens que relacionam Serviço Social e Educação Popular, bem como o contexto da Política de Saúde, reafirmou a direção traçada no presente estudo.

Quanto à origem das publicações, o Nordeste e o Sudeste do Brasil aparecem, cada um, em 08 produções. As outras 02 restantes são da região Sul. Já, em relação ao período de publicação, considerando o recorte de 2006 até 2014, 12 produções são dos últimos 04 anos (2013:1, 2012:05, 2011:02, 2010:04). Os estudos de Machado *et al* (2012) também corroboram com esses dados, por terem constatado que a maioria das produções sobre a temática da Educação Popular tem sido em publicações mais recentes.

Assim como citados por Machado *et al* (2012) e Machado (2012), os dados verificados na presente pesquisa indicam que a Educação Popular não é uma temática predominante na produções acadêmicas na área do Serviço Social, possivelmente ainda em decorrência dos desencontros pelas críticas sofridas ao longo da trajetória, como descrito nos capítulos anteriores desse estudo. Contudo, na década atual essa discussão tem, mesmo que de forma incipiente, voltado a estar presente nos debates do Serviço Social.

Para Lima (2006), o Serviço Social não tem realizado uma análise aprofundada das formulações freireanas. A autora deduz que, considerando a importância de Freire no Brasil e na América Latina, “sua repercussão nas obras dos Assistentes Sociais não revelam uma apropriação crítica das potencialidades contidas na proposta freireana (...)” (p.150). Assim, as análises desenvolvidas a seguir buscam revelar aspectos da expressão, no Serviço Social, de aproximações com a Educação Popular, buscando identificar caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios.

4.1.1. Sentidos à Dimensão Socioeducativa

Considerando o primeiro objetivo específico desse estudo, buscou-se nas produções de conhecimento na área do Serviço Social analisadas, evidenciar aspectos da Educação Popular e os vínculos com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, bem como, subsídios para a discussão da dimensão socioeducativa da profissão.

As discussões trazidas nas produções analisadas indicam sentidos diversos atribuídos a Educação Popular e a necessidade do aprofundamento de sua compreensão, a fim de evitar reducionismos ou apreensões distorcidas por desconsiderar princípios fundamentais que a define. O exercício da análise da produção científica de Soares (2006), por exemplo, destacou-se das demais por apresentar-se como oportunidade do desafio de dialogar com uma perspectiva da realidade bastante diferente da desenvolvida no presente estudo. Em sua Tese, o autor buscou compreender a dialogicidade freireana na Educação de Jovens e Adultos através da fenomenologia hermenêutica. Sua pesquisa teve como proposta a compreensão e interpretação das percepções e significados das experiências vividas por jovens e adultos alfabetizando para possibilitar aos profissionais que trabalham com Educação Popular a re colocação de suas práticas em novos ou renovados enfoques na abordagem dos processos de socialização que esses trabalhos implicam.

Busca-se, então, compreender o lugar do qual o pesquisador constrói sua perspectiva, isto é, sua trajetória descrita no estudo. Soares (2006) descreve sua busca pela união de sua prática como pároco aos fundamentos teórico-filosóficos, encontrando a fenomenologia-hermenêutica como alternativa. O autor verifica na área do Serviço Social, um campo de produção científica para o desenvolvimento de seus estudos. A concretude de suas vivências revela uma aproximação entre Serviço Social e o ideário católico, remetendo-nos a uma relação presente já na gênese da profissão. Essa relação influenciou uma abordagem da Questão Social como um problema que demanda uma intervenção que priorize a família e o indivíduo para a solução, atendendo as necessidades materiais, morais e sociais, na perspectiva de integrar os sujeitos à sociedade (YAZBEK, 2009).

Assim, desenvolve seus estudos na área do Serviço Social, encontrando suporte na fenomenologia-hermenêutica. A fenomenologia constitui-se, na história do Serviço Social, como uma das vertentes do Movimento de Reconceituação Profissional, citado anteriormente no presente estudo. Sustenta uma metodologia dialógica que coloca, para a intervenção profissional, a tarefa de ajudar na abertura dos sujeitos, transformando-os, priorizando a concepção de pessoa e de diálogo centrado nas dinâmicas

individuais, o que para Netto (2001), reatualiza o conservadorismo inicial da profissão.

Na história do Serviço Social, a perspectiva fenomenológica também trouxe proposições que aproximavam o Serviço Social e as discussões de Paulo Freire, através do ensaio de Pavão (1981), sobre o princípio da autodeterminação. Netto (2001), em relação a essa aproximação, apresenta críticas no sentido de que a autora entende a autodeterminação como um princípio pacífico e indiscutível, como um fenômeno observável na prática profissional do Assistente Social, inerente ao homem. A análise de Pavão não privilegia um caráter histórico e crítico e suas determinações nesse “princípio”, atribuindo ao Serviço Social uma “atitude profissional” de diálogo que “como uma forma de encontro, leva ao grau máximo de comunicação, que é o amor” (PAVÃO, 1981, p. 65) Para Netto (2001), esse amor é desistoricizado e sustenta um transclassismo. O amor aqui apontado pela autora, sem o reconhecimento do caráter classista, esta na base de uma solidariedade despolitizada que não reconhece no outro o direito a ter direitos (solidariedade de classe), mas afirma a necessidade da bondade em relação ao outro como bem-estar.

Enfim, verifica-se que por sua fundamentação pluralista, coerente com sua atitude dialógica, a produção de Freire possibilita que a mediação realizada a partir de suas obras fundamentem perspectivas diversas, conforme o ponto de partida de cada interlocutor. Soares (2006, p. 73) também reconhece essa particularidade da construção do pensamento de Freire e faz a seguinte provocação: “Então, em que corrente poderíamos filiar Freire? A resposta é simples: Freire é freireano”.

Contudo, é importante demarcar que a supervalorização da subjetividade, deslocada do contexto social e político que a condiciona - subjacente a interpretações que restringem processos sociais à esfera individual - não parece caracterizar a visão de homem e sociedade aportada por Freire. São inúmeras as passagens da obra freireana onde a crítica aos elementos da estrutura está presente. A própria opção pelos oprimidos reconhece a existência de opressores e de estratégias utilizadas para a manutenção da opressão.

Portanto, é necessário atentar para as considerações apontadas anteriormente nesse estudo, de que Freire buscou a superação dos “momentos ingênuos” (CARON, 2010), explicitando seu compromisso radical com a transformação social, a partir do pressuposto de que “não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque” (FREIRE, 1994, p. 47).

Mas, é preciso considerar que a discussão apresentada pela Tese em análise não coloca em questão o trabalho do Serviço Social ou seus fundamentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, não apresentando vínculos com o Projeto Ético-Político Profissional e apenas afirmando o reconhecimento do Assistente Social como um dos profissionais que trabalha com Educação Popular, mas sem desenvolver essa relação. Entretanto, pretende subsidiar trabalhos com Educação Popular.

Soares (2006, p. 14) refere que sua aproximação com as discussões de Paulo Freire suscitou reflexões sobre o caráter político do ato educativo e sobre o compromisso na potencialização da pessoa para que seja “sujeito apto a interagir tanto em seu âmbito local (comunidade) quanto no mundo globalizado, de forma que os resultados das relações dialógicas estabelecidas gerem uma sociedade democrática”. Essa interpretação do caráter político do ato educativo se aproxima de referências teórico-metodológicas que se colocam para o Serviço Social como uma versão “neoconservadora”. Para Yazbek (2009, p. 157-158), a complexidade dessa versão que atualiza o conservadorismo em tempos pós-modernos,

(...) está na recusa da Razão e na descontextualização, na ausência de referentes teóricos e estruturais no não reconhecimento de que os sujeitos históricos encarnam processos sociais, expressam visões de mundo e tem suas identidades sociais construídas na tessitura das relações sociais mais amplas. Relações que se explicam em teorias sociais abrangentes, que configuram visões de mundo onde o particular ganha sentido referido ao genérico.

Nesse sentido, Soares (2006) refere que seu estudo foi desenvolvido no Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP, que desde 2003, acompanha famílias “em situação de exclusão”, indicando uma análise de realidade que se distancia da

compreensão da situação dos sujeitos como parte de uma totalidade em que os mesmos não estão “fora” de uma organização social que reproduz desigualdades.

A experiência demonstra que a solução dos problemas sociais, como o analfabetismo, depende da transformação do tecido social e de políticas públicas voltadas para os mais necessitados. É uma tarefa que deve ser compartilhada entre governo e sociedade civil. Por isso, as parcerias entre eles são de fundamental importância na busca da realização de um trabalho eficaz que realmente chegue às famílias e comunidades, envolvendo-os no protagonismo de sua própria transformação social (SOARES, p. 58).

Imbuído pela intenção explícita de apresentar contribuições para repensar a prática a partir da Educação Popular, Soares (2006) parte de uma contextualização do estudo realizado não problematizada histórica e criticamente, até porque não se propõe a isso. Sua análise pode atender ao fortalecimento da contra reforma do Estado, favorecendo a constituição de redes de ações voluntárias e o crescimento do Terceiro Setor, com uma diversidade de orientações políticas e ideológicas. Trata-se, segundo Burity (2006, p. 110) de uma

(...) redefinição estratégica da formação dos atores coletivos julgados necessários ao aprofundamento da democracia – resistindo a maré neoliberal, posicionando-se frente a suposta alternativa da Terceira Via, abrindo espaços de representação, reconstruindo a luta democratizante em bases pluralistas, etc.

Contudo, essa diversidade de orientações políticas e ideológicas atribui diferentes significados a conceitos como Educação Popular, implicando o necessário diálogo problematizador, inclusive em relação a esse conceito. Soares (2006) atribui ao conceito de Educação Popular a noção de sistema, definindo-a como

(...) um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenadas segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa (p. 27).

Para o autor, a reflexão crítica realizada através do processo de Educação Popular, não trata mais de lutas sociais caracterizadas como embates político-ideológicos contra uma ordem sócio-política, mas sim da luta pela sobrevivência, geração de renda e de inserção numa economia desregulamentada. Referencia-se em autores como Maturana e Varela (1995) para defender a ideia de “redes de conhecimento, sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade” (SOARES, 2006, p. 23) para que as comunidades atendidas sejam capazes de produzir e gerir seus próprios projetos de “inclusão”. Seus argumentos vão ao encontro do que afirma Burity (2006, p. 110), ao referir que a “redefinição estratégica citada acima aponta para um imaginário da conexão que se traduz na noção de redes. (...) o termo e as modalidades de ação social que ele implica tornam-se obrigatórios no debate público e na ação coletiva”.

Nesse sentido, Soares (2006) acaba por justificar a inclusão precária como alternativa de inclusão. Ressalta-se que a inclusão precária acaba por mascarar os processos de exclusão que são intrínsecos ao modo de produção capitalista, que nessa análise restrita não é problematizado. O autor defende, então, em relação à Política de Educação, que o Estado precisa ser o principal articulador, mas o “atraso” não será superado sem a participação da sociedade civil. Destaca-se aqui, contrapondo-se ao posicionamento do autor, a provocação de Vieira (1998, p. 13)

Quando dizem que a sociedade civil deve se organizar, pressupõe-se que a maioria dela se encontra desorganizada, por que uma parte, a classe dirigente ou a chamada elite, se organiza e se reorganiza desde o seu surgimento no país mantendo-o no atraso e na inércia, apesar das alegações de fazê-lo contemporâneo do seu tempo e de sua época.

Nesse sentido, Soares (2006), apresenta dados que evidenciam o significativo repasse de recursos do Ministério da Educação para a Pastoral da Criança - instituição católica que tem como missão evangelizar, ao firmar convênios para projetos de alfabetização de adultos⁴⁹. Os recursos, segundo o

⁴⁹ O presente estudo não teve como foco a discussão da complexidade do campo religioso no trabalho com as comunidades e suas refrações na relação Estado e sociedade civil.

autor, são investidos na capacitação de monitores e supervisores, bem como, na confecção de materiais e na ajuda de custo aos alfabetizadores que trabalham como voluntários. Os recursos públicos são, então, submetidos a um controle privado, que determina a condução dos mesmos, num processo que pode fragilizar a coletivização de decisões e a gestão democrática da Política Social. O autor considera a existência de uma desqualificação da democracia participativa, que não se consolidou em bases fortalecidas a partir do real envolvimento popular e em função de um Estado desacreditado. Nessa direção, destaca que “corrupção e clientelismo fizeram o povo caminhar em sentido contrário” (SOARES, 2006, p. 24). Parece evidente que o discurso do autor é atravessado pela influência neoliberal e neoconservadora que sataniza o Estado e não reconhece a contradição existente em todos os espaços, inclusive na sociedade civil. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, historicamente, tratada como filantropia, em condições precárias, através de parcerias. Mesmo quando pública, o atendimento é terceirizado e realizado por voluntários sem exigência de formação adequada (PERONI, 2013).

Contudo, a Tese em análise e suas problematizações permitem reafirmar a importância do debate sobre os pressupostos que subsidiem uma relação pedagógica que se configura numa atuação profissional a qual se atribui uma dimensão socioeducativa e que se busca potencializar na direção de processos emancipatórios. Para além do debate sobre concepção de educação, é fundamental problematizar a prática desenvolvida e os conceitos que a fundamentam, evidenciando sua real aproximação ou distanciamento com a Educação Popular. Esse movimento se pauta em múltiplos fundamentos, entre os quais a visão de homem, mundo, sociedade, trabalho. Logo, é importante reafirmar que a referência à Educação Popular tem como pressuposto uma mediação com fins efetivamente transformadores e emancipatórios. Diferente do que demonstra a experiência apresentada, que não se orienta pela direção social proposta por Freire, não se caracterizando

Reconhece-se que esse campo teve uma importante influência nas construções de Paulo Freire, porém entende-se que se trata de uma temática que demanda análises específicas, as quais exigiriam outros estudos subsequentes.

como Educação Popular, apesar de trazer esse termo como referência no debate⁵⁰.

É importante também considerar a apropriação pela cultura capitalista de termos e concepções que são caros aos movimentos e lutas sociais, descaracterizando-os e despolitizando-os. O uso de termos como “participação”, restrito a simples presença, muitos vezes para legitimar processos verticais ou “emancipação”, restrita ao acesso a um emprego precário, são formas de roubar substância política desses processos. O mesmo acontece com a Educação Popular quando sua utilização é vinculada a discussões que a flexibilizam, atribuindo a mesma um caráter reformista e não revolucionário.

Outras produções em análise destacam-se pelo objetivo de aproximar a Educação Popular e o Serviço Social, reconhecendo a identificação de ambos com o referencial teórico-crítico. Machado *et al* (2012) e Machado (2012) defendem a importância da Educação Popular para o trabalho e a formação profissional do Assistente Social, a partir de um referencial teórico-crítico que busca contribuir para estimular a organização e mobilização popular. Entendem que contribuiria para resgatar a articulação e a troca de experiências entre universidade, movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais que atuam com Educação Popular, para produção e ampliação de conhecimentos na direção da transformação da sociedade. Na definição de Educação Popular apresentada pelas autoras, há compreensão da mesma como um paradigma educativo, sistematizado por Paulo Freire, que busca contribuir com o processo de conscientização e mobilização das classes subalternas, a partir da

⁵⁰ Ao ser questionado sobre a existência de diferentes formas de se fazer a Educação Popular, em entrevista, Freire respondeu: “Mas eu acho que pode haver uma educação popular antipovo, estás entendendo? (...) Possivelmente o Luiz Eduardo (Wanderley) me diria: - Não, Paulo, estas equivocado; nesse caso essa seria a educação burguesa, a educação dominante, deformando as massas populares. Então – ele diria – nesse caso eu me recuso de chamar essa educação de popular. (...) Quer dizer, eu estou achando que no fundo tudo isso precisa ser repensado, pensado, repensado. (...) Sou radical, até agora é assim que eu vejo, mas necessariamente não é isso que vai ser daqui por diante. (...) Está me faltando uma clareza maior na argumentação. (...) Se ela é libertadora, em lugar de definir como popular exclusivamente, eu definira mais como educação popular libertadora, educação popular domesticante. Mas veja bem, minha posição nisto não é de maneira nenhuma rígida. É possível que Luiz Eduardo esteja mais certo do que eu na análise. O que importa, porém, na discussão disto, é que se a nossa opção é libertadora, então façamos uma educação popular realmente com as classes populares e nunca sobre elas” (FREIRE, 1980, p. 78-79).

referência na realidade, na valorização dos saberes populares e de uma base ética e política voltada para a transformação social, para além de uma reforma social. Nesse sentido, reafirmam a defesa de um projeto educacional que valorize concretamente a emancipação humana, pois entendem que a Educação Popular não deixa dúvidas em relação ao comprometimento com a transformação da sociedade.

Machado (2010) destaca que o conjunto de práticas de Educação Popular que se afirmaram no período de 1959 a 1964 estava voltado para o exercício da cidadania, mas num movimento de resistência e não somente de integração dos sujeitos ao sistema social, visando à mudança radical da política econômica e social. Entretanto, a autora assinala que há uma diversidade de práticas que vem se identificando como Educação Popular, o que preocupa os educadores desse campo, considerando que

O problema é que o foco na prática cotidiana desconectada do todo social oculta a realidade, uma vez que esta não se manifesta de maneira imediata, através da aparência. Ao se apegar à micro-narrativa em detrimento da explicação globalizante, muitos educadores passam a considerar apenas a questão da cotidianidade e excluir a historicidade, a enfatizar a individualidade, a alteridade, a diferença regional, local, rejeitando as concepções pedagógicas direcionadas às mudanças estruturais (MACHADO, 2010, p. 07).

Conforme Machado (2012b), a Educação Popular sistematizada por Freire propõe o incentivo às lutas mais amplas com vistas à hegemonia das classes subalternas, contribuindo, de maneira efetiva, com a “mudança radical do mundo”. Citando Gadotti (2004), a autora indica a consciência de classe com um sentido metodológico na conquista de uma sociedade em que haja o domínio dos interesses dos trabalhadores sobre o capital. Através de um grau cada vez mais elaborado de consciência da opressão, se tem como horizonte a transformação do sistema social. Mas, a autora, no estudo que realizou em relação às Organizações Não-Governamentais progressistas que atuam com a Educação Popular, verificou que,

Apesar das trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista e do intuito de “trabalhar na perspectiva da libertação”, como afirmam alguns dos educadores, o processo de conscientização das práticas de educação popular dessas

organizações não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Em vista disso, suas práticas educativas contribuem com o desenvolvimento da “consciência da práxis” (forma crítica de abordagem do mundo que leva a autoconsciência da prática transformadora). Porém, esta limita-se a “consciência comunitária” (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a “consciência de classe” (o descobrir-se enquanto sujeito social de uma classe subalterna, que vive em condições de exploração e dominação na sociedade capitalista)” (MACHADO, 2012b, p. 09).

Machado (2012b) destaca ainda que as concepções dos educadores das organizações estudadas sobre Educação Popular se demonstraram frágeis no sentido de que não apresentaram nenhum ou apresentaram poucos elementos que indicassem uma educação na perspectiva freireana ou consistentes, quando próximas da referida perspectiva. “Enquanto para alguns dos educadores ela deve ser repensada e ajustada a atual conjuntura outros nem mesmo sabem o que ela significa” (p. 09).

Contudo, predomina nos estudos analisados, a referência à transformação social. A Tese de Pancera (2009) traz a arte como socialização da cultura para transformação social, utilizando a Educação Popular. Segundo Oliveira *et al* (2013), o método de base freireana constitui-se de um espaço de reflexão e de um caminho viabilizador de uma intervenção na perspectiva da transformação social. Para Do Carmo *et al* (2010) Paulo Freire oferece uma diretriz voltada para a transformação social, possibilitando uma ação horizontal e dialogada através da Educação Popular. Entre parênteses, os autores indicam “ainda que pese seu ecletismo teórico” (p. 02). A indicação não se apresenta de forma aprofundada e remete a uma interpretação equivocada das elaborações de Paulo Freire, a partir do diálogo com pensadores diversos, como já discutido nesse estudo. O ecletismo atribuído, contudo, não impede que os autores destaquem a potencialidade das experiências vivenciadas a partir da Educação Popular. Referem que um dos trabalhos desenvolvidos contribui para adolescentes que participam, na medida em que oferece uma forma crítica de compreensão do contexto que vivem e a repercussão desse em suas vidas. Em relação à outra experiência trazida, referem que não objetiva necessariamente a alfabetização, mas, o desenvolvimento de trabalhos que busquem o despertar de uma consciência crítica e a autonomia,

a participação consciente e a emancipação dos sujeitos. Novamente há uma indicação entre parênteses em que se afirma o entendimento dos limites para esse trabalho, numa sociedade regida pelo capital. Há, então, outro importante posicionamento, porém, nos limites de uma produção científica caracterizada como um resumo expandido, o aprofundamento da posição não é priorizado. Nesse sentido, não é explicitada a compreensão em relação à abordagem dos limites indicados nas experiências e a implicação numa direção voltada para a transformação social. Ao não explicitar essa compreensão, tem-se o risco de gerar diferentes interpretações e, como afirma Tonet (2009), há diferentes interpretações filosóficas do mundo, mas nem todas têm a preocupação em transformá-lo radicalmente, fundamentando reformas da ordem social vigente.

Soares (2006), vê na transformação pessoal uma base para os processos de transformação social e política, a partir de programas de intervenção e práticas profissionais que intencionem o fortalecimento da “criatividade cultural de pessoas e grupos”. Traz, nesse sentido, o relato do “Projeto de Ajuda Mútua”, desencadeado junto ao grupo de alfabetizandos, com a proposta de “contribuir na melhoria das condições de vida e possibilitar a promoção humana e o progresso familiar e comunitário” (p. 121). A partir dessa experiência, a conscientização, na sua proposta, deve ser no sentido de mudança de comportamento, valores e práticas na busca de soluções “alternativas e sustentáveis”, alargando a visão sobre a “responsabilidade de cada alfabetizando” e assegurando “a formação indispensável ao exercício da cidadania plena”, “capacitando-o na sua própria luta por justiça social” (p. 127). Atribui, então, esse sentido ao fortalecimento dos oprimidos proposto por Freire, através da politização para a “luta pela transformação social contra as desigualdades e a favor da liberdade” (p. 51).

No entanto, é importante retomar nas palavras de Freire (FREIRE, 1996, p. 114), a cidadania “(...) que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua (do operário) luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”. A ideia de recriação sugere interpretações no sentido de “humanizar o capitalismo” como uma condição possível, numa avaliação que pouco valoriza

ou desconsidera o movimento histórico de transformação da sociedade; ou no sentido de “uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2003).

Para Tonet (2003) a produção de desigualdade é essencial a matriz geradora do capitalismo, sendo impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, no sentido de “humanizar o capital”. As ações nessa matriz desenvolvidas, considerando as condições concretas do momento histórico em que se vive no presente, são no sentido de buscar melhores formas possíveis de convivência social. Contudo, o autor identifica o agravamento dos problemas da humanidade, não só na dimensão econômica, mas no mundo das ideias, valores e relações sociais e duas reações mais importantes dos teóricos da educação, como proposições de respostas. Uma delas, mais “conservadora”, aponta a necessidade de novas leis, políticas, métodos, técnicas e conteúdos, que formem os sujeitos, adequando-os as novas exigências, através de parcerias da escola com a comunidade e com empresas. São respostas envoltas de “valores humanistas, solidários e cidadãos”, mas responde aos interesses do mercado. A outra, que o autor chama de “progressista”, que como a primeira, não é homogênea, entende a responsabilidade das políticas neoliberais no agravamento dos problemas da humanidade, supondo um “outro mundo possível”, mas sem a superação radical do capital, sem alterar sua matriz geradora de desigualdade. Visa uma preparação não apenas para o capital, mas para cidadania, através da apropriação consciente dos direitos e da participação ativa e crítica na construção de uma sociedade mais justa, supondo que a cidadania seja sinônimo de liberdade. A cidadania para Tonet (2003) é também produto de uma organização política que atende a reprodução do capital e por isso não pode expressar a autêntica liberdade humana. Sua dimensão pode impor limites para desigualdade social, mas não erradica-la. Mas, o autor, de modo algum, menospreza a importância que a cidadania tem no “processo de autoconstrução do ser social” e as “lutas pelos direitos democráticos-cidadãos”, mas reconhece-as de modo contraditório e tensionado diante de sua funcionalidade ao capital e não atribui a elas o patamar mais elevado de emancipação humana.

Assim, a partir das considerações de Tonet (2003), interpreta-se a luta de que fala Freire por uma libertação que tem como horizonte a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante. Nesse sentido, não é a Educação Popular que garante uma transformação anticapitalista, mas é fundamental num processo que se projeta numa direção certa, no “pensar certo”, reconhecendo as condições históricas do presente. Não se trata de buscar resultados rápidos ou sucessos aparentes, como determina a lógica produtiva do capitalismo neoliberal, mas, num movimento contra hegemônico, compreender e valorizar um processo lento, mas na direção certa.

Brandão (2006), ao discutir a definição de Educação Popular, refere que a mesma resiste a deixar de existir em estado de movimento e reluta a tornar-se definível e uniforme. Ela é a possibilidade da prática regida pela diferença, mas sua razão tem uma mesma direção no sentido de fortalecer o poder popular, através da construção de um saber de classe. Trata-se de um domínio de convergência de práticas sociais relacionadas com a possibilidade da construção de um saber popular e da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. Assim, para o autor, a Educação Popular emerge como um movimento de trabalho político, numa “retotalização” de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular, como proposta de ressignificação política, social e pedagógica de toda a educação, a serviço de seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante. Assim, para Brandão (2006, p. 48)

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

Assim, Brandão (2006) chama a atenção para o fato de que a Educação Popular tem como horizonte a possibilidade concreta de produção de uma nova

hegemonia, o que uma educação tradicional busca evitar. O autor reafirma, ainda, a ideia de que programas tradicionais de educação também chamam à participação, implicando a “aparência de um poder decisório” em pautas e metas já definidas. Usam, com frequência, as mesmas palavras, mas o sentido do trabalho pedagógico é diferente. Enquanto que para uma perspectiva mais tradicional, o sentido é “reverter o trabalho político do movimento popular em trabalho social de unidade local”, para uma perspectiva de Educação Popular, o sentido “é converter o trabalho social da comunidade em movimento orgânico de dimensão política” (p. 56).

Há ainda o risco da possível redução das formulações de Freire ao método de alfabetização apenas, quando são “lidas e praticadas como meras “estratégias pedagógicas” e não como projeto que compõe um conjunto de concepções e práticas político-pedagógico-libertadoras” (GHIGGI; CUNHA, 2007, p. 498). Para Machado (2012), a Educação Popular precisa ir além da democratização da alfabetização, pois deve estar voltada para a conscientização da população, conscientização de sua condição social e econômica na sociedade. Já, Do Carmo (2008), se referindo ao “método educacional Paulo Freire”, entende que o mesmo tem como objetivo o rompimento com formas de ensino funcionais ao sistema capitalista ao propor um programa que contribua ao processo de transformação social pelas classes populares. Cita o processo de consciência, a emancipação humana e a práxis como dimensões que emergem no conjunto das atividades de aprendizado da leitura, assim como, as experiências de vida e a cultura, construída pelo povo, constituem os temas geradores dos debates. Para a autora, o processo educativo proposto consiste na reflexão crítica da organização social, ao mesmo tempo em que a leitura e a escrita são apresentadas aos educandos. Nesse sentido, afirma que o método de alfabetização é um movimento de práxis. Mas, é preciso reafirmar que, como refere Brandão (2010b, p. 263), “Paulo Freire não criou um método de alfabetização. Ele estabeleceu (...) todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular”. O método parte do esforço de uma busca de coerência metodológica numa

postura dialógica fundamentada numa elaboração teórico-metodológica de uma educação libertadora.

Para Soares (2006, p. 116), a alfabetização

é a experiência vivida, através da qual o alfabetizando realiza seu projeto de ser no mundo, ou através da qual seu projeto é limitado ou mesmo destruído. Ao mesmo tempo em que é dinamicamente situado, o alfabetizando é capaz de transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua “circunstância” e, por isso mesmo, em conjunto com outros homens, está habilitado a interferir criadoramente em suas próprias condições de existência.

Entretanto, entende-se que não se trata de depositar no resultado da alfabetização, enquanto capacidade de ler e escrever, a garantia de uma suposta “inclusão” e nem de uma realização do projeto de ser no mundo, o que pode indicar a seguinte afirmação, por exemplo: “A alfabetização torna a sua existência possível dando condições para a realização humana e social” (SOARES, 2006, p. 114). Para além do resultado da alfabetização, o que se tem é a possibilidade de um processo dialógico que preocupa-se com a coerência da metodologia de uma educação libertadora, daí a constituição de um processo que é também conscientizador dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1987). Assim, a Educação Popular é “uma prática de pensar a prática e é uma das situações variadamente estruturadas de produção de um conhecimento coletivo popular, mesmo que ninguém saia alfabetizado dela” (BRANDÃO, 2006, p. 51).

Verifica-se também a indicação do necessário reconhecimento pelos sujeitos de uma atribuição de caráter histórico e mutável à sociedade. Soares (2006) relaciona esse reconhecimento com a capacidade dos sujeitos de se identificarem como “membros” dessa sociedade e visualizarem seu futuro como possibilidade melhor através da sua liberdade. O autor complementa ainda que “quando o alfabetizando vê seu futuro como uma possibilidade através de sua própria liberdade e a possibilidade de um futuro melhor, fixa-se no presente esquecendo-se do passado” (p. 119).

Contudo, Freire (1994) afirma que é justamente o imperativo existencial e histórico que sustenta sua esperança e não “pura teimosia”. Nesse sentido, a problematização do presente é um exercício constante que também retoma o

passado, numa perspectiva de historicidade. “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros” (p. 09).

Assim, é preocupante o “esquecimento do passado”, frente a afirmações comuns, como “o povo brasileiro não tem memória”. Nessa direção, Hobsbawm (1995, p. 13), afirma que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Nesse sentido, a problematização da realidade tem como desafio a retomada desses vínculos com um passado público.

Segundo Wentz (2010, p. 207), para Freire, “História é um processo de constantes mudanças que se constrói na relação dialética de experienciar o mundo como uma realidade que nos condiciona, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana”. Nesse sentido, que Freire (1996) recusa o fatalismo imobilizante que insiste em convencer que nada é possível dentro da realidade social, que deixa de ser histórica e passa a ser “natural”.

Nessa direção, a produção de Do Carmo (2011) realiza uma análise histórica da composição desigual e combinada do país e do método de Educação Popular, buscando introduzir “uma breve explanação sobre a inviabilidade desta construção no marco atual” (p. 06). Para a autora, na periferia do capitalismo, onde vivemos, a exclusão social e a violência são apresentadas de forma natural, numa realidade em crise, em que a valorização do capital se mantém pela atualidade da barbárie, entendida como uma regressão das formas sociais dada pelo excesso do sistema econômico vigente. Conforme Do Carmo (2011, p. 18),

(...) a passividade dos indivíduos em relação à condução deste processo distancia a possibilidade de uma transformação, ela aprofunda a subordinação do sujeito coletivo a lógica do capital. Incapacita à reflexão da razão pela qual as relações humanas e de produção tornam-se cada dia mais perversas num ciclo permanente de ações regressivas, impedindo a luta por outra forma de sociabilidade.

Assim, para a autora, a subjetividade do indivíduo é atingida e constrói a visão fatalista de que a sociedade burguesa é natural e eterna. Assim, a “consciência de classe perde, em parte, sua força política e de resistência” (p. 21). Nesse sentido, afirma que a luta de ruptura contra o sistema atual está mais difícil de concretizar e observa ser impossível a elaboração de uma educação do povo como instrumento de luta revolucionária, de transformação. Cita, por exemplo, o afastamento gradual de artistas e intelectuais a crítica ao país desigual e a vinculação com camadas populares, por ter se esgotado a época de uma possível integração, “dando lugar a um intelectual resignado e sem compromisso com as causas populares” (p. 66).

Do Carmo (2011), em seus argumentos, trabalha a perspectiva histórica caracterizando-a de forma linear e determinista, sem dar ênfase aos movimentos contraditórios, num processo que vai se distanciando da transformação, aprofundando a subordinação, incapacitando a reflexão da razão e impedindo a luta por outra forma de sociabilidade. Ao mesmo tempo, refere que a luta está “mais difícil” de concretizar, contrariando sua defesa do inviável. Verifica-se, então, que a autora sustenta sua defesa da “inviabilidade” da Educação Popular numa concepção diferente da história freireana, que a compreende, “em sua dimensão continuada, processual e transitória” (MORETTI, 2010, p. 207). A partir dessa compreensão, um futuro inexorável é refutado por Freire. A História existe num tempo que deve ser problematizado e o futuro não está dado quando transformado em algo “a ser feito”, o que torna a luta possível. Através da atitude crítica, então, homens e mulheres superam a atitude de ajustamento ou acomodação, vendo o ontem, vivendo o hoje e descobrindo o amanhã, apreendendo os desafios e tarefas de uma dada época. A luta, então, como uma categoria histórica e social, manifesta-se sobre diferentes expressões no espaço e no tempo e exige uma tomada de posição, afirmando sujeitos e não objetos da História. Assim, “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História” (FREIRE, 1996, p. 81).

Assim, pensar a Educação Popular no marco atual exige retomar a concepção de “inédito viável” criada por Freire. Ana Maria Araújo Freire (2010) trata dessa palavra/conceito, explicando que, diante das “situações-limite” percebidas criticamente, podemos agir para superá-las. Para isso, é preciso tomar distância e buscar entendê-las na sua essência, como algo “percebido-destacado” da vida cotidiana que precisa ser enfrentado, discutido socialmente, implicando numa postura decidida frente ao mundo, mobilizando para agir sobre o “inédito viável”.

O “inédito viável” é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2010, p. 225).

É também a partir dessa compreensão não determinista da História, que recusa o fatalismo, reconhecendo os condicionantes do tempo histórico vivido, mas num movimento de buscar “transpor a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE, 2010, p. 225), que o Serviço Social sustenta um Projeto Ético-Político Profissional. Assim, nas produções analisadas, foi possível identificar vínculos apontados entre a Educação Popular e esse Projeto.

Sousa (2012), nas entrevistas que realiza em seu estudo, verifica que a Educação Popular e o Projeto Ético-Político do Serviço Social têm orientado o trabalho pedagógico de Assistentes Sociais, “no sentido de uma atuação comprometida com os interesses das classes subalternas, no fortalecimento e articulação dos espaços coletivos de participação e controle social locais e na construção de uma relação usuário-profissional, geradora de vínculos e de valorização de trocas interpessoais” (p. 07). A autora afirma a necessidade de profissionais críticos e competentes numa prática educativa comprometida com a defesa e ampliação dos direitos sociais, e com a perspectiva de transformação social e conquista da emancipação humana e, para isso, defende a vivência de uma pedagogia da autonomia.

Já, para Machado (2010, 2012), a educação na perspectiva freireana é, enquanto prática política, a que se aproxima da comunidade e dos movimentos populares com os quais aprende para a eles poder ensinar também. É, então, fundamental para a formação de Assistentes Sociais para uma prática mais

dialógica, democrática, que impulsiona processos de conscientização, organização, participação e mobilização, considerando o saber popular e a autonomia dos sujeitos. Para a autora, os elementos que constituem a Educação Popular, entre eles, a práxis, a conscientização, o diálogo, o conhecimento popular, a hegemonia e a participação, têm muito a ensinar, principalmente pelo comprometimento com a libertação da classe trabalhadora e com a transformação social, fundamental para o Projeto Ético-Político do Serviço Social, que reconhece a liberdade como valor ético central. Nesse sentido, Machado (2010, 2012) reconhece o exercício profissional mediado por uma relação assalariada e entende que sempre é possível o posicionamento contra a hegemonia da classe dominante, dentro dos condicionamentos institucionais, tendo a Educação Popular como importante aliada.

Nesse sentido, Machado *et al* (2012), citando Iamamoto (2008), referem que os Assistentes Sociais precisam conhecer criteriosamente os processos sociais e a vivência dos mesmos pelos sujeitos para constituir ações inovadoras e impulsionar a consciência crítica e a cultura pública democrática. E, para o estímulo à consciência crítica e a uma cultura democrática, a Educação Popular é fundamental, pois busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternas, lutando pelo protagonismo dos sujeitos sociais. Defendem, então, a importância da Educação Popular para a formação e prática do Serviço Social, considerando que o mesmo tem, como um dos princípios do Projeto Ético-Político, o vínculo com a construção de “uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993) e a Educação Popular também.

Nessa direção, Pereira (2012) afirma a necessidade da classe trabalhadora brasileira reconstruir espaços que contribuam com a formação de lideranças, qualificando as bases dos movimentos populares, numa prática político-pedagógica fundamentada na Educação Popular. Trata-se, segundo a autora, de um projeto de construção da contra hegemonia, visando à transformação e consolidação de um projeto social mais igualitário, justo e verdadeiramente democrático, no qual seja possível a emancipação humana.

Para Oliveira *et al* (2013), a experiência que vivenciaram com a Educação Popular levou a reflexão sobre a relação com o Serviço Social e sua convergência no desenvolvimento do Projeto Ético-Político Profissional. Para as autoras, o referido projeto precisa ampliar sua hegemonia no exercício profissional, o que pode ser potencializado pela apropriação da Educação Popular, desde a formação numa perspectiva social crítica e dialética, confrontando o

(...) “arcabouço teórico das disciplinas de sala de aula com a vida pulsante do cotidiano das classes subalternas. Daí também a importância do ensino fora dos muros acadêmicos, nos espaços miúdos dos territórios comunitários, espaço privilegiado para os estudantes nos campos de estágios e especialmente na extensão universitária” (p. 396).

Nesse sentido, Oliveira *et al* (2013) observam o Projeto Ético-Político Profissional em sintonia com a perspectiva de educação freireana, pelo comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através do desenvolvimento de um trabalho voltado para questões como cidadania, emancipação e autonomia dos sujeitos. Já, Do Carmo *et al* (2010) defendem a experiência na extensão universitária durante a formação no Serviço Social como um espaço de articulação entre o saber que vem da experiência de luta da classe trabalhadora e da população em geral e o saber sistematizado apreendido pela academia. Nessa experiência, a Educação Popular seria o lugar da práxis social dos sujeitos sociais coletivos, numa ação orientada pelo Projeto Ético-Político Profissional. E, para Back e Westphal (2010), o Serviço Social, ao atuar na perspectiva da Educação Popular, em atividades universitárias extensionistas ou outras, potencializa a participação e os processos democráticos, na medida em que conteúdos abordados possibilitam e contribuem para a reflexão crítica da realidade social, numa práxis na direção de uma ação transformadora. Assim, para as autoras, a “Educação Popular contribui sobremaneira para a formação de uma cultura de direitos, tão eminente e intrínseca à ação profissional do Serviço Social” (p. 08).

Além dos vínculos entre a Educação Popular e o Projeto Ético-Político Profissional, foi possível verificar, nas produções científicas analisadas, alguns subsídios para o debate da dimensão socioeducativa do Serviço Social e a

defesa da Educação Popular como orientação. Entre elas, a Dissertação de Lima (2006), desenvolve um estudo exploratório-descritivo sobre a intervenção profissional dos Assistentes Sociais, particularmente das ações socioeducativas. O estudo parte do reconhecimento da necessidade de materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social, buscando qualificar o debate teórico-metodológico para garantia da competência técnico-operativa, tendo como perspectiva a ampliação, consolidação e efetivação dos direitos e da cidadania e a construção de um processo que conduza à transformação social. Dentre os resultados do estudo, a autora destaca que

as ações socioeducativas são entendidas como um processo que possui finalidade, objetivos e procedimentos. Sua contribuição, para a materialização do Projeto Ético-Político, depende decisivamente da coerência das escolhas técnico-operativas acionadas pelos Assistentes Sociais, uma vez que o como fazer é fundamental na construção de uma intervenção profissional menos improvisada e mais legítima teoricamente, sobretudo quando imerso em um contexto social e político adverso ao projeto profissional (LIMA, 2006, p. 05).

Nesse sentido, a autora defende que a concepção de “educar” atribui um componente político à ação que a determina, pois seu sentido pode mudar conforme esse entendimento. Identifica, então, entre as principais tendências que podem contribuir para aprofundar essa reflexão, a proposta freireana. Verifica ainda, em sua pesquisa, que há uma proximidade dos objetivos da ação socioeducativa com os objetivos da instituição, comprometendo-a mais com a garantia da funcionalidade dos serviços prestados do que com a atenção à demanda trazida pelo usuário. Constata também que os objetivos, por vezes, apresentam um discurso generalista ou messiânico, tratando de finalidade do projeto profissional.

A referência a Paulo Freire, nas obras estudadas por Lima (2006), abordam ações socioeducativas no âmbito coletivo, destacando-se trabalhos junto a movimentos comunitários. Também nas considerações sobre a relação entre Assistente Social e usuário. A autora aponta a necessidade do diálogo mais aprofundado com a proposta freireana e com a área da educação, considerando que as ações socioeducativas serão definidas em relação à

demanda e ao marco teórico escolhido pelo Assistente Social. Assim, a ação socioeducativa, para Lima (2006, p. 154)

voltada para a construção de uma consciência crítica facilitada, através do alcance da autonomia do pensamento, um processo de reivindicação, de conquista e de consolidação de Direitos. Nesse sentido, a relação entre essa ação, a conscientização e a participação é evidenciada como requisito para que os sujeitos alcancem maiores graus de autonomia. Autonomia na perspectiva da possibilidade de livre decisão e da afirmação da vontade dos indivíduos e da coletividade.

Nessa direção, Sousa (2012) identificou, nas entrevistas realizadas em seu estudo, o reconhecimento da dimensão socioeducativa do Serviço Social e a orientação da mesma pela Educação Popular no fortalecimento da relação com a população e os movimentos organizados, buscando romper com uma tradição autoritária e normatizadora e provocar reflexões e mudanças nas práticas, na área da saúde, por exemplo. Já, Baldi (2010), na sua discussão, enfatiza uma dimensão da intervenção do Assistente Social que pode fortalecer lutas coletivas das classes subalternas, considerando o compromisso assumido pelo Projeto Ético-Político Profissional. Como estratégia interventiva para mobilização e conscientização, indica a Educação Popular. Por fim, também Back e Westphal (2010) entendem que no desenvolvimento da ação profissional, pelo Assistente Social, é possível desencadear um processo reflexivo de cunho social e político, imbricado de caráter educativo, que pode interferir no entendimento crítico dos sujeitos e na forma desses atuarem no contexto, na realidade. Trata-se da experiência da práxis, num processo efetivo de reflexão-ação-reflexão e de concreto pensado para uma ação crítica. Para as autoras,

Na abordagem de conteúdos referentes à formação sociopolítica, a perspectiva de Educação Popular se evidencia como sendo adequada, pois parte da realidade vivida por este segmento da população e objetiva a que esta se aproprie de conteúdos de maneira a que possa compreender e interpretar a realidade criticamente e assim agir de maneira a resignificá-la e transformá-la (BACK; WESTPHAL, 2010, p. 04)

Considerando as discussões trazidas, verificadas nas produções em análise, foi possível evidenciar aspectos da Educação Popular que indicam a

atribuição de sentidos diversos à mesma. Essas evidências reforçam a necessidade do aprofundamento das obras de Paulo Freire pelo Serviço Social, retomando os encontros com a Educação Popular na história da profissão e buscando superar interpretações reducionistas ou distorcidas. Esse aprofundamento é necessário na definição de subsídios para uma relação que possui uma dimensão socioeducativa que se configura na atuação profissional do Assistente Social, também reafirmada nas produções analisadas.

Esses subsídios, para além de potencializar o debate sobre essa dimensão, possibilitam a problematização sobre a prática desenvolvida. Trata-se da definição da intencionalidade de uma atuação socioeducativa, considerando questionamentos como “educar para quem?”, “educar para o que?” ou “educar como?”. E, nessa direção, verificou-se produções científicas que apontam a Educação Popular como um referencial teórico-crítico que se aproxima da intencionalidade definida pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, enfatizando a base ética e política dessa concepção de educação. Nessas produções há uma compreensão mais ampla da Educação Popular, fundamentada nas formulações de Paulo Freire, na compreensão de que a mesma afirma a defesa de um projeto educacional que valoriza concretamente a emancipação humana e o comprometimento com a transformação social.

4.1.2. Caminhos na Direção de Processos Emancipatórios

A partir das análises realizadas, em que foram evidenciados aspectos da aproximação entre o Serviço Social e a Educação Popular, foi possível identificar particularidades de uma atuação voltada para processos emancipatórios, buscando responder à direção dada pelo segundo objetivo do estudo: analisar as contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios.

Retoma-se, então o entendimento de Moreira (2010, p. 146), de que “o processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos”. Trata-se de um processo permanente que se movimenta na direção

da tomada de consciência dos condicionamentos históricos e das situações de opressão a que somos sujeitos, bem como do potencial humano em “ser mais” e do “inacabamento” para o desafio da libertação como “possibilidade histórica”. A Educação Popular pode contribuir nesse processo através do diálogo crítico e da problematização e reflexão crítica necessária, a partir da realidade das pessoas e das classes oprimidas, numa práxis voltada para a autonomia dos sujeitos, valorizando a cultura e o conhecimento dos mesmos.

Verificou-se, então, nas produções analisadas, que, apesar do reconhecimento da aproximação e da importância da discussão entre Serviço Social e Educação Popular, não há um predomínio de descrição de processos emancipatórios, a partir da problematização da atuação profissional do Assistente Social e da sua dimensão socioeducativa.

Nesse sentido, reafirma-se a constatação de Baldi (2010), de que há uma ausência de parâmetros técnico-operativos concretos para instrumentalizar os profissionais que fortaleça a realização de um trabalho na direção da organização e mobilização popular, pois as elaborações teóricas se encerram na abstração sem indicar possibilidade para concretizá-las no cotidiano do trabalho. O autor refere que, ao utilizar termos como “prática profissional crítica, intervenção orientada pelo Projeto Ético-Político, pedagogia emancipatória ou prática socioeducativa” é preciso preencher com significado, avançando nos aportes teóricos e instrumentos técnico-operativos para oferecer à prática profissional condições de concretização. Já, Oliveira *et al* (2013), trazem o entendimento de que o Serviço Social, por seu caráter interventivo, deve estar atento para o risco da abstração na formação, buscando o desvelamento, através de aproximações sucessivas, do processos de transformações sociais que se operam no contexto social. Nessa direção, Sousa (2012), verificou, na entrevista realizada com Assistentes Sociais, que, por vezes, esses profissionais acreditam que a atuação cotidiana distancia-se da concepção freireana de educação, apesar do vínculo com o campo do diálogo, pois a ação pedagógica fundamenta-se, muitas vezes, numa perspectiva tradicional.

Ainda nessa perspectiva, Lima (2006), em seu estudo, buscou enfatizar a necessidade da construção de sistematizações sobre o fazer profissional,

promovendo a interlocução entre Assistentes Sociais, a qualificação da dimensão técnico-operativa das ações e o diálogo teórico plural para legitimar e materializar os valores indicados no Projeto Ético-Político Profissional. A busca da autora parte de uma importante observação, também constatada nas análises realizadas no presente estudo, de que

há uma preocupação com a coerência das ações com o referencial teórico, no entanto as análises dessa coerência ficam demasiadamente genéricas e não dão indicativos claros das mediações que orientam a materialização dos conceitos no momento da operacionalização das ações sócio-educativas (LIMA, 2006, p. 114).

Assim, com objetivo de caracterizar as ações socioeducativas, através da produção bibliográfica do Serviço Social no período de 1993 a 2005, Lima (2006) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica. No estudo verificou que as obras pesquisadas, de modo geral, trazem indicativos para o debate das ações socioeducativas desenvolvidas pelo Serviço Social, mas “o como fazer fica pressuposto em afirmações genéricas” (p. 126).

Para Machado (2012) e Machado *et al* (2012), o conhecimento da intervenção do Serviço Social e do seu instrumental necessário é urgente e há necessidade de uma aproximação da academia com a realidade da intervenção profissional. As autoras trazem o entendimento de que, na prática, o Assistente Social já atua com a Educação Popular ou pode criar possibilidades para isso. Nessa direção, indicam que a formação profissional deve, através de pesquisas, aprender com a Educação Popular e nela intervir, viabilizando uma relação dialética e dialógica e uma constituição de profissionais mais críticos, dialógicos, democráticos, capacitados para impulsionar a consciência crítica, a participação política, a organização popular e uma cultura crítica democrática. Machado (2012) considera que os profissionais, no cotidiano, lidam com expressões da Questão Social e perdem a oportunidade de estimular a organização e mobilização popular. Identificam, então, a necessidade, mas não sabem como começar ou adotam práticas antidemocráticas, sem consultar ou dialogar com a população. Além de desconhecer como instigar processos emancipatórios, o subtrabalho, as condições precárias, o procedimentalismo requisitado, a captura da

subjetividade (ALVES, 2011), são elementos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais consistentes.

Essas considerações são identificadas na discussão de Silveira *et al* (2006), quando referem que a tarefa da educação em saúde é, predominantemente, atribuída ao Assistente Social. Contudo, os profissionais apresentam dificuldade na operacionalização da mesma, numa perspectiva crítica. Na produção em análise, as autoras trazem algumas evidências de uma aproximação entre o Serviço Social e a Educação Popular, no que diz respeito aos conceitos teóricos de uma perspectiva crítica e dialógica. Mas, verificam que na abordagem das temáticas, “tendem a reproduzir a ‘Pedagogia da Transmissão’”. Nesse sentido, no desenvolvimento das atividades, há um forte protagonismo dos profissionais, numa tendência a desfavorecer a participação dos usuários como sujeitos ativos. Afirmam, então, como desafio, “a construção de práticas educativas que se pautem na relação crítica e problematizadora, por parte de profissionais e usuários” (p. 113).

Considerando as evidências apresentadas que indicam uma dificuldade na consolidação de práticas educativas pautadas por uma relação crítica e problematizadora, é preciso reconhecer que “o debate em torno da operatividade do Serviço Social tem se caracterizado pela escassez, quando comparado às dimensões teórico-metodológicas e ético políticas, e sobre o campo de incidência do Serviço Social” (MIOTO E LIMA, 2009, p. 28). Compreende-se essa característica na produção de conhecimento no Serviço Social e na formação profissional como uma síntese de um importante movimento na condução dos processos históricos pelos quais a profissão vai se legitimando, abordados anteriormente no presente estudo. Contudo, verifica-se a necessidade de problematizar a prática profissional nos processos de formação e de produção de conhecimento científico, a partir da dimensão técnico-operativa da mesma, num movimento de aproximação sistemática com as demais dimensões. Além disso, é possível buscar em outras experiências, o estudo de esforços nesse sentido, como é o caso da busca da coerência, na práxis, da Educação Popular. Assim,

(...) é necessário reconhecer que ainda não se conseguiu articular uma linguagem comum em relação ao “fazer

profissional” capaz de materializar amplamente o projeto profissional e sua direção ético-política. Apesar do avanço espetacular que a profissão obteve através do rompimento com a tradicional ‘metodologia do Serviço Social (caso, grupo, comunidade)’ e que permitiu uma nova compreensão da profissão no contexto da divisão sociotécnica do trabalho, ainda nos deparamos com uma diversidade de discursos sobre o ‘fazer profissional’, definidos, prioritariamente, a partir de elementos ‘externos’ a profissão (MIOTO E LIMA, 2009).

Reafirma-se, então, algumas considerações de Prates (2003), ao discutir a questão dos instrumentais técnico-operativos numa perspectiva dialético-crítica de inspiração marxiana. A autora reconhece o Serviço Social como uma disciplina interventiva e não nega a importância do conjunto de estratégias que dê conta do processo de intervenção, mesmo que na perspectiva dialético-crítica, a centralidade esteja na intencionalidade mais do que no instrumental em si. Citando Marx (2007), quando afirma que não basta interpretar o mundo, mas sim transformá-lo e que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (p. 100), defende a consideração do aspecto interventivo no Serviço Social, a partir de uma constante e contínua análise de realidade com suas múltiplas e articuladas determinações. Ao considerá-lo, trazendo o relato de uma intervenção, Prates (2003, p. 19) afirma que

Mais do que técnicas grupais específicas, sem ter a intenção de desvalorizá-las, porque são úteis se complementares a dialética grupal, utilizamos uma mediação iluminada por nossa finalidade e intencionalidade, com base na reflexão coletiva e no diálogo, partindo da realidade concreta dos sujeitos usuários, de suas práticas sociais, buscando a superação do aparente, por novas leituras e totalizações.

Prates (2003) destaca ainda a importância do vínculo para o diálogo e a reflexão, que é diferente de um monólogo, onde só o profissional detém o saber, o conselho certo ou o plano indicado. Cita, então, Freire (1987), reconhecendo a autossuficiência como incompatível com o diálogo como um “lugar de encontro onde não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (p. 95).

Nas produções analisadas, foram também identificadas algumas particularidades em relação à construção de processos emancipatórios a partir

da aproximação entre Educação Popular e Serviço Social. Machado (2010, 2012) trata de elementos que constituem a Educação Popular como orientadores para uma atuação numa perspectiva crítico-emancipatória: práxis, conscientização, diálogo, conhecimento popular, hegemonia e participação. Em relação à práxis, afirma que a Educação Popular busca contribuir com a compreensão teórica, mas busca a ação real dos sujeitos, estimulando uma práxis social que tem como horizonte a transformação radical da sociedade. A práxis é um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire e que, segundo Rossato (2010, p. 325),

(...) pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (...) É uma síntese entre teoria-palavra e ação.

Assim, a práxis implica a conscientização como um desenvolvimento crítico da tomada de consciência, que exige o engajamento da ação transformadora. Já, o diálogo como processo dialético-problematizador é uma das categorias centrais do pensamento de Freire. Para Zitkoski (2010b), trata-se da exigência de uma postura dialógica que atribui coerência metodológica ao projeto de educação que pretende ser libertadora. O diálogo “impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (p. 117). O reconhecimento do valor do saber popular, do “saber de experiência feito” é fundamental na postura dialógica, que não se limita ao mesmo ou o idealiza, mas busca problematiza-lo. Em relação à hegemonia Machado (2010, 2012) enfatiza que é preciso participar da construção da hegemonia das classes dominadas, pois ser contra a hegemonia da classe dominante não basta e vê na Educação Popular uma aliada no debate ideológico e político contra hegemônico. Por fim, em relação à participação, a autora atenta para o risco de que a mesma apareça fundamentada em pressupostos ideopolíticos conservadores, quando vinculada a um significado instrumental e reducionista, que incentiva a sociedade civil a substituir as funções do Estado por um “dever cívico de solidariedade”. Desse modo, fragiliza a concepção de direito

democrático e a organização consciente em torno da hegemonia dos setores populares, com concepções “acríticas e aclassistas” que sustentam uma luta por solução de carências imediatas e encobrem questões estruturais que geram desigualdade social. Para Freire (2001), a participação é exercício de ter voz e decidir em certos níveis de poder, como direito de cidadania, numa relação direta com a prática educativa-progressista.

Na análise da produção de Do Carmo (2008) também há indicação de particularidades importantes na direção de processos emancipatórios. Indica, então, a necessidade de partir da vivência dos sujeitos, do cotidiano e dos detalhes que constroem a vida social para o ato de refletir, num processo para além de si mesmo, mas de consciência coletivo que tenha como intenção a mobilização pela transformação social. Trata-se, segundo a autora, de um método de resistência, não autoritário, instigador, constituído por ideias amplas e por criatividade. Já, Oliveira *et al* (2013) fazem referência ao “método de Educação Popular” que pressupõe um diálogo que parte da própria realidade, concreta histórica como um todo, não como um meio de persuasão ou convencimento e manipulação, mas sim como uma troca, valorizando o saber popular e respeitando a autonomia dos sujeitos para construir alternativas de intervenção em conjunto.

Lima (2006), no estudo sobre as ações socioeducativas no Serviço Social, observou que os principais objetivos das mesmas são a “orientação” e o “esclarecimento”, através dos quais se constrói um “processo de conscientização dos sujeitos”, envolvendo o conhecimento dos serviços prestados e o atendimento à demanda imediata; bem como, a reflexão crítica sobre as questões *singulares* que envolvem a demanda, as questões *particulares* que condicionam ou ampliam o serviço prestado; as questões *universais* que envolvem o acesso e a ampliação dos direitos⁵¹.

Contudo, a ação que objetiva uma “orientação para um processo de conscientização dos sujeitos”, por exemplo, pode estar fundamentada em diferentes concepções de educação, que indicam formas diferentes de estabelecer a relação entre os sujeitos envolvidos. Essa relação é mais

⁵¹ Pontes (1997), na discussão sobre a apropriação da categoria Mediação pelo Serviço Social, aprofunda a perspectiva de análise desenvolvida por Lima (2006), que indica o movimento de aproximações sucessivas entre o singular, o particular e universal, na intervenção profissional.

explícita na retomada histórica que Lima (2006) realiza no seu estudo, quando verifica uma preocupação com a forma de desenvolver as ações socioeducativas no Serviço Social, buscando uma coerência entre objetivos, métodos e atividades, a partir de proposições relacionadas à Educação Popular, elaboradas por Pinto (1984, p. 144) como “modelo de orientação de práticas⁵²”. As proposições são as seguintes: 1) saber técnico deverá ser dissociado do saber dominante para que não submeta o saber popular; 2) a relação entre os saberes popular e técnico não pode ser de transmissão de saber, mas de relação dialogada, horizontal, bidirecional, participativa; 3) o conteúdo educativo não pode ser determinado pelos técnicos, a relação acontecerá como processo de produção de conhecimentos no qual o saber popular se transforma com os instrumentos do saber técnico, sendo que o controle desse processo sempre estará com a classe trabalhadora; 4) o elemento de unificação entre o saber técnico e o popular consiste na realidade social, entendida como objeto de transformação; 5) destaca-se o caráter político desse processo educativo - a partir da consciência da conotação política da sua ação, os técnicos assumem-na como compromisso de mudança da sociedade em prol da classe trabalhadora; 6) o processo educativo terá uma concepção totalizadora da sociedade, exigindo uma análise dialética da economia política da sociedade concreta na qual se realiza a ação; 7) o processo educativo implica tanto na transformação do saber (técnico e popular), quanto na transformação dos sujeitos do processo (técnicos e grupos populares); 8) os técnicos terão de assumir certa competência técnica, ultrapassando a boa vontade. Essa competência está relacionada tanto aos aspectos técnicos quanto à habilidade de manejo das categorias teóricas de análise, como também relacionada ao conhecimento/compreensão das estruturas e processos econômicos e políticos da sociedade concreta onde se realiza a ação.

⁵² Observa-se que a descrição de uma síntese com proposições para a prática profissional, relacionadas à Educação Popular, é referente a um momento histórico (década de 1980) analisado no segundo capítulo desse estudo, em que as produções sofreram importantes críticas, por diferentes aspectos. Entre eles, verifica-se o distanciamento de uma análise da profissão inserida na divisão sócio técnica do trabalho, sujeita à condição de assalariamento e à relativa autonomia. Na atualidade, novas sínteses que retome aspectos importantes do processo histórico da profissão, precisam considerar superações constituídas ao longo desse processo.

Algumas produções analisadas trazem relatos de experiências indicando o fundamento das mesmas na perspectiva da Educação Popular. Do Carmo *et al* (2010), trazem o relato de um trabalho desenvolvido junto aos movimentos sociais rurais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde realizam ciranda⁵³ infantil e “o cantinho da leitura”, quando são lidas histórias infantis para as crianças e também são emprestados livros. Cita ainda o Curso de Agroecologia, o projeto “Leitura de Barracos” (também com empréstimo de livros) e o “Cinema da Terra”, que prevê a execução de filmes nos assentamentos e acampamentos, com debates. Realizam visitas domiciliares, onde se efetiva um maior contato com a comunidade e contribuem para a mobilização para as noites culturais.

Rocha (2011) traz a experiência da ação socioeducativa do Movimento de Educação de Base – MEB e a ação sócio-política dos movimentos sociais na região de Picos, em Piauí, de 1985-1995. A autora ressaltou o acentuado processo de organização popular nessa região, a partir do trabalho das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e do Movimento de Educação de Base - MEB, que tinha como principal objetivo contribuir para o despertar da consciência crítica cidadã. Conclui, a partir do seu estudo, que esse movimento foi capaz de realizar uma ação socioeducativa que despertou e orientou a ação política dos movimentos sociais que emergiram como sujeitos da sua própria história, numa perspectiva de transformação social.

Nessa experiência, destaca-se algumas particularidades que podem contribuir para a construção de processos emancipatórios. As ações socioeducativas desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base – MEB tinham uma ênfase na formação de lideranças dos movimentos populares nas dimensões política e sindical e no processo de alfabetização de jovens e adultos. A autora descreve ações socioeducativas desenvolvidas que partiam do planejamento conjunto com os sujeitos envolvidos. O registro desse planejamento chama a atenção pelas estratégias traçadas: “convivência com o povo, participação no cotidiano das comunidades, visitas domiciliares, reuniões formais e informais, cantos conscientizadores, elaboração de cartilhas e

⁵³ A ciranda é uma dança muito conhecida no Brasil como brincadeira infantil, porém na região Nordeste, principalmente em Pernambuco, ela é também uma dança de rodas de adultos (<http://folcloreordestino.blogspot.com.br/2007/12/ciranda.html>, em 03/11/2014).

folhetos com dados da realidade, registrando a fala do povo, articulação entre as comunidades, etc.”, bem como pelos resultados apontados: “reunir-se para conversar sobre seus problemas a luz do evangelho, fazer abaixo-assinado para reivindicar seus direitos, entrar com uma ação judicial de reivindicação por indenização justa, articulação com outras comunidades de outros Municípios, resistência às ameaças, celebração das lutas” (ROCHA, 2011, p. 83).

A partir dessas descrições, Rocha (2011) enfatiza um trabalho socioeducativo que é desenvolvido a partir da “ação-reflexão-ação”, com repercussões concretas na vida dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um trabalho que “exigia aprofundamento teórico, competência técnica e capacidade de reflexão e análise, atingindo as dimensões do saber, do saber fazer e do saber ser” (p. 92), num processo constante de ensino e aprendizado, que exige uma permanente reflexão, inclusive, sobre a militância e a própria mobilização. Além disso, a autora refere que na experiência estudada,

as lutas imediatas não são isoladas, elas se articulam na singularidade, no âmbito dos movimentos sociais, mediadas pela ação socioeducativa e socio-política com lutas mais amplas, isto é, com a totalidade, consubstanciadas nas estruturas e conjunturas da sociedade na qual estão inseridas (ROCHA, 2011, p. 114).

O canto, como descrito no planejamento da ação socioeducativa era estratégico, pois animava e impulsionava para luta, trazendo conteúdos relevantes, como por exemplo, a luta pela posse da terra. Nas entrevistas realizadas por Rocha (2011), os sujeitos fazem referência ao canto, afirmando que o mesmo ajudava a lutar com mais garra, fé, esperança e, por isso, cantavam nas reuniões⁵⁴. Assim, para a autora, a experiência revela a “mística e utopia como motor impulsionante de toda a ação educativa” (p. 73).

Assim, verifica-se que, como afirma Streck (2013), os encontros de Educação Popular costumam ser marcados pelo movimento do corpo, pela afetividade, pelos cantos, pelas trocas e pela convivência. Contudo, tornam-se mais do que estratégias de ensino, mas uma forma de estar no mundo. Para o

⁵⁴ Trechos de cantos descritos por Rocha (2011, p. 120): 1) “Minha gente pise firme, cante alto e vamos lá, vamos lutar consciente que este mundo vai mudar.” 2) “Quem diz que nordestino é preguiçoso, é mentiroso não tá sabendo o que diz. Nossa pobreza, nossa dor, nossa amargura depende das estruturas desgraçadas do País”.

autor, o “cultivo da relação humano-pedagógica encontra hoje um lugar na mística” (p. 09).

Ao trazer a ideia de mística para ação educativa, é preciso problematizá-la para além da questão da experiência da religiosidade atribuída a mesma, enfatizando sua potencialidade na relação pedagógica que se deseja constituir. Ao buscar a definição da palavra no dicionário (LUFT, 2009, p. 461), tem-se “1. estudo ou contemplação das coisas espirituais, divinas. 2. Vida religiosa e contemplativa; misticismo”. Nesse sentido, busca-se enfatizar a ideia de “contemplar”, assim definida: “1. olhar embevecida ou demoradamente; admirar. 2. Pensar, meditar em” (LUFT, 2009, p. 192). Assim, entende-se que a mística pode favorecer a reflexão e constituir-se como um convite a “ad-mirar”, considerando o sentido proposto por Freire (1981, p. 43):

Admirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miram não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. (...) Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto.

Streck (2013) refere, ainda, ter encontrado uma das melhores definições de mística num contexto de Educação Popular, numa roda de avaliação com uma associação de economia solidária no Projeto CEFURIA (Centro de Formação Urbano-Rural), de Curitiba: “mística dá voz à pessoa, é uma marca de nossos grupos, não pode faltar - aproxima, faz pensar e refletir, desperta outros sentidos, é uma partilha de valores. Colocamos frases de Paulo Freire, alimentos, símbolos, a Bíblia” (p. 09).

A partir dessa definição, Streck (2013) especifica seu entendimento em relação a esse conceito de mística, demonstrando a sua importância na Educação Popular: “dá a voz”, no sentido de ir além de ser voz do outro, mas ser um disparador, ajudar que cada possa “dizer sua palavra” (FREIRE, 1987); “marca de nossos grupos”: define uma identidade que fortalece a coesão

interna do grupo e a mobilização para atuação. A mística é plural, pois parte de símbolos que provêm da realidade do grupo, por isso pode ser “frases de Paulo Freire, alimentos, símbolos, a Bíblia” ou qualquer objeto que estabeleça relação com o cotidiano, tomado como ponto de partida para a reflexão. A mística “aproxima”, pois nela é comum o contato físico, a sintonia a partir do canto, a lembrança de um integrante do grupo que está em dificuldade, a celebração das conquistas, criando um espírito de comunhão. A mística “faz pensar e refletir”, não como “sentimentalismo piegas”, mas introduzindo elementos novos que provocam e desacomodam e “desperta outros sentidos”, pois existem muitas formas de “sentir” o mundo e de fazer sentido das coisas que nos cercam, assim, ela abre a possibilidade para outros significados. Por fim, a mística “é uma partilha de valores” que passam a ser vistos como sinal de esperança, num movimento contra hegemônico à lógica capitalista de produção de valores ligados ao individualismo e ao consumismo, por exemplo.

Trata-se de uma vivência que pode favorecer uma contraposição à lógica da propriedade privada, do valor vinculado à posse, em que os sentidos são alienados “pelo sentido do ter” e pode aproximar-se da “(...) apropriação sensível da essência e da vida humanas (...) para e através do homem”, que, segundo Marx (1993, p. 196-197),

(...) não deve considerar-se apenas no sentido do ter. O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto como homem total. Todas as suas relações humanas ao mundo, visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento perante o objeto a apropriação do sobredito objeto, a apropriação da realidade humana. A maneira como eles reagem ao objeto é a confirmação da realidade humana, é a eficiência humana e o sofrimento humano, já que o sofrimento humanamente considerado é uma autofruição do homem.

Para Marx (1993), os diferentes sentidos só podem ser despertados pela confirmação das faculdades, na medida em que a faculdade do homem existe como capacidade subjetiva. Dessa forma, “o sentido musical do homem só é despertado pela música” e “não é (...) só no pensamento, mas através de todos os sentidos, que o homem se afirma no mundo objetivo” (p. 199).

Considerando os desafios de uma atuação socioeducativa contra hegemônica, a mística pode fortalecer os sujeitos nas dificuldades que também foram relatadas por Rocha (2011), na articulação em todos os níveis e nas relações fragmentadas no movimento social. Dificuldades que demonstram as “contradições existentes na sociedade e no processo de caminhada dos movimentos” (p. 119).

Rocha (2011, p. 86) cita também, na experiência estudada, o método “ver-julgar-agir”, utilizado pela Igreja Católica. A tríade verbal “ver-julgar-agir”⁵⁵, segundo Pereira (2001, p. 160),

Trata-se de um método simples, prático e de fácil assimilação popular (...). O Ver constitui-se o primeiro tempo do método. Trata-se de conhecer (ver e olhar) a realidade, o concreto da vida, os conflitos, os problemas, os desafios, as situações e condições de opressão e dominação. O segundo tempo – o Julgar – é o resultado da análise, do exame, da revisão e da correlação dos fatos. (...) O terceiro passo – o Agir – é a construção da prática a partir da realidade analisada e refletida. Trata-se de inventar e criar estratégias compatíveis com a capacidade de organização e de mobilização da comunidade. Há que identificar o que é viável e qual é a ação possível para diminuir as formas de opressão.

Para Rocha (2011) o movimento dessa tríade verbal relaciona-se com a Educação Popular, na perspectiva da práxis da ação-reflexão-ação. Essa relação promove o encontro do saber popular - que pode trazer o entendimento da realidade pela fé – com o saber científico – que teoriza a prática a partir da reflexão crítica.

Assim, nas produções em análise, verifica-se que algumas experiências trazidas estão relacionadas à processos educativos ligados a Igreja Católica, como a própria história da Educação Popular. Daí, como discutido anteriormente nesse estudo, um dos aspectos que também pode ter inspirado

⁵⁵ Essa proposta esteve presente no currículo do Serviço Social, como “sistema de discussão”, na década de 1950 (Sá, 1995). A lógica da proposta também fica evidente na obra de Souza (2000), que reuni o debate do Serviço Social sobre o Desenvolvimento de Comunidade e a participação. A autora traz a ideia de conscientização – fundamentando-a em Paulo Freire - como preocupação no processo pedagógico, que supõe que o profissional desenvolva suas relações de modo a apreender (p. 90): 1) o nível de percepção da população em face da realidade dos seus interesses e preocupações; 2) o julgamento que se faz quanto às condições causais impeditivas da realização desses interesses; 3) as atitudes e ações já desenvolvidas, ou que se pensa em desenvolver diante dos interesses apresentados.

críticas no interior de uma categoria profissional, como o Serviço Social, que buscou superar marcas de sua gênese também ligada a Igreja Católica. Contudo, evidenciou-se, também, a necessidade de voltar o olhar crítico para as experiências que traduzem possibilidades de consolidação de uma atuação voltada para processos emancipatórios, mesmo aquelas vinculadas a vivências religiosas, dialogando com as mesmas e constituindo novas sínteses que atendam ao Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Outra estratégia evidenciada na experiência descrita por Rocha (2011) caracteriza-se pelo movimento de “ir direto onde o povo estava” (p. 122), com uma importante ênfase na visita domiciliar, numa convivência no cotidiano dos sujeitos, numa prática pedagógica de “animação” não espontaneista, mas com uma direção de organização do povo. A metodologia previa o trabalho sempre a partir de situações bem concretas, para constante análise da realidade e formação da consciência crítica, interagindo com o conhecimento científico, mas considerando o processo educativo já existente nos grupos. Contudo, segundo a autora, a prática pedagógica de “animação” passa gradativamente para uma prática de “assessoria”, numa ação subsidiária às organizações populares que evita colocar-se a frente das ações que podem ser assumidas por militantes. Mas, o trabalho de “animação” é reconhecido como um alicerce que “muito contribuiu para aproximar e ajudar no processo de organização” (p. 123). O desafio era, então, “prosseguir junto com as organizações, com o cuidado de não conduzir o ritmo da caminhada, sem, contudo, deixar de fazer a sua parte na construção coletiva da Educação Popular” (p. 126).

Pancera (2009), através de uma pesquisa ação, traz também o relato de uma experiência desenvolvida desde 1991, no Centro Artístico Cultural Belém Amazônia, na Organização Não-Governamental Rádio Margarida, na defesa da Tese: “a arte como socialização da cultura para transformação social, que é afirmada pela demonstração da utilização do método de Educação Popular que utiliza linguagens artísticas e meios de comunicação social” (p. 06). Destaca-se na experiência analisada, as mediações para aproximação da realidade, a partir de um trabalho educativo na perspectiva da Educação Popular, por meio de linguagens artísticas e meios de comunicação social, como teatro, brincadeiras e músicas, radiodifusão e vídeo popular, publicação de livros e

guias de orientação. Segundo Pancera (2009, p. 10), a experiência descrita em seu estudo é “repleta de ação-reflexão-ação transformadora da realidade social do mundo das necessidades em que vivemos, em busca das liberdades humanas que queremos”. Nesse sentido, o autor trata de

Linguagens e meios em movimento, na busca da transformação social das relações humanas, de mudança do modo de vida e superação das necessidades, na garantia dos direitos e conquistas sociais, colocando-se na luta junto às classes subalternizadas no rumo de patamares superiores de consciência (PANCERA, 2009, p. 188).

Nesse movimento, elementos artístico-culturais são articulados à procedimentos científicos, através de aproximações sucessivas, como na produção de textos de teatro – com questões relacionadas ao cotidiano, à saúde, aos direitos sociais, ao meio ambiente, etc. - num processo de aprofundamento de uma temática, através de pesquisa de fontes bibliográficas e estatísticas de fenômenos que afetam a vida das pessoas, bem como, numa busca de compreensão da superestrutura societária, com consulta às leis e os instrumentos jurídicos. A partir disso, o esforço se dá na direção de comunicar, valorizando a cultura local, com “graça e leveza”, desmitificando preconceitos e trazendo componentes para inquietar, despertando para o novo (PANCERA, 2009).

Assim, as produções analisadas trazem indicativos de que os processos emancipatórios, na perspectiva da Educação Popular, podem ser potencializados a partir da constituição de relações pedagógicas que partem de uma postura de valorização do vínculo com o outro, bem como de preocupação com uma luta alegre, fundada na esperança, que deve celebrar conquistas e reconhecer sentimentos, compartilhar emoções, tendo a arte como aliada, através da música, da poesia, do teatro, etc. Trata-se da “abertura ao querer bem” e a “disponibilidade à alegria de viver” - fundada na esperança crítica, no inédito viável, que recusa o fatalismo - como saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996).

É possível verificar, nas produções analisadas, a indicação de algumas particularidades que caracterizam uma atuação na perspectiva da Educação Popular. Cunha (2013, p. 136), ao pensar propostas de práticas pedagógicas

tendo como pressuposto as concepções teórico-metodológicas da Educação Popular, propõe momentos para realização de intervenções. São momentos que sistematizam as particularidades evidenciadas no presente estudo e as complementam, contribuindo para não perder de vista o que é essencial. O primeiro momento, a autora apresenta como “mística e acolhida”. Muito mais do que informar um tema, esse momento busca o compromisso, provocando a reflexão e os sentidos, buscando sua relevância para si e para os outros. É importante que seja um momento rico em elementos plurais. O segundo momento, é chamado de “olhares sobre o cotidiano”. Nesse, a autora destaca que não se trata de trazer o pensamento de cada um de forma ilustrativa e, por fim, o pensamento de quem “domina o conteúdo”. O que deve ocorrer é uma interlocução de saberes e seus fundamentos para problematizá-los e aprofundá-los. Assim, o terceiro momento é a “problematização”, quando conhecimento científico e conhecimento do cotidiano dialogam num exercício de escuta e fala, com questionamentos que visam o enriquecimento do coletivo, na busca de novas alternativas. Já, o quarto momento, descrito por Cunha (2013, p. 137), é das “ações transformadoras”, em que “transformar significa dar concretude ao projeto de mudança, com alternativas viáveis”. E, por fim, o quinto momento é “a avaliação” que propõe uma “reflexão sistematizada sobre as ações, os diálogos, conquistas e permanências que o grupo elencou como prioritárias”.

Os momentos descritos podem contribuir no movimento de “ação-reflexão” a partir do diálogo com o usuário. A expressão ação-reflexão, na obra de Freire, segundo Kronbauer (2010, p. 23), designa

(...) o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente.

Assim, a Educação Popular pode contribuir para o Serviço Social ampliar a consolidação de uma atuação profissional pautada pela perspectiva de constituição de processos emancipatórios. Essa contribuição pode se dar a partir da problematização da prática, qualificando a discussão que aproxime

sistematicamente as dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política da profissão.

No Serviço Social, destaca-se a discussão desenvolvida por Souza (2000), no que diz respeito aos esforços no sentido de sistematizar propostas que contemplassem também um foco na dimensão técnico-operativa da profissão. Nessa discussão, é possível verificar a aproximação com a Educação Popular, quando a autora chama a atenção para princípios básicos ao desenvolver processos pedagógicos, a partir da relação profissional e usuário: 1) partir da realidade concreta em que se encontra a população; 2) definir e redefinir coletivamente os objetivos que se tem a alcançar a partir da realidade concreta que se vai conhecendo e analisando; 3) identificar coletivamente o eixo central da prática do processo pedagógico tendo em vista articular os conteúdos parciais das práticas e reflexões que vão sendo desenvolvidas pelos diversos grupos da comunidade (desencadeando no processo de relações de particularidades com a dinâmica social global); 4) definir e avaliar continuamente a qualidade das relações que se estabelecem entre o profissional e a população, garantindo assim o processo de cooperação (processo contínuo de trocas) entre ambos; 5) Estimular de forma crescente e contínua a articulação e autonomia da organização comunitária. Considerando esses princípios, o trabalho busca identificar interesses e preocupações da população, analisando as condições de enfrentamento das questões identificadas para uma organização e planejamento de ações pela população, num processo contínuo de avaliação e ampliação das condições dessas ações.

Citando instrumentos e técnicas que podem ser utilizados, Souza (2000) trata da mediação na relação com a população através do diálogo, fundamentando-o em Paulo Freire (1987). Considera o diálogo, sobretudo, como fundante de uma “pedagogia do compromisso de estar a serviço dos interesses e preocupações das camadas populares; por isso, supõe assumir conscientemente uma posição em relação ao mundo e suas possibilidades de transformação” (SOUZA, 2000, p. 185). Ao tratar do diálogo a partir de Freire, reafirma a necessidade de problematizar “um jeito de ser em relação no mundo”, o que vai além de uma proposta metodológica. Assim, é possível identificar algumas particularidades que caracterizam uma ação que possa

contribuir na potencialização de processos emancipatórios, mas é fundamental pensá-las em suas articulações técnico-operativas, ético-políticas e teórico-metodológicas. Nesse sentido, ao enfatizar a dimensão socioeducativa da profissão e problematizar o “educar como?”, é preciso não perder de vista o “educar para quem?” e “educar para o que?”.

Daí que a Educação Popular, a partir da crítica às formas tradicionais de educação e suas variantes, constitui uma nova teoria não só de educação, mas de relações, que funda não apenas um método de trabalho “com o povo”, “mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela” (BRANDÃO, 2006, p. 47). E, nesse sentido, traz suas contribuições para potencializar processos emancipatórios, como instrumento político de conscientização e politização, na construção de novos saberes, numa ação cultural para a liberdade, ao invés de transferir saberes dominantes para o “ajustamento” dos sujeitos. A Educação Popular, segundo Brandão (2006, p. 47) “busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe”.

Nesse sentido, Brandão (2006, p. 50) define alguns princípios da Educação Popular, explicando que não se trata de “um ‘método conscientizador’, mas de um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções”. Também não se trata de “uma nova educação ‘para o povo’”, legitimando educações paralelas, mas da “necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares”. Assim, ela se realiza em “todas as situações onde, a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam”, onde “a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”.

Contudo, é importante lembrar que a dinâmica entre diferentes relações pedagógicas não se dá com uma simples superação de uma pela outra, constituindo uma nova hegemonia educativa, mas há uma coexistência de diferentes “modelos” que atendem a diferentes intencionalidades.

Não é difícil verificar isto em áreas de “tensão social”, onde agências patronais oficiais multiplicam esforços para “organizar a comunidade” contra iniciativas de mobilização política de setores das classes populares na comunidade. O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação popular (BRANDÃO, 2006, p. 55-56).

Verifica-se, assim, que a Educação Popular em toda a complexidade de suas dimensões é um importante desafio. Nesse sentido, entre os aspectos desse desafio, uma das preocupações evidenciadas, nas produções em análise, foi a educação do educador. Para Do Carmo (2011), o encontro entre saberes de educadores e educandos das classes populares se transforma em desencontro, pois intelectuais/educadores são criados numa sociedade que separa trabalho manual e intelectual, impondo, aos mesmos, atividades que justificam e legitimam o modelo social vigente. São intelectuais/educadores formados através de um sistema educacional que tem base na transmissão do conhecimento, onde criatividade e imaginação são diminuídas pela valorização da memória e da retórica. Assim, a Educação Popular exige a ruptura com a estrutura que conforma consciência e inconsciência do educador para reconstruir sua identidade e sua história, não reproduzindo uma metodologia dominadora. Soares (2006) destaca “contradições no processo de realização da Educação Popular” - que segue reproduzindo práticas de educação “bancária” - e levanta o questionamento sobre “quem educa o educador?”. Em estudo focado para o contexto da Política de Saúde, Reis (2009) considera indispensável pensar na educação dos educadores, pois identifica, na pesquisa realizada, uma carência na formação para o desenvolvimento de grupos educativos e a preparação para os mesmos como uma responsabilidade exclusiva do profissional.

Sobre esse aspecto, Marx (2007, p. 100), em seus apontamentos, traz contribuições para reflexão.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produto das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É

por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (...). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

Assim, a formação do educador também deve fundamentar-se numa práxis, na direção de transformações que tenham como horizonte a modificação da atividade humana e das circunstâncias. O educador, então, amplia as possibilidades da educação emancipadora à medida que reconhece que a educação que fundamenta sua formação é também reprodução das relações capitalistas e, ao mesmo tempo, resultado da práxis humana. A formação, nesse sentido, sofre importantes tensionamentos, pois não será uma autêntica educação emancipadora, o objetivo de uma instituição formal de ensino numa sociedade capitalista. Com esse objetivo, eliminaria o próprio capitalismo. Nessa direção, afirma Marx (2010b, p. 57),

Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo.

Pinto (1987) traz algumas considerações sobre esse tema, partindo do entendimento de que a educação, em sentido amplo e autêntico, é um processo histórico e social, constitutivo do ser humano, pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma, bem como, um processo contraditório, que também atua em sentido oposto, pois implica também a crítica, a negação e a criação. Por essência, a educação é concreta, mas sua realização concreta depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, de seu conflito, etc. A sua abstração atende a consciência dominante, omitindo suas relações na totalidade nos processos sociais. O homem, educado pela sociedade, modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela. Nesse sentido, a educação sempre visa um fim, é intencional.

Considerando esses pressupostos, Pinto (1987) afirma que, enquanto a pedagogia convencional concentra toda sua atenção na discussão do conteúdo e numa escolha que é relacionada ao tipo de homem que convém formar e de sociedade para a qual deve formar, o conceito crítico do conteúdo da educação

envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente em cada ato pedagógico. Forma e conteúdo são, então, aspectos diferentes, mas unidos na realidade do ato educacional como um todo concretamente indivisível. A forma deve atender aos fins sociais da educação e ser melhor possível para fazer ascender os sujeitos na condição humana presente para outra melhor, imediata e concretamente possível. Assim, o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém esta, por sua vez, determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim.

No contexto da educação convencional, para Pinto (1987), a função do educador é atribuída a um pequeno grupo de indivíduos instruídos, concebidos como servidores e não portadores de uma consciência, sendo que deles se espera que sirvam aos objetivos da sociedade. Daí a importância do sentimento de dignidade e autonomia nos educadores e sua preparação permanente no encontro de consciências livres, dos educadores entre si e destes com os educandos. O educador precisa ter a noção crítica do seu papel, das circunstâncias que o determinam e das finalidades de sua ação, pois a finalidade da educação está implícita no conteúdo e na forma como é executada. Por isso, o problema da formação do educador é muito importante. O autor afirma, então, que a verdadeira função do educador se dará mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais profunda que ele tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos.

Contudo, em última análise, Pinto (1987) retoma o pressuposto de que é a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, pois deseja ver transmitidos os conhecimentos que lhe são úteis numa determinada ordem de relações produtivas. A sociedade, então, como educadora do educador, exerce sua ação concretamente, no tempo histórico, preparando-o para uma função regular, numa suposta estabilidade. Mas, a realidade se altera e esses educadores não acompanham as transformações. Daí a necessidade de educadores que percebam suas forças atuantes no desenvolvimento

econômico e cultural da sociedade, sua tarefa social e sua indispensável vinculação ao povo.

Nesse contexto, através de um aspecto externo, a qualidade técnica e profissional do educador é submetida ao controle social pelos dispositivos legais que lhe atribuem este grau e asseguram o exercício da docência. Mas, há o controle interno, exercido pela consciência do educador, para que se esforce no sentido de adequar seu ensino a partir de uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinando seu desempenho com a autoconsciência crítica para ver se está cumprindo o que sua consciência crítica da realidade lhe atribuiu. Essa análise se dá, com eficiência, através do debate coletivo. A condição para a mesma é, sobretudo, “a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor”, o que permite que acompanhe o movimento da realidade, em vínculo constante com o povo e compreendendo a natureza culta do mesmo. Assim, o educador estará vinculado a sua cultura, que é representada pelo povo como totalidade, desempenhando suas funções a partir das inspirações das massas trabalhadoras de seu país. Sua consciência crítica, de si e de seu mundo, direciona sua competência como intelectual, cercado-o das origens legítimas da cultura (PINTO, 1987).

Pinto (1987) indica, ainda, que é através da noção como ser inacabado que o comportamento do educador pode tornar-se coerente numa relação em que o educando, por suposição, está privado do saber que vai adquirir, mas não da consciência de sua situação, de julgamento de si e da qualidade do professor que lhe dará a instrução. O educador, então, deve ser capaz de reconhecer tal possibilidade, se beneficiando dela pelo encontro com a consciência do aluno, através de uma relação essencialmente recíproca, de troca de experiências, de diálogo. Assim, nesse processo “não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (p. 118).

Diante dessas considerações, evidencia-se a necessária discussão da dimensão socioeducativa do Serviço Social na formação profissional. Essa discussão deve pautar-se num movimento contra hegemônico em relação à concepção de educação, que deverá fundamentar-se numa práxis que pode partir da problematização do próprio exercício docente e seus pressupostos.

Por fim, verificou-se que, apesar de não haver um predomínio de discussões desenvolvidas a partir da problematização da atuação profissional do Assistente Social e da sua dimensão socioeducativa, as produções analisadas trazem contribuições da Educação Popular para potencialização de processos emancipatórios. Foram evidenciados alguns subsídios que podem ser mediados, buscando superar algumas dificuldades na consolidação de práticas educativas pautadas por uma relação crítica e problematizadora, bem como, algumas particularidades em relação à construção de processos emancipatórios a partir da aproximação com a Educação Popular. Contudo, considerando a necessária preocupação com a “educação do educador”, essas contribuições devem ser pautadas já na formação profissional do Assistente Social.

4.1.3. Educação Popular em Saúde: Avanços em Permanente Disputa

Por fim, considerando o terceiro objetivo específico desse estudo, buscou-se desenvolver uma análise da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, como normativa que prevê a Educação Popular como pressuposto, no contexto do Sistema Único de Saúde (Portaria Nº 2.761, de 19/11/2013). Considerando que nas produções científicas que fizeram parte da amostra desse estudo, evidenciou-se um número proporcionalmente significativo de discussões que trazem o contexto do campo da saúde, foi possível trazer para essa análise, aspectos sobre essa temática, verificados nas discussões produzidas na área do Serviço Social.

Lima (2006) identificou, no seu estudo que aborda a dimensão socioeducativa da atuação profissional do Assistente Social, algumas referências mais frequentes utilizadas nas produções bibliográficas que analisou. Entre elas, citou Paulo Freire, “principalmente naqueles autores que abordam a intervenção profissional/ações socioeducativas a partir da área da saúde” (p. 115). Sousa (2012), na sua pesquisa, busca compreender a relação entre Educação Popular e saúde na prática educativa dos Assistentes Sociais da Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Oliveira *et al* (2013), na reflexão que desenvolvem sobre a Educação Popular para a formação e

atuação dos Assistentes Sociais, têm como cenário uma experiência de extensão universitária popular no campo da saúde. Já, Silveira *et al* (2006) apresentam o relato de pesquisa realizada numa experiência de “Estratégia Saúde da Família⁵⁶” que conta com Assistentes Sociais e também é espaço de campo de estágio de formação no Serviço Social.

O campo da saúde como cenário para estudos que discutem a aproximação entre Educação Popular e Serviço Social indica que este pode ser um contexto com experiências importantes para aprofundar o debate sobre as potencialidades de uma atuação voltada para constituição de processos emancipatórios. Nesse sentido, é conveniente compreender a construção de uma Política Social que possui uma normativa específica que propõe, no seu Artigo 2º, uma prática político-pedagógica “a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no Sistema Único de Saúde”. Entende-se que normativas legais que tratam de Políticas Sociais, como a Portaria Ministerial em análise, refletem a síntese de lutas históricas, a partir de interesses contraditórios que permanecem em disputa na operacionalização das mesmas.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde reafirma os princípios do Sistema Único de Saúde e o compromisso com a garantia do direito à saúde, na perspectiva de ampliar a democracia participativa. Assim, diante do processo histórico de constituição do Sistema Único de Saúde, ela encontra forças políticas para reafirmar o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular, com ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, conforme descrito em seu Artigo 2º.

Segundo documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2012, p. 03), essa política busca expressar o reconhecimento do processo histórico da Educação Popular como “inspirador de formas participativas, críticas e integrativas de pensar e fazer saúde, seus conhecimentos técnicos, metodológicos e éticos são significativos para o processo atual de

⁵⁶ Estratégia de reorganização do Sistema Único de Saúde (SUS) de implantação de “equipes mínimas” de saúde, fortalecendo a Atenção Básica à Saúde e o modelo de promoção, prevenção e assistência contínua à saúde (CAMARGO, 2014).

implementação do Sistema Único de Saúde” e busca nos seus princípios éticos orientação para posturas no cuidado, na gestão, na formação e na participação social em saúde. O documento indica a compreensão de Educação Popular como

(...) perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, idéias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação (BRASIL, 2012, p. 05).

Nesse mesmo documento (BRASIL, 2012), o Ministério da Saúde retoma alguns caminhos de formulação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, contextualizando-a a partir da história da Educação Popular no Brasil, destacando sua constituição como movimento que desencadeou sucessivas experiências no sentido de uma tecnologia educativa que empreendesse uma visão crítica do mundo, que construísse caminhos “com autonomia e alteridade, na perspectiva da emancipação social, humana e material” (p. 04).

Sousa (2012) e Reis (2009), na discussão que desenvolvem sobre a Educação Popular em Saúde, abordam alguns aspectos dessa trajetória histórica que contribuem nessa compreensão. Como citado anteriormente nesse estudo, na década de 1970, marcada pelo contexto da Ditadura Militar, no campo da saúde emergem movimentos de resistência, que buscam romper com as relações autoritárias entre serviços de saúde e população, como o Movimento Popular de Saúde (MOPS). Nesse cenário, segundo as autoras, de descaso do Estado com as camadas populares, que se configuram iniciativas construídas através do diálogo entre o saber popular e o saber científico-acadêmico. São retomadas, então, as propostas pedagógicas de Paulo Freire, para construir um novo projeto para a saúde, sintonizado com as necessidades das classes populares. Esse diálogo aproxima intelectuais, trabalhadores, técnicos da saúde e lideranças populares no questionamento do modelo de atenção à saúde, avançando a luta pelo direito à saúde.

Assim, os movimentos populares, trabalhando na perspectiva da Educação Popular em Saúde, se integram ao Movimento da Reforma Sanitária, numa atuação política ativa junto aos momentos que levaram à formulação dos textos legais de constituição do Sistema Único de Saúde. Trata-se de um processo que “imprime direcionalidade política às práticas de Educação Popular em Saúde para um projeto de sociedade, no qual a saúde se insere como direito de cidadania e dever do Estado” (BRASIL, 2012, p. 06).

Para Sousa (2012), a Educação Popular como orientação para os profissionais engajados no trabalho político e pedagógico nas comunidades possibilitou a definição de estratégias para enfrentar os problemas de saúde. Assim, essa orientação era coerente com uma atenção saúde preconizada no Sistema Único de Saúde, por partir das reais necessidades de saúde da população.

Reis (2009) destaca que muitos atores envolvidos nos movimentos sociais na saúde passaram, com a criação de espaços de participação popular nas instituições, a ocupar cargos na gestão da Política de Saúde. Essa inserção favorece a definição da Educação Popular como referência. Contudo, nos períodos em que a gestão negligencia a orientação para ações educativas, o modelo tradicional autoritário de educação domina sem o respaldo de um contraponto que o problematize e, aparece, por vezes, anunciado com discursos progressistas. Nesses períodos, são mais frequentes os investimentos em mobilizações para eventos e campanhas de massa, com ações desconectadas da rotina dos serviços e dos sujeitos, que atendem ao marketing institucional mais do que ao efetivo atendimento das reais necessidades da população (VASCONCELOS, 2007).

Assim, do movimento mais caracterizado como resistência, durante o período da Ditadura Militar, a Educação Popular amplia-se, a partir do início do processo de redemocratização, nos trabalhos desenvolvidos por Organizações Não-Governamentais e também por instituições governamentais. Ampliando-se, busca manter o caráter contra hegemônico, de luta e compromisso com a classe oprimida, de ampliação da participação popular no processo democrático, tendo como horizonte a superação das desigualdades sociais e a transformação social.

No Governo Federal, a partir de 2003, algumas iniciativas, que tinham como proposta um trabalho envolvendo a mobilização social, utilizaram a Educação Popular como referencial. Há um acúmulo, desde então, nessa esfera de Governo, de uma trajetória de experiências e discussões na direção do emprego da Educação Popular como instrumento de gestão de Políticas Sociais (BRASIL, 2012).

Contudo, por seu caráter contra hegemônico, o tensionamento para garantia da direção da Educação Popular nas práticas pedagógicas no Sistema Único de Saúde seguiu nos esforços de organização. Conforme Reis (2009), na década de 1990, há, então, a criação, no Rio de Janeiro, da Articulação Nacional de Educação Popular e Saúde e da Rede Nacional de Educação Popular e Saúde (REDEPOPSAÚDE), utilizando a lista de discussão de e-mails, através da Internet, buscando articular profissionais, lideranças e estudiosos da área da saúde. Essa organização levou também a criação da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde – ANEPS, em 2003, com encontros estaduais e municipais para fomentar e dar mais visibilidade às experiências e reivindicações na direção da Política Nacional de Educação Popular e Saúde. Em 2005, há outra iniciativa importante com a criação da Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP para promoção da integração entre universidade e movimentos sociais, através dos projetos de extensão orientados pela Educação Popular. Assim, esses são movimentos significativos na condução da definição de um lugar para a Educação Popular no Ministério da Saúde, na criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES, em 2003, posteriormente realocada para Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – SGEP, no Departamento de Apoio à Gestão Participativa – DAGEP, através da Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social, em 2005.

Em 2002, os atores que compõem essa Rede encaminharam ao Presidente recém-eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, uma Carta na qual expressaram a intencionalidade política do movimento em participar do Sistema Único de Saúde. Evidenciava-se a Educação Popular em Saúde como prática necessária à integralidade do cuidado, à qualificação da participação e do controle social na saúde e às mudanças necessárias na formação dos profissionais da área. Como

consequência em 2003, é instituída a Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde na estrutura do Ministério da Saúde, integrando a nova Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) (BRASIL, 2012, p. 07).

Assim, em 2007, é lançado o primeiro Caderno de Educação Popular e Saúde pelo Ministério da Saúde, que passa a representar uma estratégia na Política de Saúde. O Caderno traz uma perspectiva do princípio da integralidade do Sistema Único de Saúde contemplando também saberes, práticas, vivências e espaços de cuidado. Para isso, defende a necessidade de que as ações de educação em saúde sejam dialógicas, emancipadoras, participativas, criativas, contribuindo para a autonomia dos usuários e dos profissionais para reinventar modos de cuidado compartilhados e integrais. O Caderno busca a qualificação das práticas em saúde, trazendo experiências para reflexão e reconhecendo na Educação Popular em Saúde “a coerência política da participação social e das possibilidades teóricas e metodológicas para transformar as tradicionais práticas de educação em saúde em práticas pedagógicas que levem à superação das situações que limitam o viver com o máximo de qualidade de vida (...)” (BRASIL, 2007, p. 11).

Já, em 17 de junho de 2009, através da Portaria Nº 1.256/GM, é instituído o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS, voltado para incorporação da Educação Popular em Saúde como prática na Política de Saúde, formado por representantes de movimentos populares, das práticas populares de cuidado, de instituições de pesquisa e de ensino e de áreas técnicas do Governo Federal (REIS, 2009).

O Segundo Caderno de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2014), refere que, atualmente, o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde dedica-se a implementação da Política de Educação Popular em Saúde. Nele, o Ministério da Saúde reconhece que a Educação Popular em Saúde, nos últimos onze anos, ganhou espaços diversos nos serviços, na formação e na gestão do Sistema Único de Saúde, fortalecendo-se em movimentos sociais populares⁵⁷.

⁵⁷ Nesse processo, o Ministério da Saúde destaca também o papel das Tendinhas de Educação Popular em Saúde, em congressos científicos, conferências e seminários na área, que se

Assim, no conteúdo inicial da Portaria em análise, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, são referenciados marcos legais e formais de sua constituição, que indicam essa trajetória: a Lei nº 8080/1990, que dispõe sobre o Sistema Único de Saúde; o Decreto nº 7.508/2011, que regulamenta a Lei nº 8.080/1990; a Portaria nº 3.027/GM/MS/2007, que aprova a Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no SUS (PARTICIPASUS); a Portaria nº 1.256/GM/MS/2009, que institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS); as Conferências Nacionais de Saúde, em especial a 12ª de 2004, a 13ª de 2008 e a 14ª de 2011, que expressam a demanda pela implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde; a diretriz do Governo Federal de reduzir as iniquidades em saúde por meio da execução de políticas de inclusão social; a reunião do Conselho Nacional de Saúde (CNS) ocorrida em 12 de julho de 2012, que aprovou a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde; a pactuação ocorrida na reunião da Comissão Intergestores Tripartite (CIT) de 28 de maio de 2013.

Nesse sentido, essa Política avança na definição de competências do Ministério da Saúde, dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. São avanços no que diz respeito à implementação de ações, bem como ao estabelecimento de estratégias e ações de planejamento, monitoramento e avaliação da Política, construídas de forma participativa. Cita também a competência na garantia de financiamento para implementação integral da Política, na promoção e articulação intrasetorial, na promoção da intersetorialidade entre as Políticas Públicas e no apoio técnico entre as esferas de Governo.

Bonetti (2013) desenvolveu uma pesquisa qualitativa com objetivo de analisar a institucionalização da Educação Popular em Saúde. Reconhece como inovadora a iniciativa de incorporá-la como Política Pública nacional na

configuram como espaços estratégicos de participação popular e concepção dialógica, trazendo sujeitos historicamente invisibilizados neste contexto de produção do conhecimento e articulação política, como militantes, educadores e práticos populares de cuidado, num “contraponto à estrutura formal e baseada em áreas disciplinares que tende a predominar nos eventos científicos do setor saúde” (BRASIL, 2012, p. 09).

área da saúde, com inserção transversal em outras políticas, na atenção, na gestão, na formação e na participação popular. Segundo o autor, a inserção da Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde vem contribuindo para “alargar” o conceito de participação e controle social, trazendo saberes e práticas que ainda eram invisíveis nesses espaços. Identifica a Política Nacional de Educação Popular com potencial para fortalecer e efetivar um projeto popular de saúde e sua institucionalização como “medida de reparação” do Estado ao saberes e práticas populares que foram determinantes na formulação da Reforma Sanitária, negligenciados na implementação do Sistema Único de Saúde. Contudo, afirma a necessidade de que

(...) as relações de poder instituídas no setor sejam cada vez mais desnudadas e problematizadas a fim de que transformações substanciais aconteçam fortalecendo a luta cultural expressa pelo campo. Em meio aos muitos desafios, riscos e potencialidades, fica explícita a necessária coragem para esta aposta, como também, o desejo de não perder-se a capacidade de indignação, de não conformidade com a conquista de um “pedaço de sistema”, do financiamento historicamente sonogado, mas que continue-se partilhando e lutando por um sistema público de saúde de todos os brasileiros (BONETTI, 2013, p. 110).

Assim, o avanço de um marco regulatório em relação à Educação Popular em Saúde é uma síntese de um processo de luta que a Política de Saúde tem travado em sua história. Contudo, a garantia da implementação das conquistas descritas em textos e normativas legais estão em disputa no cotidiano e, nesse sentido, os sujeitos envolvidos não podem perder de vista os pressupostos que definem a Educação Popular.

Desse modo, é fundamental considerar o contexto econômico e social em que se define a Portaria que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde, marcado pelas características de um modelo neodesenvolvimentista, como discutido anteriormente nesse estudo. A crítica a esse modelo e suas contradições é trazida, ainda que de forma resumida, em uma publicação do atual Governo, através do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, vinculado à Secretaria Nacional de Articulação Social, da Secretaria-Geral da Presidência da República (BRASIL, 2014b).

A publicação intitulada “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” reafirma a valorização da Educação Popular e o reconhecimento das contribuições de Paulo Freire e se propõe a criar “um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das Políticas Públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias” (BRASIL, 2014b, p. 06). O documento, ao citar o contexto de elaboração do mesmo e justificar sua relevância no momento atual, refere que no Brasil está em curso um modelo de desenvolvimento que provocou uma significativa mobilidade social pautada no consumo, na racionalidade do mercado e individualismo competitivo, sem um processo de politização e investimento numa cultura democrática, trazendo contradições em relação aos avanços de políticas emancipatórias. Entre outras evidências dessa contradição, aponta a não problematização do modo de produção capitalista.

Para Sampaio Jr. (2012), esse modelo neodesenvolvimentista, descrito nas formulações de economistas, busca conciliar aspectos do neoliberalismo - como compromisso incondicional com a estabilidade da moeda e a ausência de discriminação contra o capital internacional - com aspectos do velho desenvolvimentismo – como comprometimento com o crescimento econômico, o papel regulador do Estado, a sensibilidade social, partindo do entendimento de que o crescimento é a forma de enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, conforme o autor,

Não se questiona a possibilidade de a igualdade social e a soberania nacional serem simplesmente antagônicas com a estabilidade da moeda, a austeridade fiscal, a disciplina monetária, a busca incessante da competitividade internacional, a liberalização da economia. Procura-se o segredo da quadratura do círculo que permita conciliar crescimento e equidade (SAMPAIO JR., 2012, p. 680).

É nesse movimento contraditório que se operacionalizam as Políticas Sociais e que a Política de Saúde tem disputado a direção das ações entre os diferentes projetos de saúde e de sociedade, conforme exposto anteriormente no presente estudo. Daí a importância de identificar potencialidades nos avanços já obtidos na direção de projetos de saúde e de sociedade

emancipatórios, mas atentando para a permanente disputa que leva, muitas vezes, a apropriação de conquistas por interesses diversos daqueles aos quais se deu a luta popular, invertendo os sentidos das mesmas. Nesse sentido que o acúmulo da Educação Popular até os dias de hoje e a possibilidade de tê-la como referência para Políticas Públicas e Sociais deve se dar no sentido de tornar o Estado

um instrumento de transformação social, um instrumento de gestão do desenvolvimento, um instrumento de luta contra a opressão, um instrumento de libertação e, não, simplesmente, de regulação e de governança da ação social, como querem os neoliberais (GADOTTI, 2014, p. 18).

Considerando esse cenário, verificou-se nas produções em análise que, na Política de Saúde, o Serviço Social é apontado como uma referência no desenvolvimento de práticas voltadas principalmente para a educação em saúde. Silveira *et al* (2006) evidenciam, em seu estudo de caso, uma tendência em concentrar o desenvolvimento das atividades de educação em saúde como uma atribuição do Assistente Social e um tímido envolvimento de outros profissionais. Nesse sentido, ainda afirmam que há “falta de capacitação das equipes” na área de educação em saúde (p. 112). Nesse aspecto, destaca-se que a compartimentação de saberes constitui-se como um traço histórico da formação em saúde. Verifica-se nos dias de hoje, a permanência da influência do modelo americano, com embasamento no Relatório Flexner⁵⁸ centrado nas evidências de adoecimento, em especial nas intervenções por procedimentos e mediante o uso de equipamentos, sem considerar a subjetividade ou o contexto social (CARVALHO; CECCIM, 2006). Trata-se de um modelo que responde a uma lógica de especialização dos saberes, a valorização de uma formação centrada nas competências técnico-operacionais. Nessa direção formativa, os profissionais se deparem com demandas complexas, nas quais a efetividade de uma ação focalizada e diretiva, muitas vezes não se verifica. Daí que uma das alternativas que se coloca é a problematização desse impasse como disparador de um diálogo que possa conduzir ao reconhecimento da condição

⁵⁸ Abraham Flexner, educador americano, que em dezembro de 1908, vistoriou 155 escolas médicas dos EUA e do Canadá em um curto período de tempo (aproximadamente seis meses) e avaliou as condições de treinamento e formação dessas escolas, elaborando o Relatório com seu nome (PAGLIOSA, 2008).

de “ser inacabado” na busca de novas possibilidades de intervenção a partir do diálogo.

Na discussão de Silveira *et al* (2006), a dimensão educativa do Serviço Social é central, fundamentando-a nas considerações de Yamamoto (1992), ao afirmar que o profissional incide no modo de viver e pensar dos trabalhadores a partir das situações de seu cotidiano. Defendem a importância da dimensão educativa da atuação profissional do Assistente Social “para a mudança desejada no modelo de atenção à saúde como instrumento de transformação da realidade, bem como, devido às demandas que se colocam” (SILVEIRA *et al*, 2006, p. 105). Mesmo apontando dificuldades, evidenciam que a prática desenvolvida pelos Assistentes Sociais contribui para a superação do caráter biologicista e disciplinador nas discussões que perpassam temas como direitos sociais e controle social, na prevenção e promoção da saúde, mas voltada para construção coletiva da cidadania. Buscam, então, na discussão proposta, o fortalecimento dessas práticas e da formação profissional nesse sentido, defendendo a Educação Popular.

Oliveira *et al* (2013) também identificam a contribuição do Serviço Social nas atividades de educação em saúde na perspectiva de trazer uma abordagem crítica e problematizadora da realidade; nas ações de fortalecimento da participação popular e controle social nos Conselhos Locais de Saúde e de articulação da intersetorialidade, uma vez que a formação em Serviço Social propõe desenvolver, entre outras habilidades, as capacidades de iniciativa, de articulação, de negociação e de mobilização. Destacam projetos desenvolvidos pelo Serviço Social que envolvem a formação de rede intersetorial, o estímulo à organização, mobilização e participação das classes populares e o fortalecimento do controle social na saúde. Nas ações de educação em saúde, através dos grupos, o Serviço Social traz a discussão em relação aos direitos dos usuários do Sistema Único de Saúde, à violência contra crianças e adolescentes, entre outros temas determinantes e/ou condicionantes do processo saúde-doença.

Sousa (2012), no desenvolvimento de seu estudo, verificou, nas entrevistas realizadas, que a concepção de saúde adotada pelos Assistentes Sociais reconhece os determinantes sociais na estruturação do processo

saúde-doença e as necessidades de saúde como produtos das relações sociais e que indicam um entendimento de que a promoção de saúde está relacionada com o enfrentamento dos múltiplos problemas que interferem na qualidade de vida das populações, através da articulação com outras Políticas Sociais e de uma atuação interdisciplinar. Evidenciou ainda, na fala dos sujeitos entrevistados, o uso do Código de Ética do Serviço Social e dos princípios do projeto da Reforma Sanitária brasileira como orientadores do trabalho.

4.1.4. Política Nacional de Educação Popular em Saúde e Código de Ética do Serviço Social: Princípios Convergentes

Considerando as evidências da proximidade do Serviço Social com as atividades voltadas para educação em saúde, descritas nas produções analisadas, buscou-se voltar o olhar para os princípios, os eixos estratégicos e os objetivos da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, dialogando com os princípios fundamentais do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993). A Política tem como objetivo geral a implementação da Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, contribuindo com a participação popular, com a gestão participativa, com o controle social, o cuidado, a formação e as práticas educativas em saúde. Tendo a Educação Popular como orientadora, a Portaria em análise apresenta seis princípios que a define, entendendo-os como componentes articulados de um todo (BRASIL, 2012). São listados também quatro eixos estratégicos e onze objetivos da Política.

Assim, compreendendo a articulação entre eles, tendo como referência o princípio em relação com os quatro eixos estratégicos da Política, buscou-se localizar, nos objetivos da mesma e no Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993), uma aproximação para a análise proposta, conforme os quadros que seguem.

Quadro 4 – Diálogo.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Cód. Ética A. Social
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
<p>I – Diálogo: <u>encontro de conhecimentos</u> construídos histórica e culturalmente por sujeitos, ou seja, o <u>encontro desses sujeitos na intersubjetividade</u>, que acontece quando cada um, de <u>forma respeitosa</u>, coloca o que sabe à disposição para ampliar o <u>conhecimento crítico de ambos acerca da realidade</u>, contribuindo com os processos de <u>transformação e de humanização</u>.</p>	<p>I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”.</p> <p>II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”.</p> <p>III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado.</p> <p>IV - Intersetorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.</p>	<p>I - Promover o diálogo e a troca entre práticas e saberes populares e técnico-científicos no âmbito do SUS, aproximando os sujeitos da gestão, dos serviços de saúde, dos movimentos sociais populares, das práticas populares de cuidado e das instituições formadoras.</p> <p>VII - Contribuir com a implementação de estratégias e ações de comunicação e de informação em saúde <u>identificadas com a realidade, linguagens e culturas populares</u>.</p> <p>VIII - Contribuir para o desenvolvimento de ações intersetoriais nas políticas públicas referenciadas na Educação Popular em Saúde.</p>	<p>VI - Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o <u>respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças</u>.</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

O diálogo, como princípio é fundamental, se constitui como uma das categorias centrais nas formulações de Paulo Freire. É nele que se sustenta a construção de relações pedagógicas emancipadoras. Expressá-lo como princípio na Política de Educação Popular em Saúde é afirmar a “abertura ao outro”, a pré-disposição para o encontro com o outro, para a escuta sensível e respeitosa do outro, considerando que não há saber maior ou melhor, mas saberes diferentes. Contudo, é importante frisar que, para Freire, o diálogo constitui-se como processo dialético-problematizador ao olhar a realidade como inacabada e em constante transformação (Zitkoski, 2010b, p. 117).

Nesse sentido, o diálogo rompe com o silêncio e possibilita a reflexão crítica sobre as contradições presentes na realidade, a partir do respeito à diversidade, onde grupos socialmente discriminados passam a ter voz e se amplia o espaço para a discussão das diferenças. Daí a compreensão da proximidade com um trabalho orientado pelo princípio ético do Serviço Social.

A potencialidade do encontro de sujeitos na intersubjetividade está na compreensão, proposta por Freire, de que a realidade é apreendida a partir das consciências intersubjetivas constituídas na relação com o outro e com o mundo, através da linguagem. A comunicação é a via de encontro de

consciências que se “constituem na mundanidade e na intersubjetividade” (FREIRE, 1987, p. 06). Nessa intersubjetividade, as consciências dialetizam-se, mediadas pela realidade concreta. Intersubjetivando-se mais e reconhecendo os condicionamentos concretos a que os sujeitos estão submetidos, podem assumir criticamente o movimento de uma subjetividade criadora, numa postura de compromisso com uma práxis emancipadora.

A expressão da intenção de que o diálogo possa contribuir nos processos de transformação e humanização, parte da recusa do fatalismo. Contudo permite diferentes interpretações, nos sentido de que as transformações possam ser individuais ou locais, numa concepção de capitalismo “humanizado”. Reafirma-se, então, a compreensão de Freire (1996, p. 88-89) de que

É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (...). Não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, “sine die”, a necessária mudança da sociedade.

No contexto da saúde, a transformação de práticas prescritivas para a escuta do outro e o reconhecimento da diversidade é parte de um processo fundamental, mas não se trata de fim em si mesmo. As relações que se estabelecem precisam ser analisadas numa perspectiva de totalidade, ampliando a compreensão para os fatores macrossociais e econômicos que as condicionam, voltando a intencionalidade das ações para uma perspectiva de superar também os condicionamentos, num processo histórico em movimento.

Reis (2009), na discussão trazida em uma das produções em análise nesse estudo, propõe uma reflexão sobre as práticas educativas em saúde, contribuindo para a compreensão do desafio de transformá-las. Parte do entendimento de que a educação na saúde envolve diferentes abordagens sinalizadas por dois modelos: o “tradicional” e o “crítico”. O primeiro modelo tem como foco a intervenção curativa e a prevenção de doença, a partir de repasse de conteúdos biomédicos que visam mudanças de atitudes e comportamentos, para a redução de riscos individuais. O segundo modelo parte da realidade do indivíduo e o reconhece como sujeito da prática educativa, tendo como base os determinantes sociais do processo saúde-

doença-cuidado, reafirmando a participação popular. São modelos que atendem, então, a diferentes projetos de saúde, num tensionamento vivido no cotidiano das práticas educativas nesse contexto. A autora chama a atenção, para o fato da Educação Popular em Saúde, durante o período de realização de sua pesquisa, não ser uma estratégia de Gestão Municipal, o que, segundo a mesma, dificulta a consolidação de práticas que alterem “um modelo hegemônico centrado no aspecto biológico e curativista” (p. 104). Nesse sentido, a Política de Educação Popular em Saúde, recentemente instituída, pode ser estratégica ao balizar iniciativas nas gestões públicas que busquem uma perspectiva integral de saúde.

Quadro 5 – Amorosidade.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Cód. de Ética A. Sociais
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
II – Amorosidade: ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das <u>trocias emocionais e da sensibilidade</u> , propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas.	I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”. II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”. III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado. IV - Intersetorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.	III - Reconhecer e valorizar as culturas populares, especialmente as várias expressões da <u>arte</u> , como componentes essenciais das práticas de cuidado, gestão, formação, controle social e práticas educativas em saúde.	XI - Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

Partindo da compreensão do diálogo respeitoso, que pressupõe constituição de relações não discriminatórias, é possível aproximar os princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde e do Serviço Social. Contudo, para além de não discriminar, a Política traz explicitamente, em consonância com as formulações de Freire, a questão da amorosidade. Entretanto, é fundamental problematiza-la, evitando interpretações que a distancie da “solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como categoria de acolhimento das

diferenças, (...) como categoria de conteúdo ético” (FERNANDES, 2010, p. 37-38).

Ao falar sobre amorosidade, Freire (1988) a descreve como “(...) capacidade real de amor ao povo, humildade na aproximação e uso da sua competência a serviço do povo” (p. 152). Refere que se trata do “amor em sua essência maior (...), ao próprio mundo, o amor às classes trabalhadoras, sem a qual não se faz revolução”. Cita, inclusive, Che Guevara, reafirmando sua frase: “não há revolução sem amor”. Frase que ele dizia, segundo Freire, “correndo o risco de parecer ridículo” (p. 156).

Também, a arte é referenciada como expressão de representação e reelaboração da realidade e como processo criativo que agrega dimensões para além do lógico e racional, produzindo sentidos e sentimentos. Através da arte, o diálogo pode ser potencializado, numa problematização criativa da realidade, estabelecendo novas práticas na área da saúde. Esse princípio reforça também a importância do vínculo afetivo na saúde, que reconhece o outro como portador de direitos e de saberes. Afeto e humildade, considerados como constituintes da amorosidade são diferentes de submissão e dependência emocional ou sentimentalismo e infantilização das relações de cuidado. Ao contrário, a amorosidade deve ampliar o respeito à autonomia, fortalecendo o compromisso com a superação de situações de injustiças (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, é importante afirmar que para Freire (1987, p. 45),

(...) o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico.

Streck (2013) desenvolve uma discussão sobre as emoções na Educação Popular latino-americana, partindo do pressuposto de que são expressões históricas e culturais que marcam as sociedades e sua compreensão de educação. Em Freire, destaca a amorosidade e a indignação como constitutivos de sua pedagogia libertadora. Cita, como exemplo da dimensão da emoção, as ruas e praças tomadas por pessoas, em manifestações públicas de dimensões surpreendentes que aconteceram nos

Estados Unidos, Espanha, Brasil e Egito. Mesmo por diferentes razões para estarem nas ruas, o autor refere ser inegável que havia se criado um clima emocional que conduzia as pessoas. Trata-se, segundo Streck (2013), de um fenômeno semelhante ao provocado pelos marqueteiros em campanhas políticas, com estratégias também utilizadas em comerciais. Embora essa aproximação sugerida pelo autor, em relação a estratégias de comunicação de massa, trate de um uso da mobilização direta ou subliminar – de um apelo mobilizador – por vezes, não pautado pela via da consciência, mas que pode instigá-la.

Nesse sentido, é fundamental trazer a questão da emoção para discussão, afastando o risco de que seja usada para manipulação dos sujeitos. O autor levanta, então, alguns questionamentos para reflexão como “que efetivamente move as pessoas?” e que “emoções movem a nós, desde a opção por nossos campos empíricos à escolha do método?” (p. 12-13). Assim, reafirma que, para a Educação Popular, as emoções não significam pieguice, mas engajamento pela transformação social, numa prática “sentipensante”. Para Streck (2013, p.02),

Basta um olhar rápido sobre a educação popular para verificar como ela é criadora e criatura da sociedade em movimento pelo ser mais de que falava Paulo Freire. E esse movimento não decorre de teorias e cartilhas, mas é movido por “estados mentais” e “envolvimentos corporais” complexos que podem ser definidos como emoções.

A amorosidade é, então, fundamental no estabelecimento da relação dialógica. Trata-se da disposição para, com o outro, “ser mais”. As mediações que se dão na relação com o outro e com o mundo são requeridas para superação de um modelo que produz e reproduz situações de opressão e injustiça social. Daí a importância da contraposição aos valores individualistas e competitivos que atendem a lógica do capitalismo. Marx (1844, s/p), em Trechos dos Comentários sobre os Elementos de Economia Política de James Mill, traz elementos para essa reflexão.

Suponhamos que tivéssemos produzido como seres humanos. Cada um de nós afirmaria duplamente a si mesmo e a outra pessoa: 1) Na minha produção, eu teria tornado objetiva a minha individualidade, o seu caráter específico e, portanto, não

só teria desfrutado ao expressar minha vida individual durante a atividade, mas também, ao ver o objeto, eu teria o prazer individual de saber que a minha personalidade é objetiva, perceptível aos sentidos e, portanto, um poder fora de qualquer dúvida. 2) O teu desfrute ou uso de meu produto me proporcionaria diretamente o prazer de me saber satisfazendo com minha atividade uma necessidade humana, isto é, de ter tornado objetivo o ser humano, e de ter, assim, criado um objeto correspondente à necessidade de outro ser humano. 3) Eu teria sido para você o mediador entre você e o gênero humano e, portanto, seria reconhecido e sentido por você como uma preenchimento da tua própria natureza essencial e como uma parte necessária de você mesmo e, conseqüentemente, eu me sentiria confirmado tanto no teu pensamento como no teu amor. 4) Teria tido a alegria de, na expressão individual de minha vida, eu ter criado diretamente a expressão de tua vida, e, portanto, de na minha atividade individual, eu ter diretamente confirmado e realizado o meu verdadeiro ser, o meu ser humano, meu ser em comum [gemeinwesen]. Nossas produções seriam múltiplos espelhos em que veríamos refletida a nossa natureza essencial. Esta relação, além disso, seria recíproca; o que ocorre do meu lado, ocorreria do teu.

Marx, então, faz referência aos sentimentos compartilhados na relação com o outro. Nessa relação que se estabelece através do diálogo, Freire (1987) refere que também é necessária a humildade. Essa humildade recusa a auto-suficiência e acredita no poder de fazer e refazer do outro, na sua vocação de “ser mais”, na conquista da libertação, superando a alienação. Trata-se de uma relação de confiança que se funda na coerência da práxis. Daí a possibilidade de ampliar a reflexão crítica e a mobilização para organização coletiva.

Ainda em relação à emoção, afirma-se a importância da superação do “raciocínio dual”, que, conforme Iamamoto (2008, p. 394 e 395)

conduz a apreciações que reforçam o viés economicista no trato das classes deduzidas mecanicamente das leis gerais do movimento do capital. O resultado é uma redução do trabalhador a mero objeto do capital, a submersão do sujeito e, ainda, a impossibilidade de se contemplar os indivíduos singulares (...). Provoca também uma reação contrária, voltada ao privilégio da intencionalidade da ação dos sujeitos, solapando os determinantes histórico-sociais (...) que se transformam, nos indivíduos, em componentes de suas motivações, traduzidos em projetos a serem realizados, os quais são deslocados do terreno histórico que os torna possíveis e viáveis. Os resultados da referida segmentação no nível da análise desbordam-se para a economicismo, politicismo ou o culturalismo, em detrimento de uma totalidade concreta em sua processualidade, densa de contradições e mediações.

Assim, para Yamamoto (2008), as formulações de Marx contribuem para a compreensão do mundo, não restringindo essa compreensão à experiência subjetiva. Mas, isso não significa negar essa experiência e negar que a mesma precisa ser estudada. A autora reconhece, então, nos trabalhadores “a condição de autores de sua própria história, que resistem às dilapidações do capital” (p. 400).

Se os mais jovens sublinham, às vezes mais que o devido, o aspecto econômico, a culpa em parte cabe a Marx e a mim. Em face de nossos adversários, tínhamos que enfatizar esse princípio cardinal que eles negavam e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e oportunidade para conferir a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações (MARX; ENGELS, 2010, p. 106).

Contudo, para Marx (1993, p. 202), a “sensibilidade deve ser a base de toda a ciência. Só é ciência genuína, quando deriva da sensibilidade, na dupla forma de percepção sensível e de necessidade sensível, isto é, só quando procede da natureza”. Assim, entende-se que “amorosidade”, como princípio em análise, não pode ser apreendido de forma estática, considerando o risco de uma cooptação por uma lógica mecanicista e dualista, por exemplo. A definição do mesmo na Política de Educação Popular em Saúde deve instigar problematizações, a partir de um movimento dialético, considerando a totalidade concreta, com suas mediações e contradições.

Quadro 6 – Problematização.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Cód. de Ética A. Sociais
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
III – Problematização: implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde alicerçadas na <u>leitura e na análise crítica da realidade</u> .	I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”. II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”. III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado. IV - Intersectorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.		Optou-se por abordar a relação com a problematização considerando-a transversal à totalidade dos princípios, a partir da efetividade dos mesmos através da constituição de uma educação libertadora.

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

Em relação à problematização, não foi feita uma relação mais aproximada com algum objetivo específico da Política ou com algum dos princípios do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993), entendendo-a como transversal na efetividade dos mesmos, a partir de uma educação libertadora.

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educadores de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, 39).

Nesse sentido, a construção do conhecimento autêntico e libertador parte de uma atitude problematizadora, decorrente da condição dialógica do ser humano e do seu “inacabamento”. A problematização possibilita um conhecimento situado no mundo, uma intervenção sobre a realidade, produzindo sujeitos críticos e politizados (MÜHL, 2010).

Na Política de Educação Popular em Saúde, a problematização orienta a análise crítica da realidade com suas contradições, a partir das situações

limites, a fim de que possam instigar mudanças, propondo ações que subvertam a dominação, na direção do “inérito viável”. Reconhece a direcionalidade política impressa nas práticas de educação em saúde e o vínculo com um projeto de sociedade que tenha a saúde como direito e dever do Estado como prioridade, considerando seus determinantes sociais (BRASIL, 2012).

A problematização possibilita uma ampliação do olhar, num movimento de ação-reflexão-ação. Trata-se de um movimento que se aproxima das possibilidades de intervenção profissional do Assistente Social, considerando sua dimensão socioeducativa, como discutido ao longo do presente estudo.

Quadro 7 – Construção compartilhada do conhecimento.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Cód. de Ética A. Sociais
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
IV - Construção compartilhada do conhecimento: consiste em <u>processos comunicacionais e pedagógicos</u> entre pessoas e grupos de <u>saberes, culturas e inserções sociais diferentes</u> , na perspectiva de <u>compreender e transformar de modo coletivo as ações de saúde</u> desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas.	I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”. II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”. III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado. IV - Intersetorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.	VI - Apoiar a <u>sistematização, a produção de conhecimentos e o compartilhamento das experiências originárias do saber, da cultura e das tradições populares</u> que atuam na dimensão do cuidado, da formação e da participação popular em saúde. X - Contribuir com a <u>educação permanente dos trabalhadores, gestores, conselheiros e atores dos movimentos sociais populares</u> , incorporando aos seus processos os princípios e as práticas da Educação Popular em Saúde.	II - Defesa intransigente dos direitos humanos e <u>recusa do arbítrio e do autoritarismo.</u>

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde define um pressuposto para a relação entre saberes. Busca o reconhecimento de sujeitos significativos nas práticas populares de cuidado e invisibilizados pelos serviços de saúde, como curandeiros, parteiras, etc. Não se trata de oficializá-los ou profissionalizá-los, “adequando” aos serviços, mas dialogar com os mesmos na produção de saúde, contrapondo-se aos saberes e práticas autoritárias e distantes da realidade social, que fortalecem uma cultura medicalizante.

Entretanto, não se contrapõe ao saber científico, mas propõe diálogo entre os diferentes saberes em práticas de saúde, considerando o ser humano em sua totalidade e promovendo sua autonomia (BRASIL, 2012).

A reflexão crítica, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento representam ferramentas que propiciam o encontro entre a cultura popular e a científica. Aqui é importante a disponibilidade de escuta e fala dos atores que se põem em relação, cada qual portando uma visão de saberes e práticas diferentes, convivendo em situações de reciprocidade e cooperação (PEDROSA, 2007, p 16).

Assim, ao trazer para o Sistema Único de Saúde as práticas populares de cuidado, por exemplo, há um reconhecimento de crenças, valores, conhecimentos e sentimentos, constituídos pelas experiências socioculturais. Assim, campo da saúde, constituído hegemonicamente pelo conhecimento científico, racional e lógico, afirma a abertura, através da Política em análise, para questões como espiritualidade, “entendida como a motivação profunda que orienta e dá sentido às opções de vida mais fundamentais das pessoas” (BRASIL, 2012, p. 11).

Em relação ao princípio do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993) elencado na relação mais próxima com a indicação de uma “construção compartilhada de conhecimento”, entende-se que essa indicação reafirma a “voz à diversidade” e a valorização de diferentes sujeitos envolvidos na prática do cuidado, o que fortalece a concepção de sujeitos de direitos no contexto do Sistema Único de Saúde e o enfrentamento do autoritarismo.

A Política indica também a necessidade estratégica de problematizar os processos de formação em saúde tendo como referência a Educação Popular, visando o fortalecimento da produção compartilhada de conhecimentos, bem como da sua sistematização e socialização, a partir da necessidade concreta de enfrentamento dos determinantes sociais da saúde (BRASIL, 2012).

Quadro 8 – Emancipação.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Cód. Ética A. Sociais
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
V – Emancipação: processo <u>coletivo e compartilhado</u> no qual pessoas e grupos conquistam a <u>superação e a libertação de todas as formas de opressão</u> , exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a <u>desumanização e a determinação social do adoecimento</u> .	I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”. II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”. III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado. IV - Intersetorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.		VIII - Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de <u>construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero</u> . I - Reconhecimento da <u>liberdade como valor ético central</u> e das demandas políticas a ela inerentes - <u>autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais</u> .

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

A emancipação como princípio da Política de Educação Popular em Saúde busca fortalecimento do sentido da coletividade por uma “sociedade justa e democrática”, onde as pessoas sejam protagonistas. Pressupõe processos de trabalho que de desenvolva contrapondo-se às atitudes autoritárias e que amplie a participação na direção do “inédito viável” (BRASIL, 2012).

A Política explicita, então, uma direção que busca a superação e libertação de todas as formas de opressão que produzem a determinação social do adoecimento. Vai ao encontro dos princípios do Código de Ética do Assistente Social, descritos acima, na perspectiva da superação da dominação e exploração de classe, etnia e gênero, bem com, no reconhecimento da liberdade como valor ético central, que demanda a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Contudo, é preciso reafirmar pressupostos que fundamentam as concepções expressas nos princípios descritos, considerando que orientam as práticas, num contexto de disputa de projetos de saúde e de projetos societários.

Nesse sentido, Moreira (2013) traz uma discussão sobre as abordagens teórico-conceituais da determinação social da saúde que pode contribuir na reflexão sobre a “determinação social do adoecimento” citada nesse princípio.

A autora parte das evidências históricas da disputa permanente, no âmbito da saúde, entre os interesses do capital e das forças comprometidas com a classe trabalhadora. Atribui os avanços no Sistema Único de Saúde ao projeto da Reforma Sanitária brasileira. Contudo, a Reforma não acabou, pois seus ideais ainda permanecem em disputa, sem efetiva materialização. O próprio conceito de saúde-doença, central no movimento da Reforma Sanitária, é reduzido por diferentes concepções que restringem o reconhecimento de suas múltiplas determinações em explicações de composição genética ou nos estilos de vida e comportamentos individuais, não problematizando a produção de desigualdades inerente ao capitalismo.

Da leitura do documento da OMS⁵⁹, pode-se inferir a presença do entendimento de que questões como injustiça social e desigualdade são decorrentes de distorções e que é possível corrigi-las nos marcos deste sistema. O relatório coloca a abordagem a serviço do combate às desigualdades injustas, desnecessárias e evitáveis por medidas razoáveis, chamadas de iniquidades. Afirma que essa injustiça social está matando as pessoas. Porém, convém perguntar sobre a concepção de justiça social adotada, o que não é explicitado em nenhuma passagem do documento. (...) Todas as forças sociais lançam mão de conceitos-chave, como a desigualdade e a equidade. Porém, poucos tratam da essência e da origem destas expressões, ou seja, enquanto manifestações da Questão Social (MOREIRA, 2013, p.131).

Assim, a emancipação proposta pela Educação Popular e pelo Código de Ética do Serviço Social tem como horizonte a superação da ordem societária capitalista, que reproduz a desigualdade social, a opressão e a exploração. Daí a necessária apropriação da Política de Educação Popular em Saúde com esse vínculo, garantindo uma orientação para práticas problematizadoras da realidade, considerando-a na totalidade dos processos sociais aos quais se engendra.

⁵⁹ Organização Mundial da Saúde.

Quadro 9 – Compromisso com a construção do projeto democrático e popular.

Política Nacional de Educação Popular em Saúde			Código de Ética Assistentes Sociais
Princípio	Eixo Estratégico	Objetivo Específico	Princípio
<p>VI - Compromisso com a construção do projeto democrático e popular: é a reafirmação do compromisso com a construção de uma <u>sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa</u> que somente será construída por meio da contribuição das <u>lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde</u> no Brasil, tendo como <u>protagonistas os sujeitos populares</u>, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados.</p>	<p>I - Participação, controle social e gestão participativa: “ampliar o protagonismo popular”, “mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação”.</p> <p>II - Formação, comunicação e produção de conhecimento: “produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”.</p> <p>III - Cuidado em saúde: fortalecer as práticas populares de cuidado.</p> <p>IV - Intersetorialidade e diálogos multiculturais - encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores.</p>	<p>II - Fortalecer a <u>gestão participativa</u> nos espaços do SUS.</p> <p>IV - Fortalecer os movimentos sociais populares, os coletivos de articulação social e as redes solidárias de cuidado e promoção da saúde na perspectiva da <u>mobilização popular em defesa do direito universal à saúde</u>.</p> <p>V - Incentivar o <u>protagonismo popular no enfrentamento dos determinantes e condicionantes sociais de saúde</u>.</p> <p>XI - Assegurar a <u>participação popular</u> no planejamento, acompanhamento e avaliação das ações e estratégias para a implementação da PNEPS-SUS.</p> <p>IX - Apoiar ações de Educação Popular na Atenção Primária em Saúde, fortalecendo a <u>gestão compartilhada</u> entre trabalhadores e comunidades, tendo os territórios de saúde como espaços de formulação de políticas públicas.</p>	<p>V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure <u>universalidade de acesso</u> aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como <u>sua gestão democrática</u>.</p> <p>IX - <u>Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais</u> que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as.</p> <p>III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à <u>garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras</u>.</p> <p>IV. Defesa do <u>aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida</u>.</p> <p>X. Compromisso com a <u>qualidade dos serviços</u> prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.</p> <p>VII - Garantia do <u>pluralismo, através do respeito</u> às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e <u>compromisso com o constante aprimoramento intelectual</u>.</p>

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora.

O compromisso com a construção do projeto democrático e popular como princípio da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, reafirma a perspectiva de superação das

(...) diversas formas de exploração, alienação, opressão, discriminação e violência ainda presentes na sociedade que desumanizam as relações, produzem adoecimento e injustiças, visando à transformação da realidade, com vistas à emancipação. O Projeto Democrático e Popular promotor de vida e saúde caracteriza-se por princípios como a valorização do ser humano em sua integralidade, a soberania e

autodeterminação dos povos, o respeito à diversidade étnico-cultural, de gênero, sexual, religiosa e geracional; a preservação da biodiversidade no contexto do desenvolvimento sustentável; o protagonismo, a organização e o poder popular; a democracia participativa; organização solidária da economia e da sociedade; acesso e garantia universal aos direitos, reafirmando o Sistema Único de Saúde como parte constitutiva deste Projeto (BRASIL, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, indica a participação, o controle social e a gestão participativa como estratégias e objetiva fortalecê-las através de ações que busquem qualificá-las, bem como, através da mobilização pelo direito à saúde. Assim, é possível identificar uma significativa aproximação com os princípios do Código de Ética do Serviço Social, quando expressa o posicionamento em favor da equidade e justiça social, da universalidade do acesso e da gestão democrática nas Políticas Sociais, bem como, da ampliação e consolidação da cidadania e do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida, comprometendo-se com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual nesse sentido.

Contudo é importante considerar a questão da democracia nas formulações de Paulo Freire, que indicam que

(...) não pode ser confundida com a democracia capitalista que abandonou seu compromisso com a justiça social a favor da "ética do mercado", de acordo com a qual o lucro é mais importante do que a dignidade humana. Ao contrário, a superação das injustiças sociais é para Freire a tarefa fundamental da democracia, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto internacional, marcados pela globalização neoliberal cujas estruturas e ideologia erigem-se como obstáculos contra o desenvolvimento do "ser mais". O ponto de partida dessa democracia socialista comprometida com a superação das injustiças é a genuína participação dos cidadãos convidados a dizer a sua palavra (NOËL, 2010, p. 236).

Assim, evidencia-se que é bastante significativo ter, na Política de Saúde, uma referência como a Educação Popular para suas práticas. Trata-se de um avanço numa direção emancipatória, possível através da mobilização social que marca a trajetória do Sistema Único de Saúde e constitui-se como referência para as demais Políticas Sociais. Contudo, é fundamental problematiza-la para que se possa seguir produzindo novas sínteses nessa

direção, considerando suas potencialidades, mas também os entraves de sua operacionalização, na direção da superação radical das injustiças sociais.

Assim, corrobora-se com o entendimento de Moreira (2013, p. 133) de que

O direito à saúde – atrelado aos demais direitos sociais - implica abordar a repartição da riqueza socialmente produzida, o que entra em clara oposição à lógica de acumulação do capital. Logo, esta relação e discussão não podem ser negligenciadas e obscurecidas. Precisamente neste sentido, a atuação dos Assistentes Sociais é imprescindível para a explicitação da contradição capital/trabalho, para a visibilidade das expressões da Questão Social, para o questionamento ético-político, a coletivização das demandas, necessidades e respostas, articulação e mobilização social.

Por fim, evidenciou-se, nas produções científicas analisadas, que a aproximação com a Educação Popular, a partir da discussão da Educação Popular em Saúde, traz o contexto da Atenção Primária em Saúde, chamando a atenção para sua potencialidade. De acordo com Fausto e Matta (2007) a Atenção Primária à Saúde (APS) surgiu para modificar a abordagem dos sistemas de saúde, de uma atenção voltada ao curativo, individual e hospitalar, para uma voltada ao preventivo, coletivo, territorializado e democrático. Contudo, seus princípios enfrentaram resistências econômicas e políticas, bem como, desdobramentos para uma concepção de Atenção Primária em Saúde seletiva, que se fundamentava em objetivos focados em problemas específicos de saúde voltada a grupos populacionais em situação de pobreza. No Brasil, a Portaria Nº 2.488/2011, que aprova a Política Nacional de Atenção Básica, “considera os termos Atenção Básica e Atenção Primária a Saúde, nas atuais concepções, como termos equivalentes” e define que a mesma

É desenvolvida por meio do exercício de práticas de cuidado e gestão, democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios definidos (...). É desenvolvida com o mais alto grau de descentralização e capilaridade, próxima da vida das pessoas. (...) Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade, do vínculo, da continuidade do cuidado, da integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social (BRASIL, 2011).

Silveira *et al* (2006) desenvolvem seu estudo de caso nesse contexto da Atenção Primária em Saúde. Para as autoras, nesse espaço socio-ocupacional

há o desafio da “superação do modelo assistencial centrado na estrutura médico-hospitalar e o embate com projetos de cunho privatista neoliberal” (p. 104). Destacam, mesmo que “tímida” e “ambígua”, a potencialidade da Atenção Primária em Saúde como espaço onde há exigência de novas práticas, que mudam relações entre equipe e usuários, por uma compreensão da família no “ambiente onde vive” (p. 104) e das relações socioeconômicas nesse contexto, possibilitando a participação no controle social e a construção de vínculos de co-responsabilidade.

Reis (2009) também refere o espaço da Atenção Primária à Saúde como “privilegiado” para Educação Popular em Saúde, “apesar do modelo de atenção à saúde, assegurado pelo SUS, ainda estar aquém do atendimento às necessidades de saúde da população” (p. 12). A autora acredita no potencial desse espaço para sensibilizar os profissionais a adotarem práticas orientadas pela Educação Popular, considerando o conhecimento dos mesmos, as condições favoráveis e interesse com o rompimento do modelo hegemônico. Contudo, verifica algumas dificuldades, como o acúmulo de funções pelos profissionais e a abordagem da Educação Popular como consequência de iniciativas individuais e/ou pontuais.

Em seu estudo, Reis (2009) evidenciou na fala dos trabalhadores e gestores em Unidades de Saúde da Família entrevistados, uma perspectiva aproximada da concepção dialógica de educação em saúde, “pautada no respeito ao outro, na relação horizontal, no diálogo e na valorização da comunicação entre sujeitos de conhecimentos distintos” (p. 76). Outra perspectiva observada foi mais próxima de um modelo tradicional, numa abordagem que aparece na forma de controle, a partir da orientação referente às patologias e às mudanças nos hábitos de vida. Assim, a autora refere ter a expectativa de que,

com incentivo à participação popular e à promoção de autonomia, a Educação Popular em Saúde possa de fato contribuir para a reorganização do Sistema Único de Saúde no sentido de avançar para a construção de uma atenção à saúde mais integral, além de, colaborar para superação de práticas educativas biomédicas voltadas para o mero repasse de normas e condutas (REIS, 2009, p. 33).

As evidências em relação à Atenção Primária em Saúde indicam a necessidade de voltar o olhar para esse espaço, buscando identificar subsídios que possam contribuir para a reflexão sobre a atuação do Serviço Social, considerando sua dimensão socioeducativa e a aproximação com a Educação Popular. Camargo (2014), em pesquisa recente voltada para o trabalho do Assistente Social nesse contexto, reafirma a compreensão de que a saúde também é permeada pela lógica do mercado privado e, como os demais direitos sociais, sofre desmantelamentos. Segundo a autora, a Política de Saúde reflete o atual momento do capitalismo estruturado na mundialização da economia e no capital financeiro e impõe ao Serviço Social a compreensão da centralidade do trabalho como categoria explicativa da realidade, o reconhecimento da Questão Social e suas metamorfoses, bem como a sua condição de trabalho assalariado. É sob essa imposição que o Assistente Social assume o desafio de articular as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social, na direção do Projeto Ético-Político Profissional, dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), do projeto da Reforma Sanitária, bem como, da abordagem de Atenção Primária em Saúde (APS) integral. Esse desafio se configura na tensão entre a Política Pública de Saúde e as exigências do modo de produção capitalista neoliberal.

Assim, a potencialidade desse cenário está no encontro de princípios ético-políticos do Serviço Social, do Sistema Único de Saúde como defendido pelo projeto da Reforma Sanitária e por uma abordagem integral da Atenção Primária em Saúde, identificados com princípios da Educação Popular. No entanto, a operacionalização das práticas nesse contexto sofre diferentes tensionamentos contrários a esses princípios, que sustentam uma autonomia relativa dos sujeitos, a partir das condições concretas de uma atuação profissional inserida na divisão sócio técnica do trabalho. Exatamente em razão do acirramento entre os projetos em disputa, os movimentos de privatização e precarização do trabalho, terceirização de contratos para ampliação dos quadros de pessoal, entre outros elementos que caracterizam políticas de recorte neoliberal, é de fundamental importância retomar e reafirmar os princípios da Educação Popular como estratégia de resistência.

A concretude dessa análise pode ser relacionada com os apontamentos de Silveira *et al* (2006) quando retratam as condições precárias de trabalho vivenciadas pelos profissionais que participaram do estudo de caso proposto pelas autoras. Referem que cada profissional trabalha com uma média de cinco equipes de saúde e há uma sobrecarga de trabalho, o que tende a fragilizar a qualidade dos serviços prestados, bem como, uma ausência de material didático-pedagógico e espaço físico adequado. Nessa direção, Oliveira *et al* (2013) verificaram através de seus estudos, a ausência de profissionais com “habilidades na Educação Popular”. Além disso, identificaram desafios a serem enfrentados para uma atuação nessa perspectiva, como a necessidade de lidar com conflitos teóricos e ideológicos, bem como, com a ausência de apoio das “instâncias superiores” das instituições envolvidas.

Nesse sentido, a síntese produzida a partir do estudo de Camargo (2014) revela que o trabalho do Assistente Social no contexto da Atenção Primária em Saúde se configura mesclando interfaces do Projeto Ético-Político Profissional com os distintos modelos de atenção à saúde que se conformam no Sistema Único de Saúde e com a polissemia de abordagens teórico-conceitual e técnico-operativa da Atenção Primária em Saúde. Esses distintos modelos e a polissemia das abordagens respondem a uma tensão entre o reconhecimento da determinação social do processo de saúde-doença numa perspectiva integral como direito social de responsabilidade do Estado e o reconhecimento da saúde sob a forma de mercadoria, que se restringe à direção do projeto societário capitalista neoliberal hegemônico. Na saúde, tem-se refletido a disputa permanente de projetos societários, que faz reconhecer a luta como

(...) uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço a tempo-espço. (...) Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa as classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estamos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e de conflitos (FREIRE, 1994, p.21).

Assim, a análise da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde traz importantes princípios orientadores

para as práticas na perspectiva da constituição de processos emancipatórios. Nesse contexto, é evidenciado o Serviço Social como protagonista no desenvolvimento dessas práticas, principalmente na atuação na educação em saúde e na Atenção Primária em Saúde. Nesse sentido, considerando a aproximação entre os princípios, os eixos estratégicos e os objetivos da Política Nacional de Educação Popular em Saúde com os princípios fundamentais do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993), verifica-se uma potencialidade traduzida em avanços normativos como resultados de lutas históricas no campo da saúde, referência para as demais Políticas Sociais. Evidenciou-se também a potencialidade do contexto da Atenção Primária em Saúde.

Contudo, são avanços e potencialidades em permanente disputa que, assim como as dificuldades, precisam seguir sendo problematizados, instaurando processos emancipatórios, buscando o fortalecimento da mobilização social para uma democracia participativa que tenha como horizonte uma superação radical das injustiças sociais. A Educação Popular traz um acúmulo nesse sentido, no qual o Serviço Social pode buscar subsídios e pressupostos para qualificação de sua dimensão socioeducativa⁶⁰.

⁶⁰ Reafirma-se, então, as palavras de Freire, ao final da entrevista realizada pelas Assistentes Sociais Maria Carmelita Yazbek e Mariangela Belfiore: "(...) estaremos juntos nesse caminhar" (FREIRE, 1980, p. 79).

5. CONCLUSÃO

Sobre peixes e pescarias.
Diz que devem me ensinar,
Como se eu já não soubesse.
Acha que basta eu saber
E eu terei a vara, as águas.
Basta eu saber
Para superar violências sofridas
Dores sentidas...
E a fome.
E terei forças para a pesca.
Basta saber e teremos
Águas, varas, peixes
Para todas nós,
Mulheres marcadas pela miséria,
Pelas ausências.
Basta saber como tu sabes.
Assim conseguiu teus peixes, né?
E sobre mim?
O que sabe?
Basta que eu saiba, mas não muito.
Pescar e não questionar!
E se não for o suficiente...
Não fui capaz como você.
Não mereço?

Os registros que seguem são expressões de sínteses provisórias constituídas numa travessia convocada pelas inquietudes e problematizações do cotidiano de “ser inconcluso”. Uma travessia que trouxe um desafio imenso, de que as sínteses produzidas ousassem compor uma escrita que refletisse inquietudes, com rigorosidade científica e sensibilidade. Trata-se do desafio de escrever a partir da inspiração em Freire e do desejo de que as palavras vibrassem e pudessem reproduzir energia para o engajamento necessário quando se “nada contra a correnteza”. Nessa travessia, outras escritas se ensaiaram como a que inicia essa conclusão, numa experimentação de deixar-se seduzir pela Arte⁶¹, buscando ampliar possibilidades de práticas sociais que inquietem e desacomodem, compondo meios de “anúncio/denúncia” diante das injustiças sociais.

⁶¹ (...) Os olhares da Arte instigam e chamam a Ciência para “fazer amor”. Quando a Ciência abraça a Arte e a Arte aperta a Ciência/Dá-se a troca fecunda de olhares e de novos saberes e experiências/ A Ciência tira a Beca e nua diz para a Arte/Eu vou!/O verbo é “Ir”! O mesmo que fazer amor! A Arte sempre nua espera por esse momento! Acasalamento marcante que encaminha ao verbo “evoluir”/ Evoluir como Ciência viva/Na Arte viva de SER! (SILVA, 2011).

As inquietudes e problematizações do cotidiano conduziram ao diálogo com a Educação Popular, na intenção de buscar uma fundamentação para relações pedagógicas que subsidiem ações na direção do Projeto Ético-Político Profissional, potencializando processos emancipatórios. Esse diálogo que conduziu a pesquisa e dá origem a seu título: “Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios”. Não é por acaso que esse diálogo parte de uma vivência que tem como cenário a Política de Saúde. As práticas, nesse contexto, trazem à tona a complexidade da vida dos sujeitos e as limitações de uma relação centrada no tecnicismo, limitada apenas à razão científica e às práticas de “transmissão” de conhecimentos para a efetividade no atendimento as necessidades de saúde da população. A Educação Popular, então, apresenta uma trajetória bastante significativa nesse campo, como pressuposto para buscar novas práticas em saúde que possam romper com essas limitações impostas por um projeto de saúde hegemônico. Essa trajetória justifica a inclusão da discussão sobre Educação Popular em Saúde nesse diálogo, a fim de ampliar a compreensão em relação à potencialidade da Educação Popular na direção do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

Assim, considerando que as ações profissionais devem atender ao compromisso ético-político assumido, como Assistente Social, no enfrentamento cotidiano das expressões da Questão Social, a Educação Popular pode fornecer importantes subsídios para a formação e a atuação profissional, com pressupostos para fundamentar a relação pedagógica que configura a dimensão socioeducativa do Serviço Social, na direção de processos emancipatórios. Nesse sentido, a dimensão socioeducativa do Serviço Social deve ser uma “Dimensão Socioeducativa Popular”, indicando a perspectiva de educação que atende à intencionalidade de suas ações.

Contudo, apesar do reconhecimento da dimensão socioeducativa do Serviço Social, as Diretrizes Curriculares que orientam a formação profissional não apontam para algum vínculo direto com os conhecimentos produzidos na área da Educação entre aqueles necessários à formação do Assistente Social. Mas, esse encontro entre as áreas aparece, mesmo que timidamente, em

produções teóricas da categoria profissional que buscam essa relação na sustentação da dimensão socioeducativa da profissão.

Entretanto, desde os caminhos percorridos na consolidação do Serviço Social brasileiro, é possível identificar cruzamentos com a Educação Popular, provocando encontros e produzindo sínteses que convidam a superações, considerando o amadurecimento teórico do Serviço Social na atualidade. Foram encontros que indicam que os vínculos com a direção social definida pelo Projeto Ético Político Profissional precisam ser fortalecidos a partir de uma cuidadosa apreensão das contribuições freireanas em profundidade, buscando superar riscos historicamente evidenciados. Vinculando a Educação Popular a uma incipiente aproximação com o marxismo ou à correntes fenomenológicas, o Serviço Social apresentou formulações de propostas, em relação à profissão, com composições acríicas e centradas na subjetividade dos sujeitos. Contudo, foram formulações importantes para o reconhecimento da atuação profissional como política, rompendo com a ideia de uma neutralidade, exigindo um posicionamento em favor dos oprimidos. O processo desencadeado nesse período levou a definição de uma hegemonia do referencial dialético-crítico no direcionamento das formulações teóricas da profissão e na construção do atual Projeto Ético-Político do Serviço Social.

O Projeto Ético-Político Profissional orienta à profissão a partir de valores que colocam como horizonte a finalidade de superação da ordem social capitalista, considerando sua relativa autonomia, diante das condições concretas e das determinações como profissional assalariado, inserido na divisão sócio-técnica do trabalho. A atuação profissional, então, se desenvolve voltada para a emancipação humana dos sujeitos sociais, possível numa outra lógica de sociabilidade em que os sujeitos, emancipados, estejam livres das relações de opressão e dominação social. Trata-se de um compromisso ético e político que define a direção das ações cotidianas. Nesse sentido, a dimensão socioeducativa do Serviço Social fundamenta-se numa leitura crítica da realidade, desenvolvendo ações que, objetivamente, não viabilizam a emancipação humana, mas a considera num processo histórico que vai se fazendo e refazendo na relação que os sujeitos vão estabelecendo com os outros e com o mundo. Nesse sentido, as relações que o profissional

estabelece caminham na direção de processos emancipatórios, processos que estimulem e busquem possibilidades de intervenção na realidade, a partir da reflexão crítica e da problematização diante das injustiças sociais inerentes ao sistema capitalista e da rejeição ao fatalismo conveniente à manutenção do *status quo*. São processos que exigem o diálogo, a escuta sensível, a valorização dos diferentes saberes, a construção compartilhada do conhecimento, exigem saberes que são necessários para a Educação Popular. E, nessa direção, são saberes necessários a uma “Dimensão Socioeducativa Popular”, que podem fundamentar uma atuação profissional do Assistente Social voltada para a constituição de processos emancipatórios.

Nesse sentido, o Serviço Social, tendo como referência seu Projeto Ético-Político e os valores subjacentes a ele, propõe uma concepção de “ser no mundo”, isto é, de estabelecer as relações “no” e “com” o mundo, a qual deseja comunicar. Para além de uma informação, de um encaminhamento, de uma orientação para acesso a um direito social, que atenda a uma demanda objetiva apresentada no cotidiano, o profissional comunica, mesmo que não intencionalmente, uma “concepção” que define a forma como estabelece a relação com os sujeitos, num processo de ensino-aprendizagem que se constitui em ato. Daí a fundamental importância da busca da práxis, da coerência e da defesa da unicidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a Educação Popular, como posicionamento na definição do pressuposto de educação que deve orientar a dimensão socioeducativa da atuação do Assistente Social, constituindo-a como “Dimensão Socioeducativa Popular”, convoca os profissionais a sistematicamente problematizar a sua própria prática, numa constante busca de coerência e articulação entre os eixos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo.

Assim, os caminhos do Serviço Social e da Educação Popular se cruzam e podem potencializar processos emancipatórios, na medida em que ambos têm como direção, através de um projeto – no caso do Serviço Social ou de um “sonho” – no caso da Educação Popular, de superação da sociabilidade capitalista para uma possível emancipação humana. Ciente dessa intencionalidade como horizonte, as ações são cotidianamente tensionadas para que busquem romper com limites impostos pelos valores predominantes

nessa sociabilidade, como o individualismo, o foco apenas em resultados, a competitividade, à intolerância ao diferente, a pouca disposição para o diálogo reflexivo numa distribuição do tempo voltado para a produtividade e o lucro, entre tantos outros que “desumanizam” e oprimem seres humanos, limitando suas possibilidades de “ser mais”. Constitui-se, então, no presente, a partir das condições concretas que se dispõem, a defesa de um futuro que não está dado.

Em Freire, é possível constatar a recusa ao enquadramento como “seguidor” de uma determinada teoria de análise da realidade. Trata-se de um posicionamento coerente com uma prática dialógica. No entanto, é evidente sua identificação com as formulações de Marx, apesar das críticas sofridas por marxistas ortodoxos, principalmente no que diz respeito a não centralidade do conceito de luta de classes – a que responde afirmando-o como um dos motores da história e não o motor; e a compreensão do movimento dialético entre objetividade e subjetividade – a que propõe uma releitura do marxismo, que não aceita reduzir a consciência ao “puro” reflexo da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, rejeita também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta (FREIRE, 1994).

Ao propor a Educação Popular como fundamento para a dimensão socioeducativa do Serviço Social, é preciso buscar aprofundar a compreensão sobre a mesma, considerando a riqueza e a complexidade das formulações de Paulo Freire, que abrangem perspectivas educativa, epistemológica, gnosiológica, política e ética. É preciso revisitar sua história e pensá-lo no contexto atual, nos movimentos contraditórios que tensionam conquistas na direção desejada, mas que também trazem novos desafios a serem enfrentados. Na atualidade, destaca-se a configuração de alguns espaços institucionais que têm a Educação Popular como referência e que vêm buscando legitimar essa referência, a partir da aprovação de políticas públicas que a contemplem. A Política de Saúde, como política nacional, é pioneira nesse sentido, com a aprovação recente da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013). E, nessa experiência, evidencia-se o importante papel da organização coletiva para legitimação de um discurso que busca

ampliar e qualificar a participação popular. Trata-se de uma conquista num contexto de permanente disputa de projetos, em que, ainda mais recentemente, se assistiu a “derrubada”, pelo Congresso Nacional, do Decreto 8.243/2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social.

Nesse sentido, a inserção de sujeitos políticos em novos espaços de Educação Popular e de participação popular, institucionalmente legitimados, não deve acomodá-los em relação ao engajamento na permanente luta pela direção das ações na perspectiva da emancipação humana, qualificando esses espaços. Além disso, a história dessa luta não deixa dúvidas da importância do fortalecimento constantemente em conjunto com as bases populares, num processo compartilhado, através do diálogo reflexivo, da problematização da realidade, da troca de saberes para construção de estratégias, numa “ciranda” que precisa ser cada vez maior. Trata-se de desafios colocados no contexto atual que convocam ao fortalecimento das práticas profissionais contra hegemônicas, pautadas no Projeto Ético-Político Profissional, que podem encontrar subsídios nos pressupostos da Educação Popular e na experiência da Política de Saúde.

Assim, o presente estudo identificou as aproximações com a Educação Popular nas produções científicas atuais no Serviço Social, complementando-a com uma análise da atual política que prevê especificamente a Educação Popular na área da saúde, buscando revelar a expressão dos “cruzamentos” na direção de processos emancipatórios. Ciente de que a totalidade, em suas múltiplas determinações, não será apreendida, os esforços se deram na constituição de sínteses das reflexões produzidas, buscando responder as questões que orientaram a pesquisa. Também cabe lembrar que as sínteses aqui trazidas, como resultado da pesquisa, constituem uma aproximação e, exigem contextualização, conforme a realidade de cada momento histórico. Contudo, espera-se que possam intensificar reflexões futuras, desencadeando o desenvolvimento de novos estudos. Inicialmente, constatou-se o predomínio de abordagens, nas produções analisadas, que relacionam Serviço Social e Educação Popular, bem como o contexto da Política de Saúde, reafirmando a direção traçada para a investigação conduzida pelo seguinte problema central:

“Como a produção de conhecimento na área do Serviço Social expressa as aproximações com a Educação Popular?”.

As produções de conhecimento na área do Serviço Social analisadas evidenciaram a atribuição de sentidos diversos à Educação Popular, indicando o risco de que a apropriação das formulações de Paulo Freire, no Serviço Social, na atualidade, permaneça se constituindo de maneira enviesada. Além disso, verificou-se uma possível redução das formulações de Freire apenas ao método de alfabetização. Daí a necessária ampliação de espaços que tragam a discussão da Educação Popular, aprofundando a compreensão de princípios fundamentais que a define. São discussões que, coerente com a proposta de Freire, deverão partir da problematização da realidade, contribuindo para processos formativos no Serviço Social que extrapolem os muros da Universidade, constituindo relações de troca e valorização dos diferentes saberes.

Contudo, houve um predomínio de produções analisadas que destacam a aproximação entre Educação Popular e o Serviço Social, a partir do referencial teórico-crítico, trazendo à referência à perspectiva de transformação social e ao reconhecimento do caráter histórico e mutável da sociedade. Evidenciou-se, então, o reconhecimento dos vínculos com o Projeto Ético-Político Profissional e a discussão sobre a dimensão socioeducativa do Serviço Social, tendo a Educação Popular como orientação. Entretanto, não houve predomínio de descrição de processos emancipatórios, a partir da problematização da atuação profissional do Assistente Social, indicando a dificuldade na consolidação de práticas educativas pautadas por uma relação crítica e problematizadora ou na sistematização de um debate pautado na problematização da prática profissional. Assim, algumas produções analisadas possibilitaram a identificação de particularidades em relação aos processos emancipatórios que consideram a aproximação entre Educação Popular e Serviço Social. Trata-se de processos potencializados através da valorização do vínculo, da luta alegre, que celebra conquistas e reconhece sentimentos, tendo a arte como aliada, através da música, da poesia, do teatro, etc. São relações que se estabelecem respeitando o tempo que valoriza processos de compartilhamento de saberes e afetos. A partir dos pressupostos da Educação

Popular, são processos desenvolvidos que buscam criar propostas que garantam momentos de acolhida, de sensibilização para a construção coletiva, de escuta de todos, de problematização, de construção de conhecimento no esforço de que ele seja útil para o coletivo - na concretude de suas vivências - e de permanente avaliação, também compartilhada, das práticas desenvolvidas, permitindo novas problematizações, num movimento contínuo.

Trata-se de um movimento contra hegemônico e, como indicaram análises realizadas, a “educação do educador” aparece como um grande desafio que precisa ser enfrentado, considerando os princípios da Educação Popular e o reconhecimento da condição de ser humano “inacabado”, o que possibilita que educador e educando juntos possam se fazer e refazer. A aproximação com as formulações de Paulo Freire e a problematização sistemática da prática profissional, pautadas desde a formação acadêmica, é imprescindível para o fortalecimento de práticas e relações pedagógicas fundadas numa práxis que pode contribuir para a potencialização de processos emancipatórios, considerando a dimensão socioeducativa do Serviço Social.

O cenário da Política de Saúde, um dos focos do olhar para a realidade, que conduziu o presente estudo, trouxe experiências importantes para a discussão proposta. Nesse cenário, o Serviço Social é apontado como referência na educação em saúde. Assim, a análise da Política Nacional de Educação Popular em Saúde foi desenvolvida através de um diálogo com os princípios do Código de Ética do Serviço Social (CFESS, 1993) que indicou a aproximação de princípios entre os mesmos. A Atenção Primária em Saúde destacou-se como contexto em que as diferentes contradições produzem uma maior autonomia relativa para a constituição de processos emancipatórios, tendo em vista, entre outros fatores, a proximidade territorial com a população atendida. Considerando os enfrentamentos cotidianos diante da disputa de projetos de saúde e de educação, vinculados a projetos societários diversos, é fundamental que não se perca de vista a direção da superação radical das injustiças sociais, na operacionalização das ações conduzidas por princípios que se “cruzam” - entre o Sistema Único de Saúde, a Educação Popular, a Atenção Primária em Saúde e o Serviço Social. Trata-se de uma atenção para que esses princípios não sejam cooptados por uma lógica neoliberal. Trata-se

também de uma disposição para o diálogo reflexivo com os sujeitos fragilizados pela precarização das relações sociais, nos “mares de correntezas” na direção de uma lógica que conduz ao fatalismo e a negação da historicidade. Dito isso, cabe lembrar que esses sujeitos sociais são, muitas vezes, os próprios Assistentes Sociais que, diante dessa maré, se veem enfraquecidos ao projetar um horizonte que se apresenta ao longe. Daí a importância de espaços coletivos e permanentes de problematização da prática, aproximando profissionais inseridos em diferentes contextos, constituindo diálogos reflexivos baseados na confiança no potencial humano de “ser mais”, construindo o “inédito-viável”.

O caminho percorrido até aqui foi repleto de “paisagens instigantes” – diferentes questões que compõem a riqueza das formulações de Paulo Freire. Buscou-se “ad-mirar” algumas na composição da pesquisa. Outras ficaram como convites para estudos futuros, a partir de novas inquietações. O diálogo entre o Serviço Social e educação é profícuo para reflexões a partir de problematização das práticas profissionais, abordando questões como, por exemplo, a intersectorialidade entre as Políticas Sociais como pressuposto para uma atuação que considere os sujeitos a partir da totalidade, buscando superar a fragmentação que fragiliza trabalhadores e usuários. Ou outras tantas que perpassam o universo da escola, constituindo infâncias, juventudes e vidas adultas.

A vida é assim: a gente escolhe um caminho na esperança de que ele vá nos conduzir a um lugar de alegria. Tolos, pensamos que a alegria está no final do caminho. E caminhamos distraídos, sem prestar atenção. Afinal de contas, caminho é só caminho, passagem, não é o ponto de chegada. Com frequência, a gente não chega lá, porque morre antes. Mas há uns poucos que chegam ao lugar sonhado – só para descobrir que a alegria não mora lá. Caminharam sem compreender que a alegria não se encontra ao final, mas às margens do caminho (ALVES, 2011b, p. 14).

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

ABREU, M. M.. **Serviço Social e Organização da Cultura: Perfis Pedagógicos da Prática Profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. **Mobilização Social e Práticas Educativas**. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ABREU, M. M.; OLIVEIRA, H.C. de; FARAGE, E. Assistência social, mobilização e educação popular. In: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **O Trabalho do/a Assistente Social no SUAS: Seminário Nacional**. Brasília, 2011. Disponível em [http://www.cfess.org.br/arquivos/SEMINARIO_SS_no_SUAS\(2009\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SEMINARIO_SS_no_SUAS(2009).pdf). Acessado em 03/09/2014.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade: o Espírito do Toyotismo na Era do Capitalismo Manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, R. **Variações sobre o Prazer. Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011b.

ARCOVERDE, A. C. B. O coletivo ilusório: uma reflexão sobre o conceito de comunidade. Dissertação de Mestrado. Recife: UFEPE, 1985. *Apud* SILVA, M. O. S. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, M. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan./Jun., 2003.

BACK, L. B.; WESTPHAL, V. H. Interfaces entre Educação Popular, Formação Sociopolítica e Serviço Social. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2010.

BALDI, L. A. Serviço Social e Educação Popular. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROCO, M. L. S. **Ontologia Social e Reflexão Ética**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

BATISTA, A. M. M. Educação Popular: algumas reflexões para uma análise prospectiva desse paradigma educativo. In: **Comunicação & Educação**, Ano XII, nº 03, Set./Dez., 2007.

BEHRING, E. R. Acumulação capitalista, fundo público e política social. In: BOSCHETTI, I. (Org.). **Política Social no Capitalismo Tardio**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BONETTI, O. P. Problematizando a Institucionalização da Educação Popular em Saúde no SUS. Dissertação de Mestrado. Brasília - DF: UnB, 2013.

BOSCHETTI, I; SALVADOR, E. O Financiamento da Seguridade Social no Brasil no Período 1999 a 2004: Quem Paga a Conta? In: MOTA, A. E. (Org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANDÃO, C. R. Andarilhagem. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, C. R. Método Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010c.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde: Escritos sobre Educação Popular Ontem e Agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. Disponível em http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf. Acessado em 14/11/2014.

BRANDÃO, C. R. **O Menino que Lia o Mundo: uma História de Pessoas, de Letras e Palavras**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRANDÃO, C. R. Apresentação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Decreto Nº 8.243, de 23/05/2014. Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm. Acessado em 21/11/2014.

BRASIL. Decreto Nº 7.508, de 28/06/2011. Regulamenta a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm. Acessado em 14/11/2014.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 19, de 04/06/1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acessado em 13/09/2014.

BRASIL. Lei 8.080/90, de 19/09/1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acessado em 17/11/2010.

BRASIL. Lei 8.142/90, de 28/12/1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8142.htm. Acessado em 17/11/2010.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07/06/1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf. Acessado em 01/12/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 492, de 03/04/2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em 04/12/2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acessado em 23/06/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html. Acessado em 14/11/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.256, de 17 de junho de 2009. Institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde - CNEPS. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1256_17_06_2009.html. Acessado em 14/11/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.027, de 26 de novembro de 2007. Aprova a Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no SUS - PARTICIPASUS. Disponível em <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2007/GM/GM-3027.htm>. Acessado em 14/11/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Relatório Final da VIII Conferência Nacional de Saúde. Brasília, 1986. Disponível em http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf. Acessado em 17/11/2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: 2006. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=382. Acessado em 28/11/2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Relatório do Seminário Nacional sobre Política de Desprecarização das Relações de Trabalho no SUS. Brasília: 2003. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=382. Acessado em 28/11/2009.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.111/GM, de 05/07/2005. Fixa normas para a implementação e a execução do Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/PORTARIA1.111BOLSAS.pdf>. Acessado em 12/11/2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília - DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014b.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRAVO, M. I. S. Serviço Social e Saúde: desafios atuais. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS/Política de Saúde e Serviço Social: Impasses e Desafios. Ano VII, nº 13, 2007.

BRAVO, M. I. S. Política de Saúde no Brasil. In: MOTA, A. E. (Org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAVO, M. I. S. Superando Desafios - O Serviço Social na Saúde na década de 90. In: **Superando Desafios** - Cadernos do Serviço Social do HUPE (03). Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

BRAVO, M. I. S. **Serviço Social e Reforma Sanitária: Lutas Sociais e Práticas Profissionais**. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/UFRJ, 1996.

BURITY, J. A. **Redes, Parcerias e Participação Religiosa nas Políticas Sociais no Brasil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

CAMARGO, M. **Configurações do Trabalho do Assistente Social na Atenção Primária em Saúde (APS) no Século XXI: Um Estudo da Produção Teórica do Serviço Social Brasileiro**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2014.

CAMPOS, F. E.; PIERANTONI, C. R.; MACHADO, M. H. Conferências de saúde, o trabalho e o trabalhador da saúde: a expectativa do debate. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Cadernos RH Saúde**. Vol. 3, n. 1. Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

CAMPOS, G. W. S.; BARROS, R. B.; CASTRO, A. M. Avaliação de política nacional de promoção da saúde. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, nº 9, 2004. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csc/v9n3/a20v09n3.pdf>. Acessado em 18/11/2008.

CARDOSO, F. G. e MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4. Brasília: CEAD, UnB, 2000.

CARON, M. M. Marx/Marxismo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. In: CAMPO, G. W. S.; MINAYO, M. C. S. AKERMAN, M., DRUMOND JR., M. CARVALHO Y. M. **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Hucitec, Fiocruz, 2006.

CASTRO, A. T. B. O Novo Desenvolvimentismo e a Nova Face das Políticas Compensatórias. In: **Rev. Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 2, jul./dez. 2013.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 2013. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acessado em 03/09/2014.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **O Trabalho do/a Assistente Social no SUAS: Seminário Nacional**. Brasília, 2011. Disponível em [http://www.cfess.org.br/arquivos/SEMINARIO_SS_no_SUAS\(2009\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SEMINARIO_SS_no_SUAS(2009).pdf). Acessado em 03/09/2014.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais na Saúde**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Vol. 2. Brasília, 2010.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. Resolução nº 273/93, de 13/03/1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf. Acessado em 04/12/2010.

CHAUI, M. **Conformismo e Resistência. Aspectos da Cultura Popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORREIA, M. V. C. A Saúde no Contexto da Crise Contemporânea do Capital: o Banco Mundial e as tendências da contra-reforma na Política de Saúde brasileira. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social: Impasses e Desafios. ABEPSS, 2007.

COSTA, B. B. Trânsito/Transitividade (Sociedade). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CUNHA, A. L. Educação Popular. In: FERRARO JR, L. A. (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. V. 03. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2013.

CUNHA, A. L. “Histórias em Múltiplos Fios”: o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS – Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe – Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas. Tese de Doutorado. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

DO CARMO, E. A. S. Considerações sobre a ‘Pedagogia do Oprimido’ em tempos de barbárie. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

DO CARMO, E. A. S. Breves Considerações sobre a Educação Popular. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2008.

DO CARMO, O. A. *Et al.* Experiência do Grupo de Alfabetização do Paulo Freire (GAPAF) e do Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA) da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP de Franca: a extensão universitária e o enfoque crítico. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2010.

FAUSTINI, M. S. A. **O ensino no Serviço Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FAUSTO, M. C. R.; MATTA, G. C. Atenção Primária à Saúde: histórico e perspectivas. In: MOROSINI, M. V. G. C.; CORBO, A. A. (Orgs.). **Modelos de Atenção e a Saúde da Família**. Rio de Janeiro: ESPJV/FIOCRUZ; 2007.

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERNANDES, R. M. C. **Educação Permanente**: uma dimensão formativa no Serviço Social. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

FEUERWERKER, L. Modelos Tecnoassistenciais, Gestão e Organização do Trabalho em Saúde: nada é indiferente no processo de luta para consolidação do SUS. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS/Política de Saúde e Serviço Social: Impasses e Desafios. Ano VII, nº 13, 2007.

FEUERWERKER, L. Educação Permanente em Saúde: uma mudança de paradigmas. In: **Olho Mágico**, Londrina, v. 12, nº 3, jul./set. 2005.

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, A. M. A. Entrevista. In: **Revista Contrapontos**. Itajaí: UNIVALI, v. 7, n. 3, Set./Dez., 2007.

FREIRE, P. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, A. M. (Org.). **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação: Ensaio**. 5ª Ed. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. Entrevista. In: RUIZ, M. B. R. Influencia y Vigencia del Pensamiento de Paulo Freire em Trabajo Social. Dissertação de Maestria. Porto Alegre: PUCRS, 1988.

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

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. A prática de Pensar a Prática é a Melhor Maneira de Aprender a Pensar Certo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ano I, nº 03, Out. 1980.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREITAS, A. L. S. Saber de Experiência Feito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADOTTI, M. Estado e Educação Popular: desafios de uma política nacional. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Disponível em http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular_-_Gadotti.pdf. Acessado em 14/11/2014.

GADOTTI, M. **50 Anos de Angico e do Programa Nacional de Alfabetização**. Disponível em <http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia/>. Acessado em 14/11/2014b.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GADOTTI, M. Por que continuar lendo Freire? **O Estado de São Paulo**, 27-05-2007. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antteriores/7426-por-que-continuar-lendo-paulo-freire-artigo-de-moacir-gadotti>. Acessado em 01/09/2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, M. Prefácio: Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GHIGGI, G.; CUNHA, A. L. Ensaio sobre Educação Popular: retomando reflexões através de Freire. In: **Revista Contrapontos**. Itajaí: UNIVALI, v. 07, n. 3, Set./Dez., 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. F. C. M. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil: Elementos do Pensamento Freiriano para Superação do Conservadorismo na Profissão. In: **Em Pauta**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 9, n. 27, 2011.

GUERRA, Y. D. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um Patrimônio a Ser Preservado. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Ano XI, n. 22, 2011.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos. O Breve Século XX. 1914-1991**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços socio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. Capital Financeiro, Trabalho e Questão Social. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. *et al.* **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008b.

IAMAMOTO, M. V. As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: MOTA, A. E. (Org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, M. V. Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do Assistente Social na Atualidade. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Atribuições Privativas do(a) Assistente Social em Questão**. Brasília: CFESS, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JESUS, T. B. **Um Dique no Meio do Caminho: Processos de Reassentamento e a Intersetorialidade das Políticas Sociais**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2014.

JONES, L. I. Libertação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRONBAUER, L. G. Ação-Reflexão. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KRUSE, H. Para a práxis libertadora do Serviço Social no ano 2000. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 20, 1986.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. P. 170-241.

LESSA, Sérgio. A emancipação política e a defesa de direitos. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 90, 2007.

LIMA, T. C. S. As Ações Sócio-Educativas e o Projeto Ético-Político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a Pesquisa Bibliográfica. In: **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007.

LIMA, V. F. S. A. Editorial. In: **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 17, n. 2, jul./dez. 2013

LÜCHMANN, L. H. H.; SOUSA, J. T. P. Geração, Democracia e Globalização: faces e interfaces dos movimentos sociais no Brasil contemporâneo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 84, 2005.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 22ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, A. M. B. A Relevância da Educação Popular para o Serviço Social. In: **Revista Educação Unisinos**, v. 17, n. 2, mai./ago. 2013.

MACHADO, A. M. B. Serviço Social e Educação Popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 109, 2012.

MACHADO, A. M. B. ONGs Progressistas que Atuam com a Educação Popular: em que medida contribuem com a hegemonia da classe trabalhadora? In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2012b.

MACHADO, A. M. B. Educação Popular: uma temática relevante para o trabalho e a formação profissional do Assistente Social. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2010.

MACHADO, A. M. B. *Et al.* A Articulação do Serviço Social com a Educação Popular no Brasil: resultados parciais acerca dessa produção teórica entre os anos de 1980 e 2010. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2012.

MACHADO, M. H. Trabalhadores de Saúde e sua Trajetória na Reforma Sanitária. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e

da Educação na Saúde. **Cadernos RH Saúde**. Vol. 3, n. 1. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/03/Karl-Marx-Sobre-a-questao-Judaica.pdf>. Acessado em 24/08/2014.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”, de um Prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K., ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **Manuscritos Economico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, Textos Filosóficos, N. 22, 1993.

MARX, K. Trechos dos Comentários sobre Os Elementos de Economia Política de James Mill (1844). Disponível em <http://humanaesfera.blogspot.com.br/2014/02/trechos-dos-comentarios-sobre-os.html>. Acessado em 14/11/2014.

MARX, K.; ENGELS, F. Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel M. C. Yoshida. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento: as Bases Biológicas do Entendimento Humano**. Tradução Jonas Pereira dos Santos, Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. Algumas reflexões acerca dos desafios para consolidação das diretrizes curriculares. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Ano VII, n. 14, 2007.

MILLÁN, F. T. Igreja Profética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

MIOTO, R. C. T. Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço**

Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. In: **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 08, n. 01, 2009.

MONTAÑO, C. **A Natureza do Serviço Social:** um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOREIRA, M. C. Determinação Social da Saúde: Fundamento Teórico-Conceitual da Reforma Sanitária Brasileira. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

MORETTI, C. Z. Historicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOTA, A. E. Seguridade Social Brasileira: Desenvolvimento Histórico e Tendências Recentes. In: MOTA, A. E. (Org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NETTO, J. P. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 100, 2009.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. (Org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. **Democracia e Transição Socialista:** escritos de teoria e política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NOËL, J. C. Justiça/Justiça Social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NUNES, T. C. M. **Democracia no Ensino e nas Instituições: a face pedagógica do SUS**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

OLIVEIRA, H. C.; SALLES, M. A. (Org.). **Relatório das Sessões Temáticas**. In: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Trabalho e Projeto Ético-Político Profissional. Goiânia: CFESS, 1998.

OLIVEIRA, L. C. *Et al.* Diálogos entre Serviço Social e Educação Popular: Reflexão Baseada em uma Experiência Científico-Popular. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 114, 2013.

OSOWSKI, C. I. Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PAGLIOSA, F. L. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Vol.32, nº 4, Rio de Janeiro, Oct./Dec., 2008.

PAIM, J. S. **Reforma Sanitária Brasileira: contribuições para a compreensão e crítica**. Salvador: EDUFBA, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008.

PAIVA, B. A. O SUAS e os direitos socioassistenciais: a universalização da seguridade social em debate. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 87, 2006.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Set./Dez., 2006b.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PANCERA, O. **A práxis artístico-cultural da ONG Rádio Margarida: uma história de linguagens artísticas e meios de comunicação social**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2009.

PAVÃO, A. M. B. **O Princípio de Autodeterminação no Serviço Social: visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 1981.

PEDROSA, J. I. S. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília - DF, 2007.

PEREIRA, C. B. da S. O caráter político-pedagógico dos Movimentos Populares de bairro da Grande São Pedro: avanços e recuos sob o imperativo da ordem capitalista. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2012.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, P. A. P. Política Social no Contexto da Seguridade e do Welfare State: a particularidade da assistência social. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 56, 1998.

PEREIRA, W. C. C. **Nas Trilhas do Trabalho Comunitário e Social: teoria, método e prática**. Belo Horizonte: Vozes, PUC Minas, 2001.

PEREIRA, D. F. F; PEREIRA, E. T. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em Busca de um Outro Mundo Possível. In: **Revista HISTEDBR On line**. Campinas, n. 40, dez. 2010.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber, 2013.

PINHEIRO, L. F. **Serviço Social, religião e movimentos sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Gramma/FAPERJ, 2010.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1987. Disponível em www.cefetsp.br/edu/eja/sete_licoes.doc. Acessado em 14/11/2014.

PINTO, J. B. G. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da Educação Popular. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ano V, nº 15, Ago. 1984.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PRATES, J. C. Políticas Sociais e o Neodesenvolvimentismo: o Desafio de Formar para Além de Procedimentalismos. In: **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 13, n. 01, 2014.

PRATES, J. C. A produção de conhecimentos e a contribuição dos periódicos para o amadurecimento teórico do Serviço Social. In: **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 12, n. 02, 2013.

PRATES, J. C. O Método e o Potencial Interventivo e Político da Pesquisa Social. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa

em Serviço Social. Nº 09. Pesquisa e Produção de Conhecimento em Serviço Social. ABEPSS, 2005.

PRATES, J. C. A questão dos instrumentais técnico-operativos numa perspectiva dialético crítica de Inspiração Marxiana. In: **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 2, n. 02, 2003.

PRATES, J. C.; PRATES, F. C. Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. In: **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, jul.-dez./2009.

QUINTANA, M. **Esconderijos do Tempo**. 3ª Ed. São Paulo: Globo, 2005.

RAICHELIS, R. Legitimidade Popular e Poder Público. São Paulo: Cortez, 1988. *Apud* SILVA, M. O. S. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, M. L. Grupos educativos em saúde nas unidades de saúde da família do município de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

ROCHA, M. O. F. Movimentos Sociais: ação política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, no período de 1985-1995. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2011.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÁ, J. L. M. de. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social: análise das contradições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAMPAIO JR., P. A. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 112, 2012.

SANTANA, R. N. N. **Serviço Social e Educação Popular: a questão das suas relações na sociedade brasileira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1985.

SANTOS, C. M. **Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e Dilemas na Relação entre Teoria, Prática, Instrumentos e Técnicas no Serviço Social**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

SANTOS, J. S. Apropriações da tradição marxista no Serviço Social. In: **Cadernos Especiais**, n. 42, edição 22, jan./fev., 2007. Disponível em <http://pt.slideshare.net/mauxa/cadernos421-14907072>. Acessado em 01/09/2014.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo Pós-moderno e Serviço Social Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2000.

SCHEFFER, G. Pedacos do Tempo: Legado de Paulo Freire no Serviço Social. In: **Revista Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC/RS, v. 12, n. 01, 2013.

SILVA, A. A. *Et al.* Revisão Curricular do Curso de Serviço Social. In: **Cadernos ABESS**, n. 06, São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, J. E. **Ciência vida da arte**. 2011. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2905434>. Acessado em 21/11/2014.

SILVA, J. F. S. **Serviço Social: Resistência e Emancipação?** Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2010.

SILVA, M. O. S. **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVEIRA, L. R. **O Serviço Social e o Controle Social na Saúde: Uma Análise sob a Perspectiva dos Assistentes Sociais**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

SILVEIRA, S. A. S.; SILVA, K. M. P.; BRAZ, M. C. S. A Dimensão Educativa do Serviço Social: Uma Análise da Prática do(a) Assistente Social na Educação em Saúde. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS/Política de Saúde e Serviço Social: Impasses e Desafios. Ano VI, nº 11, 2006.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua Teoria, Incidência no Brasil, Influência no Serviço Social**. Florianópolis/São Paulo, UFSC/Cortez, 1995.

SOARES, E. A **Dialogicidade Freireana na Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado. São Paulo/Franca: UNESP, 2006.

SOUSA, R. M. Articulando Educação Popular e Saúde: a dimensão educativa da prática dos Assistentes Sociais. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, 2012.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STOTZ, E. N.; DAVID, H. M. S. L; UN WONG; J. A. Educação Popular e Saúde: Trajetória, Expressões e Desafios de um Movimento Social. In: **Revista APS**, v.8, n.1, 2005.

STRECK, D. R. Emoções na História da Educação Popular Latino-Americana: introdução a uma pedagogia sentipensante. In: **36ª Reunião Nacional da**

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Out., 2013.

STRECK, D. R. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, Jan./Abr., 2012.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TONET, I. Expressões Socioculturais da Crise Capitalista na Atualidade. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TONET, I. A Educação numa Encruzilhada. In: MENEZES, A. M. D. e FIGUEIREDO, F. F. (Orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação - uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2003.

TONET, I. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TROMBETTA, S. Mito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VARGAS, T. M. **O Serviço Social no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde: uma Estratégia de Consolidação do Projeto Ético-Político Profissional?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

VASCONCELOS, A. M. Sistema Único de Saúde, Profissões de Saúde e Formação. In: **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS/Política de Saúde e Serviço Social: Impasses e Desafios. Ano VII, nº 13, 2007b.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília - DF, 2007.

VASCONCELOS, E. M. **A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede de Educação Popular**. São Paulo: HUCITEC, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **Educação Popular nos Serviços de Saúde**. 3ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VIEIRA, E. **Os Direitos Sociais e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, E. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 56, 1998.

WENTZ, V. História. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

YAZBEK, M. C. Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

YAZBEK, M. C. O Significado Sócio-Histórico da Profissão. In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R. Que Fazer. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXO I

Ministério da Saúde
Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 2.761, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2013
Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde
no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).

O MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, no uso da atribuição que lhe confere o inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e

Considerando a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências;

Considerando o Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011, que regulamenta a Lei nº 8.080, de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde (SUS), o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa;

Considerando a Portaria nº 3.027/GM/MS, de 26 de novembro de 2007, que aprova a Política Nacional de Gestão Estratégica e Participativa no SUS (PARTICIPASUS);

Considerando a Portaria nº 1.256/GM/MS, de 17 de junho de 2009, que institui o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS);

Considerando as Conferências Nacionais de Saúde, em especial a 12ª de 2004, a 13ª de 2008 e a 14ª de 2011, que expressam a demanda pela implementação da Política Nacional de Educação Popular em Saúde;

Considerando a diretriz do Governo Federal de reduzir as iniquidades em saúde por meio da execução de políticas de inclusão social;

Considerando a reunião do Conselho Nacional de Saúde (CNS) ocorrida em 12 de julho de 2012, que aprovou a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, que visa colocar as práticas populares em saúde em um plano mais amplo, de forma democrática e com participação social; e

Considerando a pactuação ocorrida na reunião da Comissão Intergestores Tripartite (CIT) de 28 de maio de 2013, resolve:

Art. 1º Esta Portaria institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).

Art. 2º A PNEPS-SUS reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS.

Art. 3º A PNEPS-SUS é orientada pelos seguintes princípios:

I - diálogo;

II - amorosidade;

III - problematização;

IV - construção compartilhada do conhecimento;

V - emancipação; e

VI - compromisso com a construção do projeto democrático e popular.

§ 1º Diálogo é o encontro de conhecimentos construídos historicamente e culturalmente por sujeitos, ou seja, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade, que acontece quando cada um, de forma respeitosa, coloca o que sabe à disposição para ampliar o conhecimento crítico de ambos acerca da realidade, contribuindo com os processos de transformação e de humanização.

§ 2º Amorosidade é a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas.

§ 3º A problematização implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde alicerçadas na leitura e na análise crítica da realidade.

§ 4º A construção compartilhada do conhecimento consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar de modo coletivo as ações de saúde desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas.

§ 5º A emancipação é um processo coletivo e compartilhado no qual pessoas e grupos conquistam a superação e a libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento.

§ 6º O compromisso com a construção do projeto democrático e popular é a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa que somente será construída por meio da contribuição das lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde no Brasil, tendo como protagonistas os sujeitos populares, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados.

Art. 4º São eixos estratégicos da PNEPS-SUS:

- I - participação, controle social e gestão participativa;
- II - formação, comunicação e produção de conhecimento;
- III - cuidado em saúde; e
- IV - intersetorialidade e diálogos multiculturais.

§ 1º O eixo estratégico da participação, controle social e gestão participativa tem por objeto fomentar, fortalecer e ampliar o protagonismo popular, por meio do desenvolvimento de ações que envolvam a mobilização pelo direito à saúde e a qualificação da participação nos processos de formulação, implementação, gestão e controle social das políticas públicas.

§ 2º O eixo estratégico da formação, comunicação e produção de conhecimento compreende a ressignificação e a criação de práticas que oportunizem a formação de trabalhadores e atores sociais em saúde na perspectiva da educação popular, a produção de novos conhecimentos e a sistematização de saberes com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, produzindo ações comunicativas, conhecimentos e estratégias para o enfrentamento dos desafios ainda presentes no SUS.

§ 3º O eixo estratégico do cuidado em saúde tem por objeto fortalecer as práticas populares de cuidado, o que implica apoiar sua sustentabilidade, sistematização, visibilidade e comunicação, no intuito de socializar tecnologias e perspectivas integrativas, bem como de aprimorar sua articulação com o SUS.

§ 4º O eixo estratégico da intersetorialidade e diálogos multiculturais tem por objeto promover o encontro e a visibilidade dos diferentes setores e atores em sua diversidade, visando o fortalecimento de políticas e ações integrais e integralizadoras.

Art. 5º A PNEPS-SUS tem como objetivo geral implementar a Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS, contribuindo com a participação popular, com a gestão participativa, com o controle social, o cuidado, a formação e as práticas educativas em saúde.

Art. 6º São objetivos específicos da PNEPS-SUS:

I - promover o diálogo e a troca entre práticas e saberes populares e técnico-científicos no âmbito do SUS, aproximando os sujeitos da gestão, dos serviços de saúde, dos movimentos sociais populares, das práticas populares de cuidado e das instituições formadoras;

II - fortalecer a gestão participativa nos espaços do SUS;

III - reconhecer e valorizar as culturas populares, especialmente as várias expressões da arte, como componentes essenciais das práticas de cuidado, gestão, formação, controle social e práticas educativas em saúde;

IV - fortalecer os movimentos sociais populares, os coletivos de articulação social e as redes solidárias de cuidado e promoção da saúde na perspectiva da mobilização popular em defesa do direito universal à saúde;

V - incentivar o protagonismo popular no enfrentamento dos determinantes e condicionantes sociais de saúde;

VI - apoiar a sistematização, a produção de conhecimentos e o compartilhamento das experiências originárias do saber, da cultura e das tradições populares que atuam na dimensão do cuidado, da formação e da participação popular em saúde;

VII - contribuir com a implementação de estratégias e ações de comunicação e de informação em saúde identificadas com a realidade, linguagens e culturas populares;

VIII - contribuir para o desenvolvimento de ações intersetoriais nas políticas públicas referenciadas na Educação Popular em Saúde;

IX - apoiar ações de Educação Popular na Atenção Primária em Saúde, fortalecendo a gestão compartilhada entre trabalhadores e comunidades, tendo os territórios de saúde como espaços de formulação de políticas públicas;

X - contribuir com a educação permanente dos trabalhadores, gestores, conselheiros e atores dos movimentos sociais populares, incorporando aos seus processos os princípios e as práticas da educação popular em saúde; e

XI - assegurar a participação popular no planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e estratégias para a implementação da PNEPS-SUS.

Art. 7º Compete ao Ministério da Saúde:

I - implementar as ações da PNEPS-SUS, incorporando-as no Plano Nacional de Saúde;

II - estabelecer estratégias e ações de planejamento, monitoramento e avaliação da PNEPS-SUS construídas no âmbito do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS);

III - garantir financiamento para implementação integral da PNEPS-SUS;

IV - promover a articulação intrasetorial permanente para a implementação da PNEPS-SUS;

V - promover a intersetorialidade entre as políticas públicas que apresentam interface com a PNEPS-SUS; e

VI - apoiar tecnicamente as Secretarias Estaduais de Saúde na implementação da PNEPS-SUS.

Art. 8º Compete às Secretarias Estaduais de Saúde:

I - garantir a inclusão da PNEPS-SUS nos respectivos Planos Estadual e Plurianual de Saúde;

II - estabelecer estratégias e ações de planejamento, monitoramento e avaliação da PNEPS-SUS construídas de forma participativa com atores da sociedade civil implicados com a Educação Popular em Saúde;

III - apoiar tecnicamente as Secretarias Municipais de Saúde na implementação da PNEPS-SUS;

IV - garantir financiamento complementar aos Municípios para a implantação da PNEPS-SUS;

V - promover a articulação intrasetorial permanente no âmbito estadual para a implementação da PNEPS-SUS; e

VI - promover a intersetorialidade entre as políticas públicas que apresentam interface com a PNEPS-SUS.

Art. 9º Compete às Secretarias Municipais de Saúde:

I - garantir a inclusão da PNEPS-SUS nos respectivos Planos Municipal Plurianual de Saúde, em consonância com as realidades, demandas e necessidades locais;

II - estabelecer e implementar estratégias e ações de planejamento, monitoramento e avaliação da PNEPS-SUS construídas de forma participativa com atores da sociedade civil implicados com a Educação Popular em Saúde;

III - implementar o Plano Operativo da PNEPS-SUS;

IV - garantir financiamento solidário para a implantação da PNEPS-SUS;

V - promover a articulação intrasetorial permanente no âmbito estadual para a implementação da PNEPS-SUS; e

VI - promover a intersetorialidade entre as políticas públicas que apresentam interface com a PNEPS-SUS.

Art. 10. À Secretaria de Saúde do Distrito Federal compete as atribuições reservadas às Secretarias de Saúde dos Estados e dos Municípios.

Art. 11. Compete às Comissões Intergestores Bipartite (CIB) e Comissões Intergestores Regional (CIR) avaliar e aprovar os Planos Operativos da Educação Popular em Saúde, considerando as especificidades locais e a PNEPS-SUS.

Art. 12. A Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP/MS) articulará, no âmbito do Ministério da Saúde a elaboração de instrumentos com orientações específicas que se fizerem necessárias à implementação da PNEPS-SUS.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALEXANDRE ROCHA SANTOS PADILHA

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

1. Identificação do documento

Tipo de documento:

Local e Data:

Referências:

Gênero:

2. Resumo:

Principais aspectos abordados em relação à Educação Popular.

3. Contexto:

Sócio-ocupacional, histórico e particularidades.

4. Situações concretas destacadas:

Relatos de experiências, estudos e pesquisas em andamento ou resultados.

5. Conceitos apresentados (implícitos e explícitos):

6. Forma de utilização dos conceitos:

Relações, reduções, fundamentação, etc.

07. Expressões de aproximações entre Educação Popular e Serviço Social:

08. Descrição de processos emancipatórios e da dimensão socioeducativa da Profissão e a relação com a Educação Popular:

09. Vínculos entre Projeto Ético-Político do Serviço Social e Educação Popular:

10. Obras referenciadas ou explicitação de fontes de consultas:

11. Conclusões e juízos valorativos explicitados quanto ao tema:

12. Outras observações relevantes: