



Eixo: Educação e Política Social

Educação popular e Serviço Social: reflexões desde o trabalho profissional

Autoria

Autoria

Resumo: O artigo apresenta relatos de experiência e sua respectiva análise. Assume, dessa forma, uma abordagem teórico-empírica e busca contribuir com o debate sobre educação popular do ponto de vista do trabalho no âmbito do Serviço Social. Alguns dos apontamentos conclusivos são a atualidade deste debate para o Serviço Social crítico, sobretudo, quando em diálogo com movimentos sociais. Além da importância da aproximação com a educação popular como meio de contribuir com uma prática que avance o cotidiano pragmático.

Palavras-chave: Educação Popular; Serviço Social; Trabalho Profissional.

Popular education and Social Work: reflections from professional practice

Abstract: The article presents experience reports and their respective analysis. Thus, it assumes a theoretical-empirical approach and seeks to contribute to the debate on popular education from the point of view of work in the field of Social Work. Some of the concluding notes are the relevance of this debate for critical Social Work, especially when in dialogue with social movements. In addition to the importance of approaching popular education as a means of contributing to a practice that advances pragmatic daily life.

Keywords: Popular Education; Social Worker; Professional Practice.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar dois relatos de experiências em que o debate sobre educação popular foi elemento central. Tratam-se de dois espaços formativos, que guardam suas respectivas distinções, mas que demonstram a importância política e ética do trabalho da\o assistente social junto a movimentos sociais e espaços de participação popular.

Uma das experiências foi o espaço de formação sobre educação popular com educadores da Rede Nacional de Cursinhos Populares [...]. A requisição para assessorar esse espaço foi feita para a assistente social docente [...] e coordenadora do projeto de extensão em que se registra o cursinho. A segunda experiência trata-se do espaço formativo para conselheiras\os municipais assessorado pela assistente social que atuava num Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e compunha a Comissão de Formação do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS).

Compreende-se que estas requisições não configuram atribuições privativas da\o assistente social. No entanto, expressam o exercício do caráter educativo do trabalho profissional e, igualmente, de sua dimensão ético-política, orientados pelo atual projeto profissional crítico. Diante disso, apresenta-se um breve relato dessas experiências seguido de algumas considerações sobre educação popular (história, concepções, seu uso em espaços formais, relação entre saberes, recursos).

1. A intervenção junto ao cursinho popular e ao conselho participativo municipal

1.1. Relato da formação de educadores/as do cursinho popular

Desde 2021, mediado por uma parceria entre o movimento social Levante Popular da Juventude e o curso de Serviço Social [...], desenvolve-se em [...] um projeto de extensão que, a nível local, integra um programa de extensão nomeado [...] ao mesmo tempo que, a nível nacional, integra uma rede nacional de cursinhos populares nomeada “Podemos Mais”. No rol das atividades extensionistas desse projeto, foi demandado pelo movimento social (MS) um tipo de assessoria sobre educação popular (EP), conformando um momento formativo direcionado aos/às educadores/as recém inscritos/as no projeto.

Considerando o que fora sugerido pelo MS (apresentar o significado social e aplicabilidade da educação popular) e o perfil de educadores/as (pessoas que desconheciam ou, no máximo, ouviram falar superficialmente em educação popular), organizou-se a exposição e debate do conteúdo de forma que se apresentasse algumas concepções sobre o tema; o lastro sócio-histórico de emergência da educação popular; aspectos do método e metodologia da EP e sua incorporação no âmbito do cursinho popular. Se compartilhará, a seguir, uma breve síntese dessa formação.

Em meio a polissemia que a expressão “educação popular” apresenta, se poderia citar ao menos três concepções ou contextos em que já se registrou seu uso. Uma estaria ligada a experiências de educação formal direcionadas à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar. Sob uma lógica em que a alfabetização de setores sociais populares tinha a função de prepará-los para o mundo da produção e/ou para o exercício da cidadania representativa pelo voto. Nesses termos, eram iniciativas de EP

criadas fundamentalmente para a classe trabalhadora e não com ela, se aproximando mais de medidas de dominação desses sujeitos para que atendessem às necessidades dos governos e não às suas próprias¹.

Outra concepção estaria ligada às mobilizações sociais e às experiências que buscavam fortalecer a organização política e elevar o nível de conscientização de trabalhadores/as.² Nesse contexto, se atribui ao termo “popular” o sentido de ser algo próprio e alinhado aos interesses da classe trabalhadora, que lhe garantisse o direito à voz, participação e organização. Ainda que apresente uma forte crítica à cultura e educação formal hegemônica, quando estas não viabilizam a emancipação humana, é uma concepção mais receptiva à ideia de que instituições formais e informais, escolares ou não, são espaços legítimos de desenvolvimento da educação popular, de uma educação e socialização crítica e emancipadora. Aqui, a educação popular se associa fortemente ao conceito de práxis e ao entendimento de que todo espaço social é passível de disputa democrática.

Uma terceira compreensão de EP difere das anteriores por compreender que uma educação política radicalmente crítica ao *status quo* não se realiza plenamente em espaços formais, institucionalizados (o que serve para qualquer espaço que envolva a participação do Estado). A compreensão de EP estaria inevitavelmente ligada aos processos de luta social que enfrentam o controle do Estado e os sistemas estruturais de opressão e de exploração.

Apresentar este agrupamento teve mais uma função didática de iniciar o debate e demonstrar que estudar o conceito e a trajetória da EP implica considerar sua

¹ São exemplos, algumas campanhas educacionais resultantes da parceria entre o governo brasileiro e o governo estadunidense, nos idos de 1940-50 que, alinhadas à lógica desenvolvimentista, propunham a modernização do campo, a alfabetização para o exercício do voto, a qualificação para o trabalho na indústria etc. Também o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o Projeto Minerva (curso supletivo de primeiro grau) que, durante a Ditadura Militar, alinhavam-se às necessidades do mercado (Streck *et al*, 2014).

² A título de exemplo, aqui caberiam desde as mobilizações políticas características de meados do século XX, como o Movimento de Cultura Popular (de influência cristã e socialista); o Movimento de Educação de Base (criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da Igreja Católica); o Centro Popular de Cultura (da União Nacional dos Estudantes); as campanhas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (RN, 1961) e de Educação Popular da Paraíba (PB, 1962); o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA (criado pela Secretaria de Educação de São Paulo, 1989) (Streck *et al*, 2014); até mobilizações mais recentes, encampadas por MS camponeses em defesa de Escolas no/do campo em do ingresso de trabalhadores/as rurais no ensino escolar (a exemplo de experiências do MST junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, desde 1998).

variedade de significados, formatos e orientações ideopolíticas. Entretanto, considerando os aspectos formais daquela atividade formativa, a proximidade com a segunda concepção foi mais imediata, já que a concepção remete ao período de 1940-50, quando a EP começou a ser discutida no campo da luta popular e como prática social na alfabetização de adultos, ou ao pós ditadura militar, com a ascensão de lutas, MS e experiências de educação de jovens e adultos numa perspectiva de fortalecimento da participação social. Remete também ao contexto dos anos 1990, quando surgem novas experiências de educação popular que se processam em cursinhos populares, em moldes similares ao Podemos Mais.

No segundo bloco de exposição e debate, foi apresentada brevemente a trajetória da elaboração freiriana de EP³. Ainda que esta não seja a única elaboração, Freire tornou-se um ponto de referência incontornável para outras tantas elaborações produzidas por educadoras/es, MS e outras tantas instituições no Brasil e no mundo. Ao ponto que há diferentes perspectivas de educação popular com elementos esquematizados e organizados a partir de considerações originais do autor e advindas da reinterpretação ou inovação de suas teorizações iniciais.

Nesse momento, foi mostrado que o método Paulo Freire de alfabetização de adultos nunca foi só sobre ensinar a ler e sim sobre ensinar, por meio da alfabetização, a ler e agir politicamente no mundo. Por isso, seu método pressupunha autonomia de pensamento, respeito aos diferentes saberes, consciência crítica, autonomia política, participação, diálogo. Esse reconhecimento da dimensão política da educação e a proposta de direcioná-la para transformar a realidade concreta é uma das heranças de Freire que se faz presente nas diferentes práticas de EP sendo, inclusive, o elemento que justificou a aliança da EP com os MS democráticos e revolucionários.

Outro aspecto muito destacado é a dialogicidade. No bojo das interações sociais, as pessoas dialogam e, querendo ou não, ensinam e aprendem. O diálogo aparece no pensamento freiriano como o alicerce de uma pedagogia transformadora e libertária. O diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que

³ Pelo pouco espaço que dispomos e por existirem registros biográficos que tratam da história e obra do autor com a densidade, abrangência e apuro merecidos, ao invés de reproduzir uma síntese do que foi falado, sugere-se a leitura de obras como “Paulo Freire: uma biografia”, de Maria Natividade Freire, “Paulo Freire: Tantos anos depois”, “Paulo Freire: A Cultura e a Educação”, ambos de Carlos Rodrigues Brandão.

podemos pensar sobre o mundo, problematizando-o para transformá-lo. E aqui é preciso não cair em idealismos, que desconsideram que as relações sociais igualitárias não prescindem de mudanças estruturais que sustentam a sociedade. Logo, reforça-se sempre a ideia de ler o mundo para mudá-lo, não apenas mudar o discurso sobre ele.

Na lógica de respeitar os saberes, vê-se inscrita na proposta da EP freiriana a ideia de “palavras e temas geradores” e de “círculos de cultura”, em que se sugere começar a ação educativa com momentos de socialização entre as pessoas envolvidas na atividade formativa/educativa e pessoas da comunidade/educandos. Nas primeiras experiências, depois da comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, se fazia uma pequena pesquisa sobre o lugar imediato de onde os educandos vivem e são alfabetizados (Brandão, 2024).

(...) desde os começos de minha busca, no campo da alfabetização de adultos, procurei superar as cartilhas. As cartilhas, enfatiza-se, e não outros materiais que pudessem ajudar os alfabetizandos no exercício de fixação e de aprofundamento de seus achados. Achados que fossem fazendo no domínio da língua, quando, ao serem decompostas as palavras geradoras, comesçassem a criar outras tantas, através das combinações silábicas. Em defesa desses materiais, sim, sempre estive. Materiais que reforçassem seu aprendizado, enquanto ato criador (Freire, 2011, p. 21).

Esta pesquisa viabilizava “levantar o universo vocabular, cultural” dos/as educandos/as que depois lhe serão “devolvidos” como temas geradores. As palavras, as frases, os dados, os desenhos, as fotos etc, serviriam como um instrumento de leitura da língua e de releitura coletiva da realidade social (existe a língua, existem os indivíduos que falam esta língua, existem as relações entre tais indivíduos). Nos círculos de cultura (numa ideia alternativa a de “sala de aula”, talvez) todos/as estão à volta de uma equipe de trabalho que orienta e garante a participação ativa em todos os momentos do diálogo (Brandão, 2024).

Analisando estas experiências de EP, se poderia organizar o método em três momentos: o momento de *ler o mundo*, com o tema ou fato trabalhado em aula sendo destrinchado pelos/as educandos/as (considerando que todo fato apresenta perspectivas distintas então, caberia perguntas como: quais as leituras de mundo apresentadas pelos/as educandos/as e educadores/as? O que mais se pode conhecer sobre isso?). O momento de *partilhar as leituras de mundo*, compreendendo o confronto das diferentes perspectivas, a reflexão sobre as divergências e convergências surgidas, a reflexão sobre o local de onde parte tais leituras. O momento de *reconstruir o mundo partilhado*,

propondo o que é possível de ser feito desse mundo partilhado, refletindo como o conhecimento construído e partilhado pode transformar a realidade.

E sobre as técnicas que podem contribuir com o exercício da EP, foram listadas como sugestão: a) momentos de apresentação (se entendido como uma oportunidade das pessoas se conhecerem ou, já se conhecendo, trazerem novos elementos do seu cotidiano ou trajetória que podem ser trabalhados na aula/debate/formação); b) disposição das pessoas em rodas e círculos (permite que as pessoas se coloquem de frente umas para as outras e remete à interações mais horizontais); c) variedade de recursos pedagógicos combinando textos (a leitura é sempre uma forma de acessar saberes sistematizados), vídeos, fala/seminário, pesquisa, dinâmicas (que envolvam som e movimentos corporais, como a mística, brincadeiras e outros), trabalho em grupo (muitas pessoas participam mais em pequenos grupos. Podem construir sínteses e apresentar para o coletivo maior), visualização (imagens e desenhos, trazidas ou produzidas pelos/as educandos/as, servem para as pessoas expressarem sentimentos e ideias) etc; d) intercâmbios (conhecer experiências, semelhantes ou diferentes, para provocar a autorreflexão e novas ideias); e) oficinas práticas (pensando nas relações de trabalho, podem ser usadas para experienciar formas diferentes de produção); f) momentos de planejamento coletivo (envolver pessoas educadoras e educandas na gestão/coordenação/condução das atividades é importante que todos acumulem com a experiência); g) dividir tarefas de registro com fotos ou textos, participar de reuniões etc. h) promover momentos de avaliação.

No momento final da exposição, se propôs, mais uma vez, relacionar os aspectos do método e metodologia considerando a educação popular em espaços de cursinhos populares, abrindo a fala para os/as antigos/as educadores/as compartilhassem suas experiências dentro do Podemos Mais. O acesso ao Ensino Superior (principalmente em Universidades Públicas) é ainda bastante restrito e dependente de uma formação que prepara o indivíduo para a realização de um exame no qual seu desempenho gera um resultado que pode ou não ser suficiente para o ingresso no ensino superior. As condições tantas vezes precárias em que se deu tal formação (combinada com as condições objetivas de vida desses/as educandos/as) apresentam um cenário de desigualdade que é anterior ao exame.

Nesse contexto, experiências como o cursinho popular Podemos Mais

buscam apoiar os/as estudantes para que não desistam do sonho de ingressar no ensino superior (que, com várias ressalvas, ainda é uma das formas de ascensão social e de mudança no perfil das famílias periféricas do Brasil). Ao mesmo tempo, defendem que a EP vai além de conferir aprovações e diplomas a alguém, pois, se alinhada à uma perspectiva emancipadora, eleva o nível de consciência política criticando sistemas de opressão como o machismo, a homofobia, o racismo, apoia os processos de luta legítima de trabalhadores/as (ocorridas nos bairros, nas escolas, no campo e na cidade, etc).

1.2. Relato da formação junto à/aos conselheiras/os municipais

Em agosto de 2023, mediante a posse da nova gestão do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) da cidade de [...], Minas Gerais, e constituição de uma Comissão de Formação, foi organizado o calendário de formação para conselheiros/as do CMAS. A proposta de eixos formativos ou de “Roteiro de Capacitação”, como foi denominado, incluía debater os temas Território; Controle Social; Rede SUAS em [...] a e Educação Popular, em encontros mensais até dezembro de 2023.

A primeira formação realizada permitiu aos/às integrantes da Comissão de Formação avaliarem a composição variada dos/as conselhistas - com representantes de usuárias/os, profissionais e estagiárias/os - e os diferentes níveis de consciência destes/as. Nesse sentido, entendeu-se que as temáticas deveriam ser abordadas de forma dinâmica, objetiva e com uma linguagem clara, sem perder o rigor teórico. Propuseram encontros de duas horas, com a seguinte programação: dinâmica de recepção em consonância com o tema; exposição oral (de trinta minutos, uma vez que falas demoradas poderiam causar dispersão, como avaliado em espaço anterior); debate; avaliação do encontro e lanche de encerramento.

Diante desse formato de encontro (a par do tempo reduzido, da diversidade de participantes, do caráter do espaço), a formação sobre o tema da educação popular (que se compartilhará aqui) buscou instigar os/as participantes a pensar sobre a realidade social, desmistificar uma “visão mágica” do mundo e instigar um olhar mais crítico e curioso sobre as relações sociais.

Não se adentrou no terreno teórico da EP, em que caberia aprofundamentos sobre o universo vasto de concepções, explicitando de imediato apenas a concepção a qual nos ancorávamos e situando-a historicamente no leito que forjou as experiências de EP como campo de conhecimento e prática educativa: a EP que se constitui pelo exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, como pensamento e prática contra-hegemônicos. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares e, por isso, formulada e vivida na América Latina enquanto uma concepção educativa que vincula, explicitamente, a educação e a política na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e de emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (Paludo, 2015).

Situando tal concepção, passou-se à exposição do leito histórico, elencando as experiências mais significativas em torno da EP, iniciadas nos anos 1960. Um período de intensas movimentações políticas e culturais, em que se destaca o trabalho de Paulo Freire e o desenvolvimento de seu método de alfabetização, com relevo para a experiência de Angicos, cidade de Natal, que foi a ação com maior repercussão nacional.

Um dos elementos que torna essa experiência tão marcante e original - que também é a pista que deixamos para um espaço de formação com conselheiros/as e profissionais da Assistência Social - é que Freire conseguiu partir de uma demanda institucional e combinou a leitura formal das palavras com o entendimento de relações sociais mais complexas. Considerou o ponto de vista de trabalhadores/as (educandas\os) e construiu uma relação de causa e consequência, isto é, conseguiu materializar uma forma de entender quais eram as raízes, os fundamentos estruturais daquele analfabetismo.

A EP, enquanto uma ferramenta para leitura da realidade, é um suporte importante para espaços como o de formação com conselheiros, desde que seja entendida como campo teórico e prático que auxilie a construção da autonomia dos sujeitos, não os reduzindo a receptores das políticas pensadas de cima pra baixo, mas como construtores/as dessa política.

Diante disso, ocupar os espaços de decisão, em que somos instigados a pensar e propor é algo extremamente significativo, mas sabendo identificar que as políticas sociais são paliativas, são compensatórias e que não mudam estruturalmente a

realidade social. Com isso, diante da provocação feita “cair no fatalismo e cruzar os braços?”, reforçamos que é necessário identificar a correlação de forças e ver o que pode ser feito para contribuir, de fato, com a vida da população usuária da política de Assistência Social e isso se faz ouvindo, dialogando, estendendo esse diálogo para outros níveis de articulação, com os MS, por exemplo.

No momento que abrimos o espaço para o debate, uma questão foi levantada por um representante do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (COMSEA) e, a partir de sua contribuição, foi possível chamar a atenção para a necessidade de politizar o debate sobre a fome. Isso porque uma das maiores demandas de usuários/as da Assistência Social é a cesta básica, mas essa é uma parte aparente de algo que é estrutural.

Da mesma forma que o analfabetismo, também a fome é funcional ao sistema capitalista. Daí, a urgência de ir à raiz da questão e buscar alternativas de superá-la. E na cidade de Juiz de Fora essas alternativas já estão sendo construídas, o Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, tem brigadas urbanas, em articulação com escolas de alguns bairros, onde constroem mutirões de hortas comunitárias. Essas hortas vão acabar com a fome da população? Talvez não imediatamente, mas são experiências que possibilitam pensar a fome por outra perspectiva. Do direito à alimentação, do direito à terra para produzir comida para o povo. Do direito a consumir alimento de qualidade e sem veneno que respeite a biodiversidade.

Portanto, o que a educação popular propõe (e que foi o fio condutor da exposição) é um convite a estudar a realidade constantemente e desvelar suas contradições. Para isso, é importante, mais do que uma ação gigantesca, começar por um planejamento que tenha como horizonte o processo gradual de conquista de autonomia, combinando maneiras que torne possível a todos/as pensar, analisar e decidir, a partir de criações coletivas.

2. Considerações sobre educação popular

Atendo-se um pouco mais sobre o evento que ambos os relatos acima tomaram como inicial, o trabalho de uma equipe de professores/as extensionistas da

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos idos de 1960, propôs alfabetizar trabalhadores/as sob o horizonte da conscientização política. De um projeto pequeno passou-se a uma campanha de alfabetização com lavradores/as em Angicos e Mossoró (Rio Grande do Norte e Paraíba, especificamente) que, por sua vez, inspirou ações semelhantes em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e mesmo no Distrito Federal. O resultado emblemático de alfabetizar cerca de 300 trabalhadores/as em 45 dias impulsionou a proposta de aplicar a metodologia de alfabetização em todo o Brasil com o apoio do Governo Federal.

Por quase um ano (junho de 1963 até março de 1964) houve formação de pessoas (coordenadoras e educadoras) em diferentes capitais e construiu-se planos de ação. Todavia, não houve tempo para se concretizar a proposta já que em 01 abril de 1964 foi dado o golpe de Estado e instaurada uma Ditadura Militar, cancelando a campanha e perseguindo os envolvidos, dentre os quais estava Paulo Freire que, mesmo exilado, seguiu com suas elaborações e intervenção em países pelos quais passou e, anos depois, ainda esteve à frente de outras experiências educativas em São Paulo, quando assumiu o cargo de Secretário de Educação.

Freire influenciou diretamente o campo da Educação, dentre outras coisas, por desvelar a dimensão política da mesma e fomentar sua problematização. Uma vez ciente da impossibilidade da neutralidade em processos educativos e, sobretudo, da tendência da educação (principalmente, a educação formal) ser usada para legitimar e reproduzir o *status quo*, sua preocupação passou a ser com o como o processo de aquisição de conhecimento poderia propiciar aos indivíduos excluídos a compreensão sobre o funcionamento da sociedade na qual se encontram e promover uma postura criticamente consciente e transformadora perante esta realidade.

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Fiori, 2019, p. 17 *apud* Freire, 2019, p. 17).

A nível macro, na primeira metade do século XX, as articulações dos EUA com o Brasil se situaram no contexto mais amplo da Guerra Fria e dos esforços do Governo estadunidense em manter seu controle e hegemonia sobre o continente latino americano. Em 1942, por exemplo, foi celebrado um convênio a fim de fomentar e modernizar a produção de alimentos no Brasil e, em 1945, foi firmado um acordo

voltado à promoção da educação no campo via missões rurais. Nesse cenário foi fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1945) que se encarregava de projetos voltados para a educação e alfabetização.

Estas articulações ganhavam corpo diante do temor provocado pelas experiências de organização e mobilização de trabalhadores/as no campo e na cidade (alguns sobre influência, de fato, do Partido Comunista Brasileiro - PCB), redimensionando o esforço imperialista de blindar a população das influências comunistas e evitar que a história repetisse acontecimentos como o de 1959, em Cuba (que, indubitavelmente, influenciou fortemente a esquerda revolucionária na América Latina e no Brasil).

Na sociedade brasileira, dos anos 1940-60 (não de forma linear, progressiva ou homogênea) despontaram atores políticos comprometidos com a superação da dependência, em especial a dependência cultural, e que se aproximaram da teoria e da política de tradição marxista. E a EP acabou se tornando um dos pontos de encontro desses sujeitos, sendo compreendida como prática social. Nesse bojo, se inscrevem ações do Movimento de Educação de Base (MEB), com uma pluralidade de profissionais compondo suas equipes de coordenação, com destaque para a categoria de assistentes sociais, sobretudo em Pernambuco. Do Movimento de Cultura Popular (MCP), dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE), da militância católica da Juventude Universitária Católica (JUC).⁴ Diante desse cenário, são organizadas diversas campanhas de alfabetização por iniciativas da Igreja, de movimentos sociais e institucionais, especialmente no nordeste, cuja expressão da desigualdade social e regional era mais evidente. Cerca de 15 milhões de nordestinos/as eram analfabetos/as numa população de 25 milhões de habitantes (Weffort, 1967).

Ambos os relatos demonstram que tomaram alguns eventos do século XX e as elaborações freirianas como ponto de referência ao estruturar suas apresentações. Seria interessante, contudo, considerar uma abordagem mais ampla, que levasse em conta outras experiências na América Latina, por exemplo. Isso poderia contribuir para

⁴ Os movimentos de cultura popular da época estavam bastante alinhados, conseguiam ter interlocução sobre as experiências realizadas, o que ficou evidenciado no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, no ano de 1963.

agregar mais elementos ao debate sobre EP a partir dos determinantes de cada realidade pesquisada.

De imediato, se poderia sugerir que o olhar mais amplo partisse das diferenças conceituais. Por exemplo, foi mencionado o caráter polissêmico da EP, algo que Pérez (2002) complementa ao analisar o desenvolvimento teórico e prático da EP na América Latina. Segundo a autora, a EP assumiu contornos muito vagos, com uma heterogeneidade de práticas que dizem se inspirar nos escritos fundamentais de Paulo Freire. Destaca, inclusive, a discussão em torno da EP ser um MS (cujos sujeitos seriam os Centros de Educação Popular) ou ser uma ferramenta dos MS. Também questiona uma concepção amplamente difundida que reduz a EP a uma série de metodologias e práticas participativas (Pérez, 2002).

Tendo isto em vista, a autora defende sua concepção em que:

A pedagogia dos oprimidos não é para nós uma metodologia, uma didática, um conjunto de métodos e técnicas neutras - na realidade quase nada é -, mas um pensamento e uma prática pedagógica que, assumem uma posição, diante da realidade social e apostam na educação como ferramenta fundamental para a transformação cultural, que considera essencial para o sucesso e a consolidação de um bloco popular (Pérez, 2002, p.33).

Talvez importa dizer ao/a leitor/a que Pérez debate EP no contexto cubano, um país de economia mista e características socialistas, onde a educação é um direito universal, a taxa de alfabetização é uma das mais altas do mundo e a participação política da população se dá em diferentes canais formais e informais. Sem entrar no mérito dos limites, contradições e avanços registrados nesse país (não é o objeto desse artigo e seria inviável adentrar nesse tema ainda que brevemente), parece óbvio dizer que, apenas por estes fatores sociais, se percebe tratar de um contexto bastante distinto quando comparado ao brasileiro. Mas ainda assim, a autora entende a contribuição da EP na tomada de decisões políticas, na dinamização e mudança social e cultural que forjem novos homens e mulheres (com valores, princípios e posturas distintas do que é pregado e ensinado nos marcos de uma socialização burguesa), pois,

a educação popular deve se reconhecer como um projeto necessariamente inacabado dentro da estrutura da sociedade não transformada ou no processo de transformação em que pensa e atua, como uma educação de e para novos homens e mulheres que constroem a si mesmo no processo de construir uma nova sociedade. Isso supõe uma crença radical na capacidade de autotransformação dos sujeitos, uma abertura também radical aos ensinamentos da prática social e também o pressuposto de certos elementos do método que demonstram sua utilidade para superar as intenções limitadas incorporadas nas práticas educacionais atuais (Pérez, 2002, p.35).

Defende-se aqui que a EP não deve se ensimesmar e sim orientar-se por um horizonte emancipatório. Contudo, como afirmar isto tendo relatado experiências em que a tônica predominante da formação foi de pautar a democratização das relações em instituições próprias da democracia burguesa? Bem, pode-se dizer que houve um esforço em contribuir, no campo teórico-prático da EP, com o processo de politização e aprofundamento da democracia, pois vale lembrar que qualquer movimentação no sentido de ampliação democrática em um país de formação social dependente e desigual é vista pelas classes dominantes como uma ameaça à estrutura de poder e de privilégios que as favorece. Além disso, a conjuntura mais ou menos favorável à luta dos MS democráticos e revolucionários é fator que precisa ser considerado nos processos de educação popular.

É, particularmente, admirável como Freire conseguiu materializar as demandas sociais, os anseios dos/as educandos/as e as contradições da realidade das/os alfabetizandas/os naquela época. Não se limitou a executar uma requisição institucional de letrar pessoas, mas o fez provocando o povo a construir o próprio processo de leitura da palavra que, necessariamente, deve ser acompanhado da leitura da sua realidade.

A relação entre Estado e EP (contexto em que se encaixam os dois relatos) é repleta de determinantes e exige um alinhamento tático e estratégico para se desenvolver em espaços formais completamente contraditórios. Apesar do desafio, acredita-se que resistir dentro do sistema vigente também integra o repertório da EP. Além disso, as políticas sociais também são expressão da luta de classes, então, como tratar da questão da sua efetivação, do acesso e permanência ou da participação sem ingenuidade diante das relações de interesse dos grupos sociais que ocupam e disputam o Estado? Sem, principalmente, amenizar conflitos e contradições a ponto de rebaixar ou perder de vista o horizonte estratégico de radicalização da democracia?

Podendo levantar mais alguns pontos a partir dos relatos, talvez seja pertinente destacar que quando se fala em respeito aos diferentes saberes não se deve ser ingênuo/a ao ponto de desconsiderar os interesses e projetos sociais por trás de cada saber. O acesso aos saberes “estruturados, codificados e sistematizados” se faz importantíssimo em tempos de revisionismos históricos e negacionismo científico, contudo, precisam passar pelo crivo da análise crítica da realidade social. Também não se pode presumir que o que é "popular", no sentido de ser oriundo da classe

trabalhadora, seja revolucionário à priori. As elaborações de Gramsci⁵ sobre “senso comum” caberiam aqui, pois, o “senso comum” incorpora simultaneamente elementos de crítica e de defesa da ordem vigente, sendo necessário (ao intelectual, nos termos de Gramsci, ou educador, nos termos de Freire) identificar os aspectos de crítica e elevá-los.

No que tange a aplicabilidade ou a metodologia da educação popular, ao se indicar alguns exemplos, não se espera abrir um precedente para reduzir a EP a técnicas ou instrumentos (que, inclusive, não são críticos, conservadores ou éticos à priori), pois, diante da complexidade e audácia dos objetivos que podem ser assumidos pela EP, seria demasiadamente superficial tal redução, só contribuindo para a concretizar uma pseudoparticipação.

Apontamentos finais

A preparação, realização e atual análise das formações prestadas sobre educação popular propicia uma série de [auto] reflexões e apontamentos que tangenciam o nosso exercício profissional. Possibilita refletir sobre as requisições institucionais, as demandas sociais, as competências e atribuições privativas, a conjuntura, a interlocução com os movimentos sociais, a ampliação de espaços de participação popular, as potencialidades da aproximação com a EP e os desafios postos uma vez que se compromete com os valores e princípios do atual projeto ético-político e mesmo quando se almeja contribuir com a transformação social.

Organizar e analisar espaços como os relatados neste artigo contribui para uma prática profissional que avança no cotidiano burocratizado e pragmático que tende a se impor na atuação de assistentes sociais. Pode possibilitar ao/à profissional o exercício da crítica, ao mesmo tempo que compartilha essa perspectiva com os sujeitos que participam desses momentos.

Não são desconsiderados os limites e desafios, mas se destaca como a EP pode ser um campo teórico e prático rico em possibilidades, importante para o fortalecimento do Projeto Ético Político Crítico. Além disso, demonstra que existem

⁵ Sugere-se conferir as obras: “Cadernos do cárcere, vol.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo” e “Os intelectuais e a organização da cultura”, de Antônio Gramsci.

formulações no Brasil e em outros países da América Latina que merecem ser analisadas e repensadas à luz dos desafios contemporâneos como forma de compreender e orientar novas reflexões e novas práticas sobre EP.

Referências

FIORI, Ernani. Aprender a dizer a palavra. Prefácio. In. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 26/05/2024.

PÉREZ, Ester. A promessa da Pedagogia do oprimido. **Revista Temas**, n. 31, Havana, 2002. Disponível em: <<https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/51>>. Acesso: 26/05/2024.

WEFFORT, F. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. Prefácio. In. FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. Disponível em: <<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/content>>. Acesso: 26/05/2024.

STRECK, D.R.; PITANO, S.C.; MORETTI, C.Z.; SANTOS, K.; LEMES, M.; PAULO, F.S. **Educação popular e Docência**. 1 ed. São Paulo, Cortez, 2014.