

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Bárbara Felippio

**A dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e a perspectiva da Educação  
Popular**

Florianópolis  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Bárbara Felippio

**A dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e a perspectiva da Educação Popular**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel(a) em Serviço Social.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Maria Regina de Ávila Moreira.

Florianópolis  
2023

Felippio, Bárbara

A dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e a perspectiva da Educação Popular / Bárbara Felippio ; orientador, Maria Regina de Ávila Moreira, 2023.

82 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Estado da arte. 3. Dimensão político-pedagógica. 4. Educação Popular. I. Moreira, Maria Regina de Ávila. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III. Título

Bárbara Felippio

## **A dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e a perspectiva da Educação Popular**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de bacharel e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social

Florianópolis, 29 de junho de 2023.



Documento assinado digitalmente

**Fabiana Luiza Negri**

Data: 12/07/2023 16:49:35-0300

CPF: \*\*\*.018.999-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Prof.(a) Dra. Heloísa Teles**  
Coordenadora do Curso

### **Banca examinadora**



Documento assinado digitalmente

**MARIA REGINA DE AVILA MOREIRA**

Data: 12/07/2023 16:27:05-0300

CPF: \*\*\*.501.917-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Prof.(a) Dra. Maria Regina de Ávila Moreira**  
Orientadora  
UFSC



Documento assinado digitalmente

**Fabiana Luiza Negri**

Data: 12/07/2023 16:47:45-0300

CPF: \*\*\*.018.999-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Prof.(a) Dra. Fabiana Luiza Negri**  
Avaliadora  
UFSC



Documento assinado digitalmente

**Maria Teresa dos Santos**

Data: 12/07/2023 17:53:12-0300

CPF: \*\*\*.459.218-\*\*

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

**Prof.(a) Dra. Maria Teresa dos Santos**  
Avaliadora  
UFSC

Dedico aos meus colegas de curso, ao Matheus, aos meus pais e às pessoas interessadas na transformação da realidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe e ao meu pai por todo apoio e incentivo na vida. Amo vocês.

Este trabalho de conclusão de curso foi produzido em um período atípico da minha vida: de recuperação após deslocar o joelho fazendo o que mais amo, dançar. Recuperação de lesão e escrita do trabalho andaram juntos nos últimos meses e quanto mais recuperava os movimentos do joelho e da perna, mais apta intelectual e psicologicamente me sentia para produzir o trabalho.

Para a recuperação, foram longos meses e, ao final do trabalho, ainda estou com dores para alguns movimentos. Para o trabalho de conclusão de curso, foi um período curto, atravessado por questões físicas e por todas as mudanças, em diversas áreas da vida, que acontecem quando se enfrenta limitações de movimentos. Assim, agradeço ao fisioterapeuta André, que me acompanhou nesse período e me orientou diante todas as etapas da montanha russa que é a recuperação, e também às fisioterapeutas da equipe, Taíra e Bruna, que me auxiliaram nos momentos mais cruciais para voltar a dobrar a perna e subir escadas. Sem os esforços realizados por mim e por eles para recuperar os movimentos com qualidade, talvez esse trabalho não estaria concluído.

Nesse sentido, gostaria de agradecer a todos, todas e todes que me acompanharam no processo de recuperação, que foi base para eu seguir com os estudos deste trabalho.

Agradeço às amigas com quem posso compartilhar e viver. À Carol, Victor, Julia e Nicole – amigas da vida que aprecio tanto.

Agradeço às pessoas com quem cruzei caminho durante a graduação. Aos/às colegas do Serviço Social - estudantes, docentes e profissionais - que somaram conhecimento no meu processo formativo. Aos/às ex-colegas da Pedagogia e aos/às conhecidos(as/es) da Psicologia com quem pude compartilhar diferentes e parecidas perspectivas.

Agradeço à minha orientadora Regina pelas trocas engrandecedoras, pela sensibilidade e pela oportunidade de trabalhar e compartilhar sobre um assunto tão pertinente ao Projeto Ético-Político crítico e que tanto tenho apreciei estudar da forma que construímos o processo. Foi uma felicidade e honra finalizar a graduação fazendo tantas articulações potentes e somando tantos conhecimentos.

Agradeço às profas. Michelly e Fabiana pela oportunidade de trabalhar na monitoria de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I e II, onde pude acompanhar a mesma turma em dois semestres consecutivos das disciplinas, o que possibilitou uma prática importante para meus processos enquanto sujeito e profissional. Agradeço a todos(as) colegas que participaram dessas experiências.

Agradeço a Jéssica, minha supervisora do estágio, e a Luiza, minha colega, por todos os momentos de aprendizagem, diálogos e conhecimentos compartilhados,

e pela oportunidade de aprender e refletir sobre prática profissional e educação popular conjuntamente. As reflexões no estágio foram acentuadas na graduação e incentivo na pesquisa.

Agradeço ao meu ex-companheiro e grande amigo Matheus por todas as trocas e conhecimentos compartilhados sobre este trabalho.

Agradeço à Bruna, minha psicóloga, pelas conversas e aprendizados sobre os diversos processos da vida, essenciais para endurecer sem perder a ternura, e contribuintes para esse trabalho.

Agradeço ao Trevo, meu gato, e à Pantufa, minha cadela: fontes de apoio e fofura.

Agradeço à dança e ao dançar, que me move no seu significado e ativa potência criativa para a produção da vida.

“Deixe-me dizer-lhe, correndo o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de amor.”  
(Che Guevara)

## RESUMO

Este trabalho trata da dimensão pedagógica do Serviço Social e sua articulação com a Educação Popular. De caráter quantitativo e qualitativo, a metodologia baseou-se no estado da arte sobre o tema em congressos e revistas da profissão, com recorte temporal de 2002 a 2022, identificando-se as lacunas desse debate na categoria. Na discussão, utilizou-se além desses textos, autores(as) clássicos(as) do Serviço Social, referências da Psicologia Social e da Pedagogia ao falar de Educação Popular. Nos itens do trabalho também se descreveu a contribuição de cada artigo levantado no estado da arte. Baseando-se no Projeto Ético-Político da profissão, no perfil étnico-racial e de gênero de assistentes sociais e usuários(as) e no sofrimento ético-político muitas vezes enfrentado pela população no momento de acesso aos serviços sociais, considerou-se relevante pesquisar e aprofundar o debate sobre a inserção profissional nas relações sociais do cotidiano, identificando a Educação Popular como alternativa contra-hegemônica de referência na abordagem e desenvolvimento de trabalho, o qual envolve diálogo horizontal e pode ser potencializado pela partilha de informações críticas sobre a realidade.

**Palavras-chave:** Serviço Social; dimensão pedagógica; Educação Popular.

## **ABSTRACT**

This work deals with the pedagogical dimension of Social Work and its articulation with Popular Education. Quantitatively and qualitatively, the methodology was based on the state of the art on the subject in conferences and journals of the profession, with a time frame from 2002 to 2022, identifying the gaps in this debate in the category. In the discussion, in addition to these texts, classic authors of Social Work were used, references from Social Psychology and Pedagogy when talking about Popular Education. In the work items, the contribution of each article surveyed in the state of the art was also described. Based on the profession's Ethical-Political Project, on the ethnic-racial and gender profile of social workers and users, and on the ethical-political suffering often faced by the population when accessing social services, it was considered relevant research and deepen the debate on professional insertion in everyday social relations, identifying Popular Education as a counter-hegemonic alternative of reference in the approach and development of work, which involves horizontal dialogue and can be enhanced by sharing critical information about reality.

**Keywords:** Social Work; pedagogical dimension; Popular Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01.....	27
Tabela 02.....	69

## LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social  
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ALAETS – Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social  
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais  
CEB - Comunidade Eclesial de Base  
CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais  
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social  
CELATS – Centro Latino Americano de Trabalho Social  
CPC – Centros Populares de Cultura  
CRAS – Centros de Referências de Assistência Social  
ENESS – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (na época)  
ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social  
EP – Educação Popular  
IFES – Instituições Federais do Ensino Superior  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
ONG – Organização Não-Governamental  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNE – União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL.....</b>	<b>25</b>
2.1 <i>Dimensão pedagógica e dimensão (socio)educativa: diferenças e similaridades.....</i>	<i>26</i>
2.1.1 <i>O que o levantamento mostra.....</i>	<i>30</i>
<b>3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA: NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>36</b>
<b>4 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....</b>	<b>55</b>
4.1 <i>Articulação entre Educação Popular e Serviço Social: o que o levantamento mostra?.....</i>	<i>69</i>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo refletir sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social, no âmbito da formação e da atuação, partindo do pressuposto de que o exercício profissional do(a) assistente social tem impacto no “campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura, que, por sua vez, têm efeitos reais interferindo na vida dos sujeitos” (IAMAMOTO, 2005, p. 68). Assim, essa dimensão da prática profissional é fundamental, pois, para intervir no âmbito das relações sociais, um instrumento importante do trabalho do(a) assistente social é a comunicação, a abordagem, o diálogo, a troca, a informação, o debate, a mediação, a relação com o outro - contextos onde discursos e visões de mundo são compartilhados, analisados, questionados (LESSA, 2013, p. 114). Além disso,

O Serviço Social é uma profissão cujas intervenções têm caráter pedagógico, ou seja, o trabalho realizado tem uma dimensão pedagógica que é produto das relações em sociedade e ao mesmo tempo incide sobre a própria sociedade, no campo do conhecimento, dos valores, da cultura e dos comportamentos (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 151).

A dimensão pedagógica do trabalho do(a) assistente social se materializa na prática. Diante das demandas do cotidiano, o(a) profissional “realizará escolhas de ações, exercitará habilidades e procedimentos técnicos, escolherá instrumentais específicos que delinearão sua prática interventiva” e que, assim, expressam a racionalidade a qual se vincula o exercício profissional, associada a um projeto profissional crítico ou conservador (LIGABUE, 2014, p. 2). É na inserção no campo das relações sociais que se identifica a relevância de analisar criticamente a dimensão pedagógica da profissão.

[...] as relações profissionais que se estabelecem na atuação profissional dos(as) assistentes sociais concretizam-se não somente sob a forma de ação material, mas fundamentalmente ideológica, nos espaços cotidianos de vida e de trabalho de segmentos das classes expropriadas de seus direitos, interferindo na reprodução física e subjetiva desses segmentos (JACINTO, 2017, p. 2).

Isso significa que a prática profissional do Serviço Social “se vincula e se afirma no campo do diálogo” (SOUSA, 2013, p. 9). Assim, o exercício profissional acontece no âmbito das trocas entre sujeitos, no sentido de: uma pessoa (usuário(a) ou alguém da equipe multiprofissional) apresenta algo, o(a) assistente social responde, a pessoa fala novamente, o(a) assistente social fala também; a pessoa fala de novo... E assim, a partir das trocas, se constrói um diálogo, se estabelece um tipo de comunicação, um

tipo de abordagem e de acolhimento, um encaminhamento, um atendimento – em um processo onde todos os saberes importam em sua construção. Nesse processo, diferentes formas de ser, de sentir, de pensar e de entender o mundo se encontram; diferentes subjetividades se relacionam – as quais são atravessadas por questões étnico-raciais, de gênero e de classe.

Assim, considerando um viés ético-político crítico da prática<sup>1</sup>, mostra-se interessante compreender os sujeitos enquanto sujeitos históricos, culturais e portadores de valores e de cultura a serem respeitados. A horizontalidade dos saberes no processo dialogal interessa (FREIRE, 2006), considerando o(a) usuário(a) como protagonista do seu atendimento. Nesse sentido, é interessante refletir sobre de que perspectiva partem as trocas que constituem as relações na prática profissional; sobre qual perspectiva de relação com o outro – de relação sujeito-sujeito – acontece o diálogo, a escuta, a comunicação e a troca de informações que constituem o exercício profissional. Considera-se, assim, a polarização das lógicas que constituem as relações sociais: relações construídas ou conforme a perspectiva dominante e hegemônica da sociedade que é atravessada por opressões sociais (raciais, de gênero e de classe), ou em direção à construção de uma perspectiva contra-hegemônica e emancipatória nas relações (que considere as diversidades e singularidades subjetivas, que considere a horizontalidade das relações no sentido da enquanto sujeitos e seres sociais).

Compreendemos que:

Refletir sobre o tema proposto envolve um conjunto de determinações, dimensões e situações, postas por condições objetivas e subjetivas a que estamos submetidas nos diversos espaços de realização do exercício profissional do (a) assistente social [...] Exige apreender [...] suas implicações [...] nas condições de vida, de como os indivíduos se movimentam para o atendimento de suas necessidades e de como essas condições promovem ou obstaculizam, no tempo presente, o desenvolvimento da individualidade e a formação do sujeito profissional, em sua expansão individual e coletiva, (SANTOS, 2010, p.696).

No entanto, essa perspectiva crítica da prática está inserida nas relações capitalistas de reprodução social, cuja a função social do Serviço Social na sociedade legitimou historicamente que:

[...] o assistente social é solicitado não tanto pelo caráter propriamente “técnico-especializado” de suas ações, mas, antes e, basicamente, pelas funções de cunho “educativo”, “moralizador” e “disciplinador” que, mediante um suporte administrativo-burocrático, exerce sobre as classes

---

<sup>1</sup> Considerando a prática não descolada da teoria, mas, sim, já na realização concreta da unidade teórico-prática.

trabalhadoras, ou, mais precisamente, sobre os segmentos destas que formam a “clientela” das instituições e desenvolvem “programas sócio-assistenciais”. Radicalizando uma característica de todas as demais profissões, o assistente social aparece como o profissional da coerção e do consenso [...] Em síntese, a natureza da atuação profissional, sob a aparência tecnicada, é de cunho mais político-ideológico do que propriamente econômico (IAMAMOTO, 1994, p. 42).

Compreendendo o Serviço Social na reprodução material e ideológica da força de trabalho, os próprios serviços onde o Serviço Social atua são construídos a partir da lógica da sociedade capitalista, enquadrando os sujeitos da classe trabalhadora no viés doutrinário e fiscalizatório do capital. “A condição de trabalhador assalariado, regulada por um contrato de trabalho, impregna o trabalho profissional de dilemas de alienação e de determinações sociais que afetam a coletividade dos trabalhadores” (IAMAMOTO, 2015, p.215).

Ainda, esses serviços sofrem o desmonte das políticas públicas, com a crescente mercantilização dos direitos sociais, enquanto os(as) trabalhadores(as) assistentes sociais também enfrentam a proletarização do trabalho por meio da crescente terceirização, informalidade, flexibilidade e intensificação do trabalho nos diversos espaços socio-ocupacionais (CAMARGO, 2021):

[...] entende-se que estes serviços são demandados pela classe dominante, muito mais para garantir, no processo de prestação da assistência social, a fixação (de maneira tecnicamente qualificada) de valores e normas de comportamento junto ao trabalhador e sua família, para o seu enquadramento nos padrões de sociabilidade compatíveis às exigências do processo de acumulação capitalista (MACIEL; CARDOSO, 2000, p. 143).

Assim, a atuação do Serviço Social, especialmente a partir da consolidação do projeto ético-político profissional, lidará com contradições, pois ao mesmo tempo que o projeto crítico da profissão aponta uma atuação na direção da liberdade e emancipação humana<sup>2</sup>, essa atuação acontece dentro da sociedade capitalista, em espaços estratégicos para a manutenção dessa ordem societária (JACINTO, 2017). Nesse cenário contraditório, refletimos sobre a *práxis* profissional no encontro das

---

<sup>2</sup> Karl Marx, ao discutir a emancipação humana em algumas de suas obras – como a *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (2010a), *Glosas críticas* (2010b), *Sobre a questão judaica* (2010), *O Capital: crítica da economia política - Livro 1* (2003) – aponta que a efetivação da emancipação humana acontece na via da superação da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista. “Em se tratando do significado de emancipação humana, Tonet (2005), afirma que a utilização dessa expressão é em substituição à categoria comunismo, pois, o uso dessa categoria “foi deformado pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena a seu respeito.” (TONET, 2005, p. 79). Ainda, conforme Tonet (2005, p. 79), “emancipação humana para Marx, nada mais é do que um outro nome para o comunismo [...]” (COSTA, 2019, p. 236).

condições objetivas e subjetivas de trabalho do(a) assistente social. É na perspectiva da *práxis* que poderemos entender que a contradição está posta na sociedade e, a partir do posicionamento pela emancipação humana, foi possível construir as bases, os fundamentos para a formação na direção social estratégia e taticamente, para uma intervenção condizente com a crítica e ação transformadora.

Assim, a *práxis* significa colocar a compreensão teórica em prática visando a transformação da sociedade (VÁZQUEZ, 1977). Para Gramsci,

a *práxis* é efetivada a partir das ações do intelectual orgânico, como um sujeito concreto, que, inserido em sua realidade social, atua para modificar o ambiente, a vida societária, suscitando novas maneiras de pensar e agir com a finalidade da transformação social (COSTA, 2019, p. 237).

Considerando o(a) assistente social como intelectual orgânico que pode realizar uma *práxis* transformadora, conforme Jacinto (2017), e a construção dessa prática profissional crítica no contexto contraditório que o Serviço Social está inserido, o(a) assistente social pode buscar meios que favoreçam o exercício profissional de formas emancipatórias de consciência social, e, assim, que contribuam com a qualificação da participação, da mobilização e da organização política das classes subalternas (JACINTO, 2017, p. 83).

Nessa construção é necessária, segundo Gramsci (2000a, v. 1, p. 221-222), a:

Passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, menos ainda, 'sente'. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado. [...] [O intelectual] deve sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o 'saber'; não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexo, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio.

Segundo Guerra (2000), as condições objetivas de trabalho do(a) assistente social se expressam na sua inserção no processo de reprodução material e social da classe trabalhadora a partir da atuação sobre as expressões da questão social. Assim, aspectos como a conjuntura, os campos de intervenção, os espaços sócio-ocupacionais e as relações e condições materiais de trabalho demarcam as condições objetivas do Serviço Social. As condições subjetivas do trabalho remetem aos sujeitos,

ao grau de qualificação e competência profissional, ao preparo técnico e teórico-metodológico e aos referenciais teóricos, éticos e políticos apropriados, dentre outros aspectos relacionados à esfera ético-política, teórico-metodológica, e técnico instrumental (GUERRA, 2000).

É da combinação entre as condições subjetivas e as condições objetivas de trabalho em que se realiza a atuação profissional, que resultam as experiências profissionais. Embora possuam significados distintos, as condições objetivas de trabalho possuem relação direta com as condições subjetivas dos profissionais, uma vez que as condições postas na realidade material do exercício profissional trazem repercussões nas escolhas feitas pelos sujeitos profissionais, de acordo com o seu grau de qualificação e competência, mediante os referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos utilizados pelo profissional (SOUZA, 2018, p. 7).

No sentido subjetivo do trabalho, a prática profissional acontece sempre em relação ao outro – ao/à usuário(a), à construção coletiva a partir da demanda, à relação com um grupo, com uma comunidade ou com a equipe multiprofissional. Assim, a comunicação e o diálogo são ferramentas do exercício profissional: é a partir do diálogo com o(a) usuário(a) e a partir de sua fala, da escuta profissional qualificada e da abordagem profissional que se constrói a relação entre o(a) assistente social e as pessoas atendidas. Dessa forma:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 51).

Refletindo sobre o que se pretende com o diálogo, para Freire (1983b, p. 52), “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la”. Nesse sentido, a forma como o(a) assistente social se comunica, aborda os sujeitos no cotidiano profissional, realiza suas intervenções em diferentes espaços, se posiciona e estabelece relações com usuários(as) e equipe implica um posicionamento ético-político, que por atravessar as relações sociais, considera ou não a integralidade, as particularidades, a singularidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos – construídas socialmente conforme as relações de raça, gênero e classe estruturantes da sociedade capitalista.

Do diálogo inaugural ao terminal, individual ou em grupos, enquanto dever ético do Serviço Social se faz importante considerar o outro enquanto sujeito ativo, partindo

de uma relação horizontal. Esse valor é também inerente ao processo educativo freiriano (MOREIRA, 2021).

Exatamente porque, sendo o diálogo, uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação entre dois sujeitos. Toda vez que se converta o "tu" desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando (FREIRE, 2009, p. 123).

A forma de construir a prática horizontal junto aos sujeitos envolvidos considerando suas diversidades culturais e a integralidade do sujeito, o contexto histórico, social, político, familiar e ambiental em que este se insere (SOUZA, *et al.*, 2012, p. 453) é um posicionamento ético-político de se trabalhar junto à população. Dotado(a) desse saber e partindo dessa perspectiva, o(a) assistente social pode incorporar em sua prática a perspectiva da qual a ação profissional surge: que, conforme uma perspectiva emancipadora de atuação, considera o(a) usuário(a) como protagonista do processo de acesso ao seu direito, fortalecendo sua autonomia, liberdade, participação na construção e em direção à emancipação humana na medida do que possível no determinado contexto. É uma prática que possui caráter dialogal, com a horizontalização de saberes e em busca de uma transformação social, caracterizando a *práxis* social nas relações do cotidiano.

Considera-se, ainda, que, muitas vezes, quando se procura o acesso a um serviço social, o sujeito encontra-se em sofrimento<sup>3</sup> causado pela situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido questiona-se de qual perspectiva age, ou quais são as referências teórico-metodológicas que o Serviço Social se apropria para lidar com essa condição de forma qualificada.

Ressalta-se que o Serviço Social está inserido em um campo contraditório de atuação (YAZBEK, 2009). Com a inserção da profissão no âmbito das relações sociais que constituem o capitalismo, o(a) profissional trabalha na reprodução das relações que constroem esse sistema nos vieses econômico, político, ideológico e cultural. Dessa forma, a prática profissional:

---

<sup>3</sup> Sawaia (1999, p. 109) analisa o sofrimento gerado pelo processo de subalternização social, o qual atravessa a realidade de muitos usuários em situação de vulnerabilidade: "[...] o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. E o que é mais importante, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de "ser gente", conforme expressão dos próprios entrevistados".

[...] é necessariamente polarizada pelos interesses de classes sociais em relação, não podendo ser pensada fora dessa trama. Permite também apreender as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho do assistente social. Objetivas: no sentido de considerar os determinantes sócio-históricos do exercício profissional em diferentes conjunturas. Subjetivas: no sentido de identificar a forma como o assistente social incorpora em sua consciência o significado de seu trabalho e a direção social que imprime ao seu fazer profissional. Supõe, portanto, também descartar visões unilaterais da vida social e da profissão, deixando de considerar, por um lado, as determinações históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais sobre o exercício profissional do assistente social e, por outro, o modo como o profissional constrói sua intervenção, atribui-lhe significado, confere-lhe finalidades e uma direção social (YAZBEK, 2009, págs. 129-130).

Abreu (2016), ao discorrer sobre os perfis pedagógicos da prática do Serviço Social, aponta que a perspectiva pedagógica da atuação profissional pode ser elaborada tanto em processos subalternizantes que se alinham aos interesses das classes dominantes, quanto na construção de processos emancipatórios das classes subalternas. Assim, questionamos: de que forma o(a) assistente social pode qualificar a atuação na direção de processos emancipatórios, tanto no processo de formação quanto no do exercício profissional, tendo em vista as contradições nas quais a profissão está inserida devido a sua função social e devido as condições de trabalho na conjuntura de desmonte neoliberal das políticas públicas?

Baseamos as reflexões sobre a dimensão pedagógica nos princípios e diretrizes que constroem o Projeto Ético-Político do Serviço Social, os quais norteiam a formação e a prática profissional crítica e que se encontram expressos no Código de Ética do Assistente Social (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (1996).

No Código de Ética destacam-se os princípios norteadores da prática relacionados aos valores, comportamento, cultura e conhecimento implicados nas relações entre sujeitos sociais:

- I. *Reconhecimento da liberdade* como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e *recusa do arbítrio e do autoritarismo*;
- V. *Posicionamento em favor da equidade e justiça social*, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. *Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito*, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao *processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero*;

IX. *Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;*

X. *Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;*

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. (CFESS, 1993, p. 23 - grifos nossos).*

As Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) propõem a formação de um perfil profissional qualificado, com:

capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais” (ABEPSS, 2014, p. 02-03).

Apesar das Diretrizes Curriculares da ABEPSS não mencionarem diretamente, nem nos pressupostos norteadores da formação profissional nem nos princípios que a fundamentam, aspectos relacionados à dimensão pedagógica do Serviço Social, aponta-se que:

o pressuposto central das diretrizes propostas é a *permanente construção de conteúdos* (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (ABEPSS, 1996, p. 8 – grifos nossos).

Tendo esses princípios éticos e diretrizes curriculares em vista, e baseando-se em Iamamoto (2008) quando expôs que um dos determinantes-chaves para decifrar o trabalho do(a) assistente social está – entre outros fatores – nos dilemas da identidade profissional e nos desafios para a materialização do projeto ético-político na cena contemporânea, a reflexão sobre os princípios de uma perspectiva pedagógica crítica da profissão contribui para o que o projeto ético-político crítico aponta como finalidade: uma intervenção profissional qualificada, que vise a emancipação humana, a liberdade, a autonomia e a participação dos sujeitos sociais. Logo, uma formação e prática profissional qualificada no âmbito das relações entre sujeitos, por onde se constrói essa perspectiva (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 144-145).

As reflexões sobre dimensão pedagógica crítica do Serviço Social se relacionam às perspectivas elaboradas na educação popular, pois esta se configura como um caminho político-pedagógico, que se utiliza de recursos pedagógicos como instrumentos que contribuem na incorporação de conteúdos e do próprio método (CEPIS, 2007). Nesse sentido, resgatamos Iamamoto (2002, p. 33) para considerar que:

re-pensar o trabalho de mobilização e educação popular (...) não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social, reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente” (IAMAMOTO, 2002, p. 33).

Assim, a educação popular:

nos propicia além do fortalecimento teórico-metodológico e ético-político, um instrumental técnico-operativo, o qual nos coloca como ponto de partida a valorização do saber popular, mediante o respeito à autonomia dos sujeitos e construção com eles de alternativas de intervenção. Afinal, é do projeto de vida do usuário que estamos falando. Ele é o protagonista. Nada mais natural que seu saber e seus interesses estejam no centro das discussões e sejam respeitados nas intervenções [...] (OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 390).

Como aponta Prates:

[...] resta reiterar que precisamos nos valer de todas as estratégias que possam aguçar nossa sensibilidade para desvendar a realidade concreta, ou alongar o olhar; todas as estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de processos sociais, ampliando nossas cadeias de mediação, o que pressupõe o necessário reconhecimento de que, sem a articulação entre razão e sensibilidade, não avançamos em processos que se queiram transformadores (PRATES, 2007, p.232).

Considerando que, segundo Barroco (2014), “um dos principais desafios profissionais do Serviço Social no século XXI é garantir que os *avanços teórico-políticos e acadêmicos do Serviço Social brasileiro, gestados desde a década de 1980, mantenham uma relação de unidade com a prática e formação profissional*” (p. 499, grifos da autora), a importância da pesquisa é a recuperação e a qualificação do debate sobre a perspectiva pedagógica do Serviço Social presente no âmbito da formação e da prática profissional. Considera-se que a atuação profissional se constrói no cotidiano da práxis e atravessa as relações sociais, as quais são construídas na

realidade material a partir da relação de diversas subjetividades, particularidades, realidades sociais e formas de enxergar e viver o mundo dos sujeitos envolvidos. Tendo como referência os princípios do projeto ético-político, é interessante que estudantes e profissionais do Serviço Social utilizem desse saber na construção do processo de aprendizado na formação e na qualificação de atendimentos e intervenções profissionais a partir de uma perspectiva que considere a inserção do Serviço Social na esfera cultural e que considere a integralidade dos sujeitos sociais e das relações, das construções e processos sociais. Assim, a construção de conhecimento sobre o tema agrega ao debate acadêmico, às reflexões ético-políticas acerca da prática profissional e à construção de uma formação e prática profissional qualificadas a partir de uma perspectiva pedagógica emancipatória nas relações sociais reproduzidas no cotidiano profissional (ABREU, 2016) – ou seja, de uma práxis pedagógica que se pretenda popular (SILVA; FERREIRA, 2021).

A inspiração para estudar o tema se inicia nas experiências no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e no estágio na área da educação. Durante a graduação em Serviço Social esse interesse se manteve presente, relacionando o tema às particularidades da profissão, e foi fomentado nas experiências de monitorias e estágio na Assistência Estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina *Campus Araranguá*.

A metodologia da pesquisa foi de caráter quantitativo e qualitativo com o levantamento do estado da arte em congressos e revistas do Serviço Social. O caráter quantitativo se expressa na baixa quantidade de estudos sobre o tema, o que também foi motivação da pesquisa. E o viés qualitativo se revela na utilização dos artigos do estado da arte e de autores(as) clássicos(as) do Serviço Social para o desenvolvimento do debate, assim como a pesquisa interdisciplinar de conhecimentos na área da Psicologia Social (para falar sobre o sofrimento ético-político que os sujeitos podem estar enfrentando ao acessar serviços sociais e sobre a questão étnico-racial como aspecto constituinte das relações sociais) e a área da Pedagogia (interseccionando o Serviço Social à Educação Popular).

Levantou-se o estado da arte em congressos e revistas do Serviço Social. Os congressos escolhidos foram o 13º, 14º e 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e o 13º e 14º Congresso Brasileiro de Assistentes Social (CBAS).

Quanto à pesquisa em revistas do Serviço Social, procurou-se nas revistas *Em Pauta*, da Faculdade de Serviço Social e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); *Libertas*, da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); *Katálysis*, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); *Praia Vermelha*, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); *Serviço Social & Sociedade*, de publicações online pela Cortez Editora; e na revista *Temporalis*, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Essas revistas foram escolhidas por serem de programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras (no caso da *Em Pauta*, *Libertas*, *Katálysis* e *Praia Vermelha*); a *Serviço Social & Sociedade* por ser uma das revistas mais conhecidas do Serviço Social e a *Temporalis* por ser editada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). As palavras-chaves pesquisadas foram: “dimensão pedagógica do Serviço Social”; “dimensão político-pedagógica do Serviço Social”, e “educação popular e Serviço Social”. Optamos por analisar as produções de um período de vinte anos nas revistas – de 2002 a 2022.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, no item 2 apresentamos o estado da arte sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. Aglutinamos os artigos em uma tabela e descrevemos a relação entre dimensão pedagógica e dimensão educativa ou socioeducativa, que foi identificada nos artigos encontrados. A seguir, fazemos uma breve descrição da estrutura dos artigos. No item 3, desenvolvemos o debate a partir dos textos levantados e de outros pesquisados, tendo como grande referência o livro *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*, de Marina Maciel Abreu. Seguindo para o quarto item do trabalho, continuamos o debate relacionando a perspectiva da educação popular e o Serviço Social, contando com as contribuições do estado da arte e com as contribuições presentes no livro *Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular*, organizado por Graziela Scheffer, Thaisa Closs e Inez Zacarias. Por fim, descrevemos brevemente a estrutura dos artigos do levantamento da arte sobre educação popular e, após, partimos para as considerações finais.

## 2. DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL

“[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação [...]. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”  
(Paulo Freire, Educação como prática da liberdade)

Entre os artigos pesquisados nos congressos e revistas selecionamos os que mais fazem sentido com a proposta do trabalho: que apresentam reflexões sobre a dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e a relação da profissão com a perspectiva da educação popular no processo de formação e na atuação profissional.

Os resultados do levantamento do estado da arte nos congressos são: no 13º ENPESS, pesquisou-se em 395 artigos e 3 relacionam-se com o tema. No 14º, pesquisou-se em 441 artigos e 2 relacionam-se com o tema. No 16º ENPESS pesquisou-se em 414 artigos, dos quais 2 relacionam-se ao tema. Já no 13º e 14º CBAS, foi pesquisado respectivamente em 199 e em 210 artigos, porém nenhum relaciona-se à temática.

A partir da pesquisa pelas palavras-chaves “dimensão político-pedagógica Serviço Social”, “dimensão pedagógica Serviço Social” e “educação popular e Serviço Social”, os resultados são: nas revistas *Temporalis*, *Praia Vermelha* e *Em Pauta* não foram encontrados artigos correspondentes ao tema.

Na revista *Katálysis*, foi encontrado 1 (um) artigo a partir da busca pela palavra-chave “dimensão pedagógica do Serviço Social”.

Na revista *Libertas*, a partir da pesquisa por “dimensão pedagógica do Serviço Social”, encontrou-se 1 (um) artigo também.

Na revista *Serviço Social & Sociedade*, foram encontrados 3 (três) artigos a partir da palavra-chave “educação popular e Serviço Social”, que trataremos no item 4.

O estado da arte sinaliza que pouco tem se estudado sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. Dessa forma, deixa-se de dar importância e de qualificar essa dimensão do trabalho do(a) assistente social que se estabelece a partir da inserção profissional no âmbito das relações sociais, do vínculo entre profissional e usuário, das formas de abordagem, da comunicação, acolhimento, escuta e socialização de informações.

## 2.1 Dimensão pedagógica e dimensão (socio)educativa: diferenças e similaridades

A tabela a seguir apresenta o estado da arte sobre a dimensão pedagógica e dimensão socioeducativa do Serviço Social. No caso dos artigos encontrados em revistas, a palavra-chave refere-se ao que foi pesquisado para encontrar o artigo. No caso dos artigos dos ENPESS, as palavras-chaves referem-se às palavras-chaves presentes no artigo abaixo do resumo. Os artigos estão ordenados por ano de publicação nos ENPESS e ano de publicação em revista, do mais antigo ao mais novo.

Tabela 01 – Levantamento do estado da arte: dimensão pedagógica e dimensão socioeducativa

<b>Título</b>	<b>Autora(s)</b>	<b>Congresso/Revista</b>	<b>Palavra-chave</b>	<b>Ano</b>
A dimensão socioeducativa do Serviço Social: uma análise sócio-histórica.	Ana Paula Herminelli Romano	13º ENPESS	Serviço Social; Dimensão socioeducativa; Projeto ético-político.	2012
Dimensão educativa do Serviço Social e dimensão técnico-operativa: desafios e possibilidades no trabalho profissional.	Helena de Paiva Ligabue	14º ENPESS	Trabalho profissional; Dimensão técnico-operativa; Dimensão educativa.	2014

Assanhando formigueiro: as contribuições da dimensão pedagógica do assistente social para o fortalecimento político dos Conselhos Locais de Saúde de Juiz de Fora, Minas Gerais.	Maiara Batista e Maiara Carvalho	14º ENPESS	Serviço Social; Dimensão pedagógica; Conselho de saúde; Instrumentalidade.	2014
A dimensão socioeducativa do Serviço Social: reflexões sobre as ações profissionais desenvolvidas no CRAS.	Carina Berta Moljo, Janaina Aparecida Parreira, Tamara Duarte Ramos	16º ENPESS	Exercício profissional; Dimensão socioeducativa; Centro de Referência de Assistência Social.	2018
O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.	Fabricia Dantas de Souza	16º ENPESS	Serviço Social; Educação Superior; Exercício Profissional; Assistência Estudantil; Dimensão Educativa.	2018
Trabalho socioeducativo no Serviço Social à luz de Gramsci: o intelectual orgânico.	Adriana Giaqueto Jacinto	Revista Katálysis	Dimensão político-pedagógica do Serviço Social.	2017

A perspectiva pedagógica do/a assistente social na superação do estigma em drogas	Aline Cristina da Paixão Costa	Revista Libertas	Dimensão pedagógica do Serviço Social.	2021
---	--------------------------------	------------------	--	------

Fonte: Anais dos 13º, 14º e 16º ENPESS e artigos das revistas Katálysis (2017) e Libertas (2021).  
 Autoria própria.

Durante a pesquisa percebemos que algumas autoras utilizam a expressão “dimensão socioeducativa” ou “dimensão educativa” para falar especificamente de atividades profissionais onde se realizam ações educativas na intenção de “educar” sobre temas formativos. Outras autoras parecem usar a expressão “dimensão socioeducativa” ou “dimensão educativa” enquanto perspectiva de atuação, ou seja, enquanto sinônimo de “dimensão pedagógica”. Assim, diferenciamos as ações socioeducativas da perspectiva pedagógica da profissão, pois nem toda ação é educativa, mas *toda ação é atravessada por uma dimensão pedagógica*, que se manifesta a partir dos valores profissionais e é materializada na prática profissional (BATISTA; CARVALHO, 2014, p. 9). O importante é apreender que independente das intenções justificadas há sempre a perspectiva política pedagógica em ação no processo interventivo.

A dimensão educativa, ou socioeducativa, refere-se a atividades realizadas para contribuir com a formação de conhecimento crítico entre sujeitos, “através da apreensão e vivência da realidade, para a construção de processos democráticos, enquanto espaços de garantia de direitos, mediante a experiência de relações horizontais, entre profissionais e usuários” (LIMA; MIOTO, 2011, p.216-217). Assim, as ações socioeducativas são planejadas, executadas e avaliadas em torno da construção de consciência crítica. Podem acontecer em atendimentos individuais ou em atividades grupais.

Nos atendimentos individuais, acontece através de uma orientação social; de explicitação e viabilização de direitos sociais, objetivando romper com a ideia de ajuda; do diálogo enfatizando a importância da participação em instâncias de controle social, como os conselhos; da prestação de informações que buscam propiciar ao indivíduo a formação de uma reflexão crítica; etc. Já as ações socioeducativas realizadas grupalmente, podem vir a atingir um público alvo maior, e permite a interação e o diálogo entre os indivíduos sociais.

Podem ser promovidos neste espaço, a democratização dos serviços presentes no espaço institucional, diálogo com os usuários a fim de identificar a realidade vivenciada por eles, situando às singularidades que permeiam às suas vivências cotidianas e ao mesmo tempo o caráter coletivo e que quando trabalhadas sob essa perspectiva podem ter maiores condições de serem atendidas pelo Estado, etc (MOLJO, PARREIRA, RAMOS, 2016, p. 8).

Conforme Oliveira e Elias (2005), a dimensão socioeducativa em uma perspectiva emancipatória tem quatro características: é informativa, reflexiva, participativa e organizativa. É informativa pois pode prestar informações de forma esclarecedora, orientando o sujeito e socializando informações – por exemplo, sobre os direitos sociais, os recursos existentes e as formas de acesso. É reflexiva pois pode proporcionar ao(s) sujeito(s) a apropriação da informação num processo de conscientização crítica e refletir sobre a situação do(s) sujeito(s) na história e no todo, na perspectiva de sujeitos históricos e de direitos.

É participativa em dois sentidos: pelo fato de o indivíduo estar participando e fazendo parte da construção do espaço socioeducativo relacionado aos serviços assistenciais, e por ser um espaço onde se pode fomentar a participação dos sujeitos em outras esferas da vida social na defesa dos direitos, como conselhos, conferências e sindicatos. E é organizativa pois pode apoiar a mobilização social e a luta por mudanças da condição do(s) sujeito(s) e mudanças societárias.

Por haver diferentes usos da expressão “dimensão socioeducativa” ou “educativa” entre as autoras, conclui-se que dimensão socioeducativa pode tanto se referir a uma atividade específica que se tem como intenção educar, como também pode se referir a uma perspectiva geral de atuação profissional, visto que em nossas variadas ações humanas educamos e/ou somos educados(as) e no exercício profissional, em contato com a população, surge a oportunidade de realizar essas trocas fomentando a consciência crítica.

Já a “dimensão pedagógica”, entendemos aqui que não se trata de uma ação ou uma atividade, mas refere-se a uma perspectiva de atuação e toda a ação profissional perpassa essa perspectiva. Ou seja, nem toda ação é educativa, mas *toda ação é atravessada por uma dimensão pedagógica*, que se manifesta a partir dos valores profissionais e é materializada na prática profissional (BATISTA; CARVALHO, 2014, p. 9). Considera-se, ainda, que enquanto Seres Sociais estamos sempre em relação uns aos outros, aprendendo e transformando-se a partir de nossas relações do cotidiano. Referir-se a processo como “dimensão pedagógica” nos auxilia a

identificar a partir de qual perspectiva mantemos essas relações: a partir de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, ou baseada no senso comum e, portanto, na reprodução conservadora de opressões simbólicas étnico-raciais, de gênero e de classe.

### 2.1.1 O que o levantamento mostra

Como já sinalizado, o estado da arte mostra que pouco tem se estudado sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social. Sintetizamos, então, a estrutura dos artigos encontrados e suas contribuições.

O artigo “*A dimensão socioeducativa do Serviço Social: uma análise sócio-histórica*”, de Romano (2012), publicado no 13º ENPESS, trata da dimensão socioeducativa do Serviço Social numa perspectiva da teoria social crítica, inserindo essa dimensão na interrelação entre Teoria-História-Método. Assim, a autora resgata histórica e teórico-metodologicamente a função social que o Serviço Social cumpre a partir da materialização da esfera socioeducativa desde sua institucionalização enquanto profissão no período da industrialização.

A partir dessa análise, a autora apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a dimensão socioeducativa com grupos nos Centros de Referências de Assistência Social (CRAS) de São José do Rio Preto/SP, contando com entrevistas semi-estruturadas com (06) seis assistentes sociais que atuam com grupos nos 04 (quatro) Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e aplicação de 60 questionários abertos aos participantes dos 4 grupos coordenados pelos(as) assistentes sociais entrevistados(as). Ressalta-se, conforme Batistone (1989, p. 7) *apud* Yazbek (2006), que o trabalho com grupos é um lócus privilegiado de materialização da dimensão socioeducativa, pois nesse processo as concepções ideo-políticas são explícitas.

As ações profissionais dos assistentes sociais apresentam duas dimensões: a prestação de serviços assistenciais e o trabalho socioeducativo, sendo que há uma tendência histórica a hierarquizar a ação educativa em face do serviço concreto. Na realidade, é pela mediação da prestação de serviços sociais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano da sua clientela. Esta interferência se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa e político/ideológica da profissão [...] (BATISTONE, 1989, p. 7 *apud* YAZBEK, 2006).

A autora indaga sobre “quais práticas têm sido requisitadas ao Serviço Social no contexto das políticas neoliberais focalizadas, implementadas na perspectiva do Estado Mínimo? Que tipo de trabalho socioeducativo tem sido demandado ao Serviço Social: para que e para quem?” (p. 1). Em sua análise, Romano (2012) baseia-se em Abreu (2002) para refletir sobre os processos históricos que atravessaram a dimensão socioeducativa da profissão: “pedagogia da ajuda”, “pedagogia da participação” e “movimento de construção de uma pedagogia emancipatória”.

Como conclusão, Romano (2012) destaca que segundo Cardoso e Maciel (2000), os processos pedagógicos do Serviço Social perpassam a mobilização social na via do acesso aos direitos coletivos, alinhando o projeto ético-político e a pedagogia emancipatória. A ausência de reflexão e ausência de incentivo à participação no caso de grupos também refletem uma direção no trabalho de assistente social, restringindo-se a passar informações e permanecendo na esfera individual. A autora ressalta que é importante também não se prender aos rótulos da esfera em que passa a ação profissional (informativa e reflexiva), pois conforme o contexto de atuação é possível que se articule ao projeto ético-político da profissão, já que o mais importante é a direção que o/a/e profissional imprime em sua intervenção. Assim, interessante é buscar analisar os aspectos que dificultam o avanço da dimensão socioeducativa do Serviço Social para o âmbito dos processos organizativos de mobilização popular. Por fim, para falar da organização cultural em que o Serviço Social está inserido, Romano (2012) resgata Abreu (2000) para ressaltar que não cabe a uma categoria profissional todo o trabalho de mobilização das classes subalternas, porém deve-se considerar o potencial das categorias profissionais, em proporções coletivas, de debates e ações junto às esferas sociais que representam essas classes.

O artigo “Dimensão educativa do Serviço Social e dimensão técnico-operativa: desafios e possibilidades no trabalho profissional”, de Ligabue (2014), publicado no 14º ENPESS, reflete sobre a necessidade de discutir-se a dimensão técnico-operativa da profissão, analisando suas particularidades, sua relação inerente com as outras dimensões e a articulação desta com a dimensão educativa numa perspectiva de emancipação humana.

Assim, em um primeiro momento o texto traz a interrelação entre as três dimensões que compõem o exercício profissional do Serviço Social: dimensão técnico-operativa, dimensão teórico-metodológica e dimensão ético-política. E analisa a instrumentalidade da profissão, suas técnicas e instrumentos, para refletir sobre a

prática profissional baseada no projeto ético-político e articular essa reflexão às atividades educativas.

Nesse sentido, apoia-se em Oliveira e Elias (2005) para analisar as quatro características dessa dimensão em uma perspectiva emancipatória, sendo elas: a informativa, a reflexiva, a participativa e a organizativa. “O objetivo não é trazer uma revitalização do Serviço Social de enquadramento das situações, funcionalista, metodologista, de resultados eficientes, mas compreender que tal discussão é de suma importância para que uma ação profissional se fortaleça orientada pelo projeto ético-político profissional” (LIGABUE, 2014, p. 7).

A função pedagógica é inerente à atuação do profissional do Serviço Social, mas ele -o profissional, possui essa consciência? Ele sabe ser um educador social em uma perspectiva da emancipação dos sujeitos, dentre todas as contradições encontradas no espaço ocupacional? Ele tem a consciência da lógica que reproduz no seu espaço de trabalho quando realiza certos procedimentos metodológicos? Sabe quais procedimentos, ferramentas e técnicas que devem ser utilizadas em sua prática interventiva-investigativa na atuação da imediaticidade das demandas postas, utilizando-se das possíveis esferas do trabalho socioeducativo (informativa, reflexiva, participativa e organizativa)? (LIGABUE, 2014, p. 7-8)

Ao final, o texto reflete sobre a dimensão educativa na assistência social, baseando-se em uma pesquisa da autoria deste texto, que ainda está em andamento.

Como conclusão, o texto sinaliza a importância de incluir as dimensões do trabalho nas investigações e reflexões acadêmicas da categoria, visto que a falta de estudos sobre o assunto pode levar ao perigo do pragmatismo e a modelos pré-concebidos da prática profissional (de caráter funcionalista) caso permaneça no obscurantismo. Ressalta-se que ainda há elementos a serem investigados e apropriados pelos(as) assistentes sociais para qualificar o trabalho socioeducativo voltado à emancipação humana.

O artigo “Assanhando formigueiro: as contribuições da dimensão pedagógica do assistente social para o fortalecimento político dos Conselhos Locais de Saúde de Juiz de Fora, Minas Gerais”, de Batista e Carvalho (2014), publicado no 14º ENPESS, reflete sobre a assessoria aos movimentos sociais e conselhos de direito como um dos espaços socio-ocupacionais do(a) assistente social a partir da renovação do Serviço Social e da aprovação do Código de Ética de 1993.

Assim, o artigo reflete sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social nos Conselhos Locais de Saúde do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, e apresenta

os resultados da pesquisa de monografia de conclusão de residência realizada pela autoria do texto. A pesquisa inclui três assistentes sociais que atuam em Unidades de Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora e em Conselhos Locais de Saúde, que realizaram entrevista individual aberta norteadas por um roteiro com doze questões, e o texto aborda essas reflexões articuladamente às vivências das entrevistadas.

O texto “A dimensão socioeducativa do Serviço Social: reflexões sobre as ações profissionais desenvolvidas no CRAS”, publicado no 16º ENPESS, é da autoria de Moljo, Parreira e Ramos (2018). Focando na dimensão socioeducativa no âmbito do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o artigo deriva de uma pesquisa já concluída sobre essa dimensão no trabalho de assistentes sociais dos CRAS de Juiz de Fora, Minas Gerais. A pesquisa consistiu em 60 (sessenta) observações nos CRAS’s com duração de 4 (quatro) horas cada, para analisar o exercício profissional e os sujeitos destinatários da política de assistência social. Posteriormente foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas com assistentes sociais inseridos(as) em 5 (cinco) dos 9 (nove) CRAS’s de Juiz de Fora, e 41 entrevistas com usuários(as) referenciados em 7 (sete) dos 9 (nove) CRAS’s.

As autoras têm como referências Iamamoto (2015), Yazbek (1996, 2009) e Iamamoto e Carvalho (2011) para refletir sobre a função social do Serviço Social e a polarização de interesses entre classes dominantes e classes subalternas implicada no trabalho de assistente social. As reflexões sobre as ações socioeducativas têm base em Lima e Mito (2011) e em Abreu (2011). Em seguida as autoras discorrem sobre as possibilidades de trabalho no CRAS a partir da dimensão socioeducativa, tendo como destaque a realização de grupos.

Como conclusão, aponta-se no contexto do exercício profissional a demanda é de “executor de políticas sociais”, com ações imediatas, exigências de produtividade, muitas vezes prevalecendo por parte das políticas sociais o incentivo aos atendimentos individuais, pontuais e pragmático”, sendo “necessário criar estratégias que permitam a suspensão temporária do cotidiano”, como “ações socioeducativas alinhadas com um direcionamento social que corroborem com o Projeto Ético-Político e a construção de uma nova ordem societária” (MOLJO; PARREIRA; RAMOS, 2018, p. 12).

O trabalho “O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil”, de Souza (2016), estuda a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil das

Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) no Rio Grande do Norte, tendo como base a vivência do exercício profissional como assistente social na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/Campus Angicos).

No primeiro item, a autora traz as particularidades do trabalho na assistência estudantil, contextualizando a gênese do ensino superior no Brasil e a atual conjuntura da política com a precarização e a contrarreforma do ensino superior.

No segundo item, Souza fala sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho e a relação com a dimensão socioeducativa na política. Citando a sobrecarga de trabalho, o número insuficiente de assistentes sociais em todas as instituições pesquisadas e a exigência do cumprimento de ações burocratizadas na assistência estudantil, a autora reflete sobre a dimensão socioeducativa como possibilidade de trabalho crítico e criativo, no sentido de atender às necessidades estudantis e fomentar a participação e mobilização política.

Como conclusão, Souza (2018) reflete sobre os ditames do capital financeiro que atravessam a atuação profissional consolidando um caráter eminentemente emergencial, imediatista e burocratizado na política de assistência estudantil. A restrição a ações burocráticas no trabalho acontece “como se o exercício profissional fosse isento de teoria, de uma racionalidade, da necessidade de se indagar sobre a realidade, de valores éticos e de uma direção social e política” (GUERRA, 2012, p. 46). Com os desafios de trabalho postos, as ações educativas podem consolidar um projeto emancipatório da atuação, destruindo a imagem atrelada apenas a procedimentos burocráticos e de necessidades materiais de estudantes e favorecendo processos de ruptura com a lógica institucionalmente instituída.

O “Trabalho socioeducativo no Serviço Social à luz de Gramsci: o intelectual orgânico” de Jacinto (2017) aborda o pensamento gramsciano para refletir sobre a questão: “como profissional que atua junto à classe expropriada de seus direitos fundamentais, o(a) assistente social pode assumir o papel de intelectual orgânico, na concepção gramsciana?” (p. 78). Assim, a autora conta a história de vida e da obra de Gramsci na área da política e cultura; fala sobre a prática pedagógica do trabalho do(a) assistente social concretizar-se como ação material e ideológica; e conclui que “qualquer que seja o espaço de atuação do(a) assistente social, ele(a) é um(a) profissional que tem um papel essencial visto que exerce uma função eminentemente educativa e organizativa, atuando com as classes trabalhadoras” (p. 90). Portanto, conclui-se que o(a) assistente social configura-se enquanto intelectual orgânico e,

diante da hegemonia do capital e do campo contraditório em que o(a) profissional se insere, “precisa buscar alternativas que possam favorecer o exercício de formas emancipatórias de consciência social” (p. 83).

Na pesquisa “A perspectiva pedagógica do/a assistente social na superação do estigma em drogas”, Costa (2021) reflete sobre a superação dos estigmas em drogas trazendo como contribuição a Política Nacional de Educação Permanente enquanto mecanismo de desconstrução desses estigmas. O artigo aborda uma análise crítica da conjuntura de desmonte da Política de Saúde Mental e da Atenção a álcool e outras drogas, articulando os desafios das(os) assistentes sociais na relação com esses estigmas numa perspectiva teórico crítica marxista.

Costa problematiza o tratamento em torno das drogas no Brasil, que sempre se deu num viés punitivo e disciplinar das práticas sociais, enquanto o Estado só começou a aplicar políticas públicas em torno da temática nas últimas décadas do século XX. A autora esboça sobre as tendências contemporâneas das políticas sociais sobre drogas, com o embate entre o viés anti-proibicionista, apoiado pelo campo da saúde numa visão ampliada do sujeito em seu processo de adoecimento e dependência, e a retomada do viés higienista que avança no debate entre proteção e punição penal. Assim, a autora explica os atuais desmontes das políticas públicas relacionadas às drogas e discorre sobre o que é o estigma de drogas e sua relação com a criminalização.

Nesse contexto, articula-se a Política de Educação Permanente em Saúde e o Serviço Social numa estratégia de superação e transformação, apoiando-se nos princípios do Código de Ética do/a Assistente Social que sinalizam esse compromisso.

Como conclusão, Costa (2021, p. 318) retoma que:

O senso comum em torno dessas substâncias desempenha papel central na reprodução dos estereótipos, que por sua vez, é alimentado pela discriminação e racismo estrutural, que se torna como parte central da criminalização das drogas fortalecendo intervenções coercitivas e punitivas por parte do Estado.

Diante dos desafios sobre esses estigmas, aponta-se que “os/as assistentes sociais têm uma ferramenta poderosa de conscientização e politização da classe trabalhadora para a luta contra todo o sistema opressor” (COSTA, 2021, p. 319). Assim, a Política de Educação Permanente articulada com o processo de trabalho do/a assistente social e os demais profissionais é fundamental para a conscientização política de rompimento com a visão racista, moralista e repressora em torno das

drogas e de projetos societários que visem uma sociedade para além da ordem dominante (p. 320).

### **3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA: NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA**

A partir das análises aqui tecidas sobre as produções investigadas, ressalta-se a necessidade de refletir sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social realizando algumas considerações sobre a profissão. O Serviço Social é uma profissão que se insere na divisão sociotécnica do trabalho e cujo objeto de intervenção são as expressões da questão social vivenciadas pelos sujeitos sociais (IAMAMOTO, 2015). A profissão tem seu processo histórico materializado conforme as demandas da realidade socio-histórica, da contradição capital X trabalho. Assim, a atuação na divisão social e técnica do trabalho se modifica e se redefine conforme “as mudanças dos contornos da questão social” (YAZBEK, 2009, p. 135).

Yazbek (2009) sinaliza que o Serviço Social deve ser analisado pela sua inserção no âmbito das relações sociais que constroem o sistema capitalista e pelo conjunto de respostas que o Estado e a sociedade constroem para as expressões da questão social. Assim, a prática profissional se encontra polarizada por interesses contraditórios das classes sociais, expressa na relação capital *versus* trabalho.

Essa polarização de interesses que perpassa a profissão, entre contribuir na manutenção de interesses das classes dominantes ou fortalecer as classes subalternas, existe pois essas “classes sociais e seus interesses só existem em relação” (YAZBEK, 2009, p.130). Dessa forma, é possível que o(a) profissional imprima em suas mediações o fortalecimento de um desses pólos.

Os espaços socio-ocupacionais onde se objetiva a prática do Serviço Social vivem as repercussões das transformações societárias atuais, com o predomínio de políticas neoliberais, aumento do desmonte das políticas públicas e da mercantilização dos direitos sociais, assim como aumento das insatisfações e resistências (IAMAMOTO, 2007, p. 156).

As condições e as relações de trabalho onde estão inseridos(as) os(as) assistentes sociais atualmente são determinadas “pelas novas exigências do capital”, articulando “um conjunto de mediações que interferem no processamento da ação

profissional” (CAMARGO, 2021, p. 505). Refere-se à proletarização do trabalho do(a) assistente social, que se expressa na precarização do trabalho, na informalidade, na intensificação e na terceirização.

Nesse contexto, a entrada e a permanência no mercado de trabalho modificam-se no caminho da precariedade, da ocasionalidade e da falta de garantias, o que reflete em condições adoecedoras de trabalho e nos desafios para assistentes sociais enquanto trabalhadores(as) assalariados(as), além das condições concretas de materialização do trabalho. Questões como “de que forma atuar criticamente diante de tanta exploração e condições precárias de trabalho?”, “como atuar em um viés humanizador enquanto profissional, se as próprias condições de trabalho são desumanizantes?” surgem, e levam às reflexões sobre a luta pela superação do próprio modo de produção capitalista que impõe essa realidade.

Apesar dos desafios postos pelas condições materiais, e, também, devido a esses desafios, a dimensão pedagógica crítica sugere reflexões sobre a transformação social, sobre a construção de uma nova sociedade e de novas formas de se relacionar culturalmente. Afinal, o avanço do neoliberalismo que leva à proletarização do trabalho do(a) assistente social vem acompanhado do avanço do neoconservadorismo, onde valores conservadores modernos e valores neofascistas ficam em maior evidência na sociedade e conseqüentemente na categoria profissional, na reprodução das relações sociais (BARROCO, 2022).

Tendo esse contexto em vista, considera-se Abreu (2016) ao apontar que a perspectiva pedagógica que acompanha as ações profissionais incide “no processo de organização da cultura que se materializa na forma de ação material e ideológica, mediada pelas políticas públicas e pelos processos organizativos e lutas das classes subalternas” (SOUSA, 2012, p. 6). O Serviço Social ao interferir na reprodução material da força de trabalho, interfere também no processo de reprodução sociopolítica e ideológica dos sujeitos sociais.

[...] a função pedagógica do assistente social em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos *efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática*. Tal função é mediatizada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e do exercício do controle social (ABREU, 2011, p. 17 – grifos nossos).

A perspectiva pedagógica atravessa a prática profissional, pois esta se materializa no âmbito das relações sociais, onde a atuação profissional é sempre em relação ao outro e, assim, perpassa a esfera social da troca, do diálogo e da construção de intervenções juntamente à outra pessoa – seja um usuário, um grupo, uma comunidade ou a equipe intersetorial – e considerando que essa atuação interfere na forma de pensar e de agir dos sujeitos envolvidos.

Considerando o Serviço Social inserido na reprodução das relações sociais (YAZBEK, 2009), considera-se também que “as relações sociais são sempre entre sujeitos, mesmo quando aparentam não ser” (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 144). A partir da perspectiva pela qual se dá a troca entre sujeitos, a construção do diálogo, e, assim, a prática profissional, é que se concretiza a dimensão pedagógica da profissão – a qual, baseando-se em um projeto ético-político crítico (CFESS, 1993), pretende-se emancipatória, com a construção de processos pedagógicos emancipatórios (ABREU, 2016). Dessa forma, se faz importante manter na intencionalidade da ação a perspectiva da relação sujeito-sujeito, onde o sujeito que constrói a prática junto ao(à) assistente social não é mero objeto de trabalho, mas protagonista do seu processo em construção.

Os projetos societários imprimem uma imagem de sociedade, que é projetada por um conjunto de valores e de ações dos sujeitos que idealizam essa ideia de sociedade (NETTO, 1999, p. 2). Ou seja, os valores e ações dos sujeitos têm como finalidade um projeto de sociedade, e suas ações podem construir a concretização dessa sociedade.

Nesse sentido, o projeto ético-político de uma profissão pode ser visto como uma projeção coletiva marcada por valores éticos, baseados em projetos societários, e que objetivam ações com a finalidade do que se quer alcançar (REIS, 2005). Assim, os projetos profissionais:

[...] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 1999, p.04).

O projeto ético-político do Serviço Social é marcado por princípios de liberdade, autonomia, emancipação humana e pela “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 23). Assim, é necessário considerar nas análises sobre a dimensão pedagógica crítica do Serviço Social as condições objetivas dessa ordem societária e as condições concretas de trabalho dos(as) assistentes sociais. Enquanto a ordem societária prevalece a exploração do sujeito, as desigualdades sociais e a alienação do trabalho em detrimento da emancipação humana, o(a) assistente social trabalha com as contradições dessa sociedade e em condições precárias de trabalho.

As condições de trabalho são precárias tanto em relação à condição de assalariados(as) e da proletarização do trabalho do(a) assistente social no acirramento da crise capitalista, quanto no que remete ao desmonte das políticas públicas e as possibilidades de atuação profissional nesse contexto. Dessa forma, enquanto de um lado o(a) assistente social enfrenta a precarização do trabalho com a terceirização, a informalidade, a flexibilidade e a intensificação (CAMARGO, 2021), de outro enfrenta o desmonte das políticas públicas em que se insere com cortes orçamentais nos serviços e programas e na infraestrutura dos espaços de trabalho. Assim, o Serviço Social na cena contemporânea é:

Uma especialização que vem sofrendo as injunções em curso, vivenciando assim com o conjunto da classe trabalhadora a precarização do trabalho nas distintas instituições empregadoras, manifestadas em graus e níveis diferenciados. O que pode ser demarcado por indicadores diversos, como salário, jornada de trabalho, quantidade de vínculos de trabalho, formas de contratação e infraestrutura de realização do trabalho (equipamentos, instalações físicas, etc.). O mercado de trabalho para os assistentes sociais vem sendo modificado não apenas em relação às demandas e às requisições profissionais; está revestido de uma intensa precarização das condições e relações de trabalho, e na constituição de novas modalidades de contratação e gerenciamento dessa força de trabalho (CAMARGO, 2021, p. 495).

Conforme Camargo (2021), a precarização do trabalho na atualidade “se realiza por meio de novas mediações que particularizam os processos de exploração do trabalho”, a partir da “reestruturação produtiva que introduz a terceirização, a informalidade, a flexibilidade e a intensificação, expondo a destrutividade motriz do capital sob a força humana de trabalho, sendo orquestrada de forma impiedosa pelo capital portador de juros” (p. 494). Considera-se que o capital portador de juros se encontra no centro das relações sociais e econômicas no capitalismo contemporâneo,

a partir de grupos industriais e transnacionais que controlam a produção social (CHESNAIS, 2005, p. 35).

Considerando essas condições concretas da ordem societária e da precarização do trabalho do(a) assistente social como desafios à efetivação do projeto ético-político e, portanto, de uma dimensão pedagógica emancipatória, considera-se, ainda, como desafio à atuação profissional as limitações dadas pelos projetos institucionais. Almeida (2021, p. 39) aponta que “as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade”. Assim, os projetos institucionais – as práticas, diretrizes e normativas institucionais – dos espaços onde atua o Serviço Social podem estar atravessados por aspectos racistas, patriarcais e classistas que estruturam a sociedade capitalista.

No sentido de fortalecer a atuação profissional conforme o projeto ético-político pautado na não-reprodução de opressões sociais nas relações do cotidiano, é importante considerar quem são os sujeitos sociais que estão em relação. Nesse sentido, destacamos a questão étnico-racial como um dos fatores estruturantes das relações na sociedade capitalista. Conforme os dados do CFESS (2022) sobre autodeclaração racial da categoria, identifica-se que 50,34% dos(as) assistentes sociais brasileiros(as) se autodeclararam preto(a)/negro(a)/pardo(a) e 46,98% se autodeclararam brancos(as). Destaca-se que na região sul do Brasil e no estado de Santa Catarina (onde esse trabalho foi produzido), identifica-se a autodeclaração de assistentes sociais brancos(as) em 78,78% na região e 83,39% no estado.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “As/ os profissionais que se autodeclararam majoritariamente na cor branca estão em três UFs localizadas na região Sul do Brasil, território formado por população de origem europeia, provenientes de países como Alemanha, Itália, Polônia e outras. Assim, Santa Catarina lidera nesse quesito, com 83,39% declaradas/os como de cor branca. Na sequência, estão Rio Grande do Sul, com 80,40% e o Paraná, com 71,79%. São Paulo, na região Sudeste, registra 63,74% de profissionais de cor branca, uma UF que também possui forte predominância de migração europeia em sua formação populacional, em particular, de italianos. Por outro lado, o grupo de profissionais no qual predomina a cor parda localiza-se em UFs da região Norte do Brasil, aqui também denominada de Amazônia. Nesse quesito, o Amazonas lidera com 70,15%, seguido do Amapá, com 68,71%, do Pará, com 67,87% e, do Acre, com 62,78%. A maior proporção de profissionais autodeclaradas/os de cor negra/ preta, estão em UFs com fortes vínculos com a colonização brasileira, marcada pelo uso extensivo de trabalhadoras/es escravizadas/os vindos do atual continente africano. As maiores proporções estão na Bahia com 23,71%, seguida do Rio de Janeiro, com 21,03%. Em seguida, estão as UFs do Espírito Santo (16,03%), Maranhão (15,09%) e Tocantins (15,87%). Já as/os profissionais autodeclaradas/os como da cor amarela, localizam-se em sua maioria na UF Tocantins (4,09%), seguidos de 2 UFs da região Centro-Oeste, Goiás (3,56%) e Mato Grosso (3,46%). O estado do Piauí vem na sequência, com 3,31%. É fato constatar que fica na Amazônia, região sabidamente de prevalência de pessoas de origem indígena, a UF que lidera em termos de população residente autodeclarada como indígena, neste caso o Amazonas, conforme os dados do último Censo demográfico realizado em 2010 (IBGE, 2011). O recadastramento do Conjunto CFESS-CRESS coincide com essa informação, pois nessa UF situa-se, em termos proporcionais, o maior quantitativo de profissionais indígenas, registrando 1,23%.

É importante refletir sobre as origens dessa classificação étnico-racial e sua repercussão na *hierarquização das relações sociais* que reverberam até os dias atuais. Segundo Quijano (2005), no processo de colonização, os europeus (brancos) foram definidos como naturalmente superiores, e os demais povos, negros, índios e mestiços, como inferiores. Assim, a partir dessas novas “identidades”, foram estabelecidas hierarquias sociais, papéis e funções associadas ao par dominador/dominado, legitimando as relações de dominação colonial (CFESS, 2022, p. 31 – grifos nossos).

Assim, no sentido da construção das relações sociais do cotidiano polarizada ou a partir da lógica dominante ou a partir da construção de processos emancipatórios contra-hegemônicos, é importante considerar no quesito racial – que é um dos pilares estruturais da sociedade capitalista – a branquitude como modo das pessoas brancas constituírem-se em sociedade. Segundo Schucman, a branquitude pode ser definida como:

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (2015, p. 56).

Assim, a branquitude implica em uma ideia forjada de superioridade racial que aponta a constituição do sujeito branco enquanto sujeito “sem raça”, como modelo universal de humanidade sem questões étnico-raciais próprias. Esse privilégio material e simbólico reproduz a desresponsabilização de pessoas brancas sobre sua raça, formando uma rede onde sujeitos brancos reproduzem *consciente ou inconsciente* nas relações cotidianas “pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismo que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais” (SCHUCMAN, 2015, p. 56). Esse processo e o não-debate entre sujeitos brancos sobre a questão racial branca, que Bento (2002) aponta como parte do pacto narcísico da branquitude, também contribui para a reprodução de opressões raciais na perspectiva atentar-se apenas ao “outro”, não ao branco – de “tentar não ser racista com o outro”, sem refletir sobre as questões raciais do próprio grupo branco.

Dessa forma, para o branco, o debate racial se dá sempre a partir do outro – de estudar a questão dos negros, dos indígenas e dos demais grupos étnico-raciais,

---

Contudo, observa-se que Sergipe alcança também esse mesmo percentual, com 1,23%, seguido de Pernambuco, com 1,07%, estes dois últimos localizados na região Nordeste. Chama a atenção o fato de que, UFs como o Pará e o Amapá tenham registrado zero em número de profissionais indígenas, o que pode ser indicativo da dificuldade de autoreconhecimento da origem étnica nessas frações do território amazônico. Na condição de autodeclaradas/os como de “Outra cor/raça”, apenas a UF Alagoas apresenta indicador representativo, neste caso registrando 1,09% entre profissionais recadastradas/os.

apagando do debate o branco e sua forma de se relacionar em sociedade. Esse processo de não conscientização racial de pessoas brancas contribui não apenas para a reprodução de opressões raciais, mas para o privilégio de não se pensar novas formas de relacionar-se enquanto sujeito branco nas relações em sociedade, tendo como intencionalidade uma *práxis* de transformação social no sentido de superação do pacto da branquitude. Refletimos, assim, como esse processo étnico-racial estruturante da sociedade capitalista se reproduz e reflete no exercício profissional de assistentes sociais brancos(as) no sentido da reflexão sobre a intencionalidade da ação profissional com um viés horizontal, humanizado, transversal e crítico em relação à questão étnico-racial, que, por estruturar a sociedade, suas opressões simbólicas e materiais são reproduzidas nas relações cotidianas, como aponta Barroco:

Numa sociedade de raízes racistas fincadas na herança colonial escravocrata e na cultura patriarcal, esse éthos está inserido na estrutura da sociedade, reproduzindo-se em níveis diversos na vida cotidiana, inclusive nas relações de trabalho nas quais atuamos como assistentes sociais (BARROCO, 2011, p. 9).

Reitera-se que as reflexões aqui levantadas acerca da dimensão pedagógica e suas expressões não se dão em um viés de responsabilização única dos sujeitos sociais, mas considera-se a estrutura social posta e a possibilidade, a partir de um processo material histórico dialético, de uma *práxis* transformadora da realidade, como é possível nas condições materiais postas.

Considera-se que histórica e sistematicamente as pessoas que mais sofrem violação de direitos são as pessoas não-brancas, compondo grande parcela dos(as) usuários(as) dos serviços em que o Serviço Social atua. Assim, levando em consideração as questões estruturais da sociedade e de análise conjuntural já apontadas nesse estudo, sublinhamos a importância de considerar a dimensão racial na relação sujeito-sujeito no debate acerca da dimensão pedagógica crítica da profissão.

Devido ao pouco espaço de tempo para realizar essa pesquisa, não foi possível aprofundar-se na questão étnico-racial e de gênero no Serviço Social, além da questão de classe, como fatores estruturantes da sociedade e portanto reproduzidos nas relações sociais objetivas e subjetivas em que a profissão se insere – e essenciais para o debate sobre dimensão pedagógica crítica do Serviço Social. Destacamos, entretanto, que na pesquisa “Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos (as) que dela necessitam”, Gracyelle Costa (2017) reflete sobre a questão étnico-racial

e de gênero no âmbito dos(as) usuários(as) da assistência social. Em uma análise socio-histórica, a autora, ao discorrer sobre a condição da diversidade de mulheres no Brasil e sobre a condição dos negros após a abolição da escravatura, explicita a família negra vista pela assistência social como a família fora do padrão (assim como era vista pela sociedade burguesa), família pela qual a mulher é a responsável e é, portanto, um dos principais focos de responsabilização no processo de disciplinamento e de “correção” familiar realizado pela assistência social na gênese da profissão. Nesse quesito questionamo-nos de que forma essa perspectiva, enraizada na sociedade capitalista, é/foi analisada e transformada no âmbito da profissão ao longo de sua história.

Costa (2017) traz dados, da época de elaboração de seu artigo, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (atual Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário – MDSA), órgão responsável pela organização da política de assistência social em âmbito nacional, que:

informam que 73,88% dos titulares do Programa Bolsa família entre homens e mulheres são negros (DATA SOCIAL, 2015). Sobre o total geral de beneficiários titulares do Programa, 93% são mulheres e 68% destas são negras, sendo que o sudeste do país e outras regiões mantêm estas proporções. Tem-se então este segmento, sobretudo, as mulheres negras, como a maioria atendida no SUAS [...] (COSTA, 2017, p. 230).

No sentido das relações sociais e da atenção à não-reprodução de opressões sociais estruturantes do capitalismo, considera-se também que na questão de gênero, as mulheres são quem mais reflete as desigualdades sociais e, portanto, são quem mais acessa os serviços sociais. No processo de “feminização da pobreza” (AGUILAR, 2011) e da maioria dos(as) usuários(as) serem mulheres, é comum as reproduções de estereótipos de gênero e a responsabilização das mulheres pela família a partir da “matricialidade sociofamiliar”, onde a mulher é a mediadora entre a esfera pública e a privada, num processo de reforço da associação entre mulher e maternidade e a imagem da mulher diluída na expressão da família (COSTA, 2017). Refletimos, assim, como a dimensão pedagógica crítica, em sua atenção crítica na relação com o outro, contribui para o exercício profissional com intencionalidade de um viés humanizado, horizontal, transversal e crítico em relação à questão de gênero, que, por estruturar a sociedade, suas opressões simbólicas e materiais são reproduzidas nas relações sociais do cotidiano.

Sobre o perfil de gênero de assistente sociais, dados do CFESS mostram que 92,92% identifica-se com o gênero feminino e 6,97%, com o masculino. Quanto a outras expressões de gênero, um total de 46 assistentes sociais identificam-se com as seguintes identidades de gênero: 10,87% autodeclara-se transexual feminino; 15,22% como transexual masculino, 10,87% autodeclara-se como travesti e 63,04% como outras expressões de gênero. Assim, reiteramos a importância de considerar esses aspectos no debate da dimensão pedagógica visando a não-reprodução de violências simbólicas nas relações cotidianas.

Destacamos, por fim, que:

O Serviço Social, por sua vez, com sua perspectiva de defesa de direitos do “cidadão”, necessita estar constantemente atento a este aspecto, com o risco de estar referendando, em seus processos de trabalho, o engodo da noção legalista. Sob o viés da “defesa dos direitos”, numa perspectiva legalista formal, massificam-se, portanto, identidades, desconsidera-se a realidade ainda díspar como a vivenciada pela população negra e com mais afinco pelas mulheres negras (COSTA, 2017, p. 239).

Dessa forma, ressalta-se que *o trabalho do(a) assistente social está sempre tensionado pela realidade objetiva*, que põe desafios a uma atuação profissional qualificada em diversos sentidos, com destaque ao da dimensão pedagógica crítica da profissão. Assim, a reflexão sobre a “forma” de atuar é condicionada pelo real da vida profissional e suas condições concretas.

Baseamo-nos em Guerra (2012) para refletir que o exercício profissional em Serviço Social é constituído por três dimensões: a dimensão técnico-operativa, a teórico-metodológica e a ético-política. Essas dimensões são essenciais uma à outra e, com suas particularidades, relacionam-se num todo expressando a perspectiva da atuação profissional.

Estando em sistemático processo de totalização, as dimensões que conformam a profissão, não são formas fixas, tampouco podem ser consideradas de maneira autônoma, ao contrário, são instâncias interatuantes, ainda que possa haver, em situações determinadas, na realização de determinada competência e/ou atribuição profissional, o predomínio de uma sobre a outra. Tais dimensões, dado o nível de complexidade da própria realidade social na qual o Assistente Social atua, bem como das sequelas da chamada questão social, as quais fornecem os objetos de intervenção profissional, também se complexificam e se aperfeiçoam, pois é somente assim que a profissão se torna capaz de dar respostas qualificadas às diferentes e antagônicas demandas que lhe chegam (GUERRA, 2012, p.40).

Guerra (2012) explica que a dimensão técnico-operativa expressa o modo de ser da profissão, pois é a partir dela que a prática profissional se concretiza – “que, às

vezes, é mera reprodução do instituído, e em outras constitui a dimensão do novo [...]” (GUERRA, 2012, p.40). Essa dimensão prática do exercício profissional baseia-se em fundamentos teóricos e metodológicos e implica um posicionamento ético e político. Assim, “a particularidade da dimensão técnica está na sua capacidade de instrumentalizar as ações de maneira adequada à realidade social em que o profissional se encontra, construindo alternativas” (SANTOS, 2003, p. 40).

Os meios pelos quais se realiza a ação que o(a) profissional visa promover são os instrumentos e técnicas, e possuem características históricas, intencionalidade e finalidade (TRINDADE, 2012).

No processo de escolha e utilização dos instrumentos e técnicas, os profissionais mobilizam um conjunto de atitudes e exercitam habilidades aqui denominadas de procedimentos interventivos, constituindo-se elementos intermediários entre as ações e instrumentos (TRINDADE, 2012, p. 70).

Assim, quando uma demanda chega ao/à assistente social em um espaço socio-ocupacional, o(a) profissional desenvolve ações conforme a demanda verificada – como encaminhamentos, orientações, avaliações, entre outros. Nesse sentido, escolhe-se também o meio mais apropriado para realizar a ação – como uma entrevista, reunião, visita domiciliar, entre outros.

Como Guerra aponta, é no âmbito da prática, ou seja:

na realização da dimensão técnico operativa da profissão que o Assistente Social legitima e constrói uma determinada cultura, um ethos profissional. É através da mesma que o assistente social articula um conjunto de saberes, recriando-lhes, dando-lhes uma forma peculiar, e constrói um “fazer” que é socialmente produzido e culturalmente compartilhado ao tempo que vários atos teleológicos dos profissionais resultam na criação/renovação de novos modos de ser desta cultura. É no desenvolvimento da dimensão técnico-operativa que o profissional constrói, reproduz códigos de orientação e um conjunto de valores e normas. (GUERRA, 2012, p. 42)

Considera-se, ainda, que ao procurar pelo acesso a um programa ou serviço onde atua o(a) assistente social, é possível que o sujeito esteja sofrendo devido à expressão da questão social que o faz procurar pelo serviço. Na análise sobre o processo de subalternização social, que atravessa a realidade de muitos(as) usuários(as) ao entrar em contato com o Serviço Social, Sawaia (1999) aponta, sobre o sofrimento ético-político, que:

[...] o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da

pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. E o que é mais importante, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de "ser gente", conforme expressão dos próprios entrevistados.

Nesse sentido o conhecimento sensível serve para o(a) assistente social viabilizar, até onde lhe é possível, um atendimento de forma humanizada, propositiva, que considere o protagonismo do(a) usuário(a) – sua realidade, seu conhecimento, sua subjetividade – num processo de intervenção com relações horizontalizadas e com intencionalidade de não reproduzir nas relações estabelecidas opressões que estruturam a sociedade: de ordem racial, de gênero e de classe. É necessário, nesse sentido, destacar novamente as condições precárias de trabalho dos(as) assistentes sociais, tanto as condições materiais dos espaços socio-ocupacionais, quanto os baixos salários, quanto o desmonte das políticas públicas, para refletir sobre as possibilidades reais de atuação nesse contexto.

Sobre a atuação profissional, Iamamoto (2007) reflete acerca da socialização de informações, a qual é importante se dar no âmbito dos direitos sociais, no sentido de reconhecer as necessidades dos sujeitos individuais e coletivos e das demandas apresentadas. Esse processo implica:

Uma relação democrática e aberta à reflexão e à crítica entre os assistentes sociais e os sujeitos que demandam seus direitos e serviços a eles correspondentes sem ofuscar os distintos papéis que desempenham na relação. Por meio da socialização de informações procura-se tornar transparente, ao sujeito que busca os serviços, as reais implicações de suas demandas –, para além das aparências e dos dados imediatos –, assim com os meios e condições de ter acesso aos direitos (IAMAMOTO, 2007, p. 427).

Assim, a socialização de informações e de conhecimento, que se intenciona horizontal, participativa e crítico-reflexiva, pode ser compreendida como:

[...] instrumento de indagação e ação sobre a realidade social. O aspecto educativo aqui está direcionado para a transformação das condições geradoras dos problemas vivenciados, buscando contribuir na promoção de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais [...]. E socializar a informação implica uma competência teórica, política, ético e técnico-operativa (VASCONCELOS, 1997, p. 134-139).

Além de atuar diretamente nas condições materiais dos sujeitos, “o trabalho do(a) assistente social situa-se predominantemente no campo político-ideológico” (JACINTO, 2017, p. 81), pois a contribuição profissional para o acesso da população aos direitos sociais acontece em um processo que envolve “diálogo competente, troca

de informações, orientações, potencialização da organização e mobilização dos sujeitos para a conquista dos seus direitos”.

Há uma interrelação entre Teoria-História-Método que perpassa a dimensão pedagógica do Serviço Social. Assim, resgatamos historicamente a função social que o Serviço Social cumpriu/cumprirá desde sua institucionalização enquanto profissão, para refletir sobre o processo de construção de uma práxis pedagógica emancipatória atualmente.

A função pedagógica do Serviço Social está ligada à gênese da profissão na sociedade capitalista. Abreu (2016) explica que os fundamentos sociopolíticos do Serviço Social aconteceram durante o modo de produção fordista/taylorista e assim relacionaram-se à necessidade do capital de enquadrar a população a esse modo de produção, pois era necessário difundir suas características culturalmente na sociedade. “Cultura” aqui aparece na perspectiva de Gramsci enquanto “[...] *um sistema ou modo de vida, ou seja, uma maneira de pensar e de agir adequada a um determinado padrão produtivo e de trabalho.*” (MACIEL; ABREU, 2000, p. 142). Ou seja, o modo de produzir a vida materialmente implica no modo de reprodução do ser social tanto na esfera material quanto na ideológica - o que se relaciona ao trabalho do Serviço Social.

Assim se constituiu a dimensão pedagógica do Serviço Social em sua gênese: assistentes sociais eram responsáveis por ir às casas de trabalhadores, “em larga medida imigrantes” (HARVEY, 1994, p. 122 apud ABREU, 2002, p. 48), para influenciar moralmente seu comportamento, sua forma de ser, de pensar e de agir, sua vida familiar e suas formas de consumo (por exemplo, contra o consumo de álcool). Desse modo, a ação profissional direcionava-se à criação de consensos sociais à medida que, juntamente a outras profissões, moldava a população ao modo de produção. Ou seja, ao passo que o exercício profissional do(a) assistente social interferia na reprodução da vida material, também influenciava o modo pensar e de agir das pessoas, padronizando as relações sociais socio-política e ideologicamente conforme a lógica de produção do fordismo/taylorismo e Welfare State (IAMAMOTO, 1998, p.69).

Iamamoto e Carvalho (1983, p. 129) apontam que o Serviço Social foi institucionalizado no Brasil no contexto de industrialização sem ser demanda da classe trabalhadora – a quem atenderia –, mas como uma articulação entre burguesia e Igreja.

Se as leis sociais são, em última instância, resultantes da pressão do proletariado pelo reconhecimento de sua cidadania social, o Serviço Social se origina de uma demanda diametralmente oposta. Sua legitimação diz respeito apenas a grupos e frações restritos das classes dominantes em sua origem e, logo em seguida, ao conjunto das classes dominantes. Sua especificidade maior está, pois, na ausência quase total de uma demanda a partir das classes e grupos a que se destina prioritariamente. Caracterizar-se-á, assim, como uma imposição.

Abreu (2016) destaca que a perspectiva pedagógica da profissão perpassa processos históricos que a autora, a fins didáticos, denomina de “pedagogia da ajuda”, “pedagogia da participação” e “movimento de construção de uma pedagogia emancipatória” – compreendendo que são complexos sociais derivados do real concreto, precisando ser destacados na condição de “concreto pensado” (KOSIC, 1976).

A “pedagogia da ajuda” é o marco principal da dimensão pedagógica do Serviço Social. Refere-se à atuação moralizante e individualizante dos(as) assistentes sociais na gênese da profissão, na década de 1930, baseada em um viés psicologista da questão social. As pessoas atendidas pelo Serviço Social eram consideradas “desajustadas” ao processo de industrialização e a atuação dos(as) assistentes sociais acontecia no sentido de “*reforma moral e reintegração social*” (ABREU, 2016, p. 100).

A “pedagogia da participação” perpassa a atuação de assistentes sociais nas décadas de 1950-1960, quando a intervenção profissional difundida na América Latina se centrava no Desenvolvimento de Comunidade (DC), numa ótica desenvolvimentista modernizadora baseada na teoria da modernização. Tal teoria “explica o subdesenvolvimento como um estágio de transição entre tempos históricos distintos, correspondentes a padrões socioculturais constitutivos de polos atrasados e modernos presentes em uma sociedade” (ABREU, 2016, p. 126).

A população era chamada a participar de projetos governamentais e essa participação “[...] redimensiona-se para além de uma atitude inerente ao processo de “ajuda”, constituindo-se uma esfera programática da intervenção profissional nas relações sociais” (ABREU, 2016, p. 127). Nesse momento há alterações no perfil pedagógico do(a) assistente social, porém a essência da atuação conformista mecanicista permanece, destacando a:

[...] psicologização das relações sociais; manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência

social; e, combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital (ABREU, 2002, p. 107).

Dessa forma a dimensão pedagógica da profissão manteve-se a mesma da época de institucionalização, com direcionamento ético-político vinculado aos interesses das classes dominantes, porém alterando-se as técnicas da atuação profissional.

Já o movimento de construção de uma pedagogia emancipatória surgiu no contexto histórico de efervescência das lutas sociais e de questionamento à ditadura militar (1964-1985), com destaque a: a *Teologia da Libertação*, que relacionava cristianismo e marxismo e criticava a exploração e dominação da sociedade capitalista, convocando os cristãos à luta pelo socialismo (ABREU, 2016, p. 154); o trabalho desenvolvido nas *Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)*, que foram “uma ampla rede de organização, conscientização e politização das bases” (WANDERLEY, 1998, p. 51); e a *apropriação dos estudos marxistas* para indagar a condição de dependência dos países latino-americanos em relação aos Estados Unidos e reivindicar a prática profissional voltada para os interesses das classes subalternas. Nesse contexto acontece também o esgotamento do padrão de vida baseado no *Welfare State* nos países centrais.

Ancorados, predominantemente, no viés marxista da Teologia da Libertação e da articulação desta com as formulações pedagógicas de Paulo Freire – aporte identificado por vários estudos no conjunto dos processos de luta na América Latina –, setores da categoria dos assistentes sociais conseguem fazer avançar os esforços profissionais de vinculação ao movimento de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas. (ABREU, 2002, p. 131).

Sobre os elementos constitutivos do movimento de construção de uma pedagogia emancipatória, Abreu destaca que:

Essa intervenção supõe a construção de estratégias de mobilização, capacitação e organização das classes subalternas no movimento contraditório da sociedade, visando a recuperação da *unidade entre o pensar e o agir*, na constituição de novas subjetividades e normas de conduta, isto é, de uma cultura contraposta à cultura dominante (ABREU, 2016, p. 159 – grifos nossos).

É necessário destacar que a construção de uma pedagogia emancipatória na profissão segue em disputa e em constante movimento de construção, assim como a perspectiva dos perfis de “pedagogia da ajuda” e de “pedagogia da participação”

continuam se manifestando no cotidiano da prática profissional de parte significativa da categoria.

Considerando esses perfis pedagógicos do(a) assistente social, assim como o processo político-ideológico que a profissão está inserida (JACINTO, 2017) e a importância da *práxis* para a pedagogia emancipatória, destaca-se um desafio cultural apontado por Gramsci (1978c), que diz respeito à *dicotomia entre o pensar e o agir*, que deriva da dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes subalternas. Essa dicotomia se manifesta na contradição entre a “ação prática e a consciência teórica da ação”, o que faz com que, segundo Gramsci, seja praticamente possível dizer que os sujeitos possuem:

duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção ‘verbal’ não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha, produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1978c, p. 20-1).

Segundo Gramsci, essa contradição relaciona-se ao senso comum, “que é entendido como uma mistura desordenada de elementos da ideologia dominante, e elementos abstraídos da própria experiência de vida, que constituem o bom senso, que, assim, corresponde a momentos de lucidez do senso comum” (ABREU, 2016, p. 162-3). Levamos em consideração aqui que o senso comum na sociedade capitalista engloba as opressões sociais que constituem essa sociedade construída estruturalmente na base da opressão racial, de classe e de gênero. Logo, o senso comum reproduz a construção moral que se faz a partir desses processos de subalternização.

A tendência contraditória e dicotômica entre o pensar e o agir remete à importância de refletir constantemente sobre uma *práxis* pedagógica emancipadora não apenas no exercício profissional, mas no âmbito da formação profissional. Pois é no processo de formação que se começa a “aprende a ser” profissional – é nela onde se constrói a partir da prática formativa o(a) futuro(a) assistente social. Assim, a unidade teórico-prática na formação acontece no sentido de a *forma* de “aprender a ser assistente social” não ser apenas teórica nos conteúdos, mas prática no processo

formativo; possibilitando assim o processo de aprendizado, durante a formação, da *forma* de se colocar e de se posicionar que serão necessárias na *práxis* profissional – e já terão sido vivenciadas, aprendidas e transformadas no processo de formação (como abordaremos no item 4).

Retomando a inserção do Serviço Social nas relações sociais, destaca-se que o processo de politização das relações sociais é um dos principais vetores de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas (ABREU, 2016, p. 158).

Gramsci distingue três graus desse processo, considerando a forma como se manifestam historicamente: o primeiro, mais elementar, caracteriza-se pela manifestação da solidariedade entre os membros de um mesmo grupo; o segundo é aquele em que a consciência da solidariedade de interesses ainda é limitada ao campo meramente econômico; e o terceiro, o mais político, configura a consciência da solidariedade entre os diversos grupos subordinados, traduzida na unicidade dos fins econômicos e políticos e na unidade intelectual e moral, cuja culminância é a formação de partidos (ABREU, 2016, p. 158).

A possibilidade de atuar conforme “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 23), relaciona-se a uma perspectiva pedagógica emancipatória que elabore e difunda “uma nova e superior concepção de mundo, que passa necessariamente pela reestruturação radical do sistema global de controle social e instituição de um novo modo de ser do ser social” (ABREU, 2016, p. 161).

Nesse processo, a ideologia<sup>5</sup> e a linguagem como principais expressões de uma nova cultura colocam-se como eixos centrais. A primeira refere-se às

---

<sup>5</sup> “As ideologias objetivam-se na *práxis* conformando modos de vida – culturas. O conceito gramsciano de ideologia é bastante amplo e expressa “o significado mais alto de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1978c, p. 16), a qual cimenta e unifica todo o bloco histórico. As ideologias, como concepções de mundo, correspondem, na análise gramsciana, às elaborações filosóficas em graus diferenciados de abstração, incluindo desde as elaborações espontâneas implícitas na atividade real de cada um, contidas na linguagem comum, na religião popular, no sistema de crenças, superstições, opiniões, modo de ver e de atuar, que se esboçam no que geralmente se chama folclore, às elaborações filosóficas logicamente afirmadas como fatos intelectuais, que superam o senso comum, cuja construção só pode efetivar-se no quadro da história da filosofia.

Gramsci distingue as ideologias “orgânicas”, portanto essenciais, porque vinculadas a uma classe fundamental, das ideologias “arbitrárias”, sem importância histórica, por não manterem vínculo orgânico com as classes fundamentais, que, por isso, “não criam senão movimentos individuais, polêmicas etc. (tampouco são elas totalmente inúteis porque são como o erro que se opõe à verdade a afirma” (Gramsci, 1966, p. 48-9, apud Portelli, 1977, p. 50). As ideologias “orgânicas”, como

diferentes formas de elaborações filosóficas, constitutivas da nova concepção de mundo; e a segunda, como veículo de expressão e socialização da nova concepção de mundo, demonstra o maior ou menor grau de complexidade desta e seu potencial na construção da nova unidade sociocultural fundada em novos códigos de sociabilidade. É importante ressaltar que esses códigos refletem também as transformações no campo da economia, posto que deste campo emanam os fundamentos da nova sociabilidade (ABREU, 2016, p. 161).

A linguagem enquanto “veículo de expressão e socialização da nova concepção de mundo” (ABREU, 2016, p. 161) remete à importância de refletir sobre o “como fazer” a prática profissional, que conforme Sousa (2013, p. 9), “se vincula e se afirma no campo do diálogo”. Assim, a comunicação e a linguagem que perpassam o exercício profissional, tanto no âmbito do estabelecimento de relações com usuários(as) ou equipe, quanto no sentido da importância de socialização de informações sobre os serviços, direitos e a realidade social, faz sentido ser vinculada a uma comunicação assertiva baseada na realidade, no concreto real, dos sujeitos envolvidos e na comunicação não-violenta.

A comunicação assertiva baseada na realidade em que os sujeitos se inserem engloba um processo onde os sujeitos se conectam com as informações por estarem inseridos e vivendo aquilo – assim, a comunicação acontece de forma mais horizontal, onde se considera todos(as) os(as) envolvidos(as), não a partir de um profissional elaborando reflexões com linguagem distante da comunicação acessível. Trazer a intervenção a partir da realidade que estamos vendo e analisando implica considerar que cada pessoa tem uma subjetividade, uma realidade, uma forma de enxergar o mundo, uma perspectiva de sentir, enfim, tem uma história cultural.

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 13-4).

Nesse sentido, para que a comunicação não venha de um lugar do senso comum, que historicamente no sistema capitalista vem de um discurso dominante dotado de aspectos racistas, classistas e patriarcais, faz sentido pensar-se em uma comunicação não-violenta, onde a elaboração da informação importa tanto quanto o

---

concepções de mundo próprias das classes, constituem a base de uma ordem intelectual que dirige e orienta a ação prática em conformidade aos interesses de uma classe” (ABREU, 2016, p. 161 – nota de rodapé).

conteúdo, tendo como finalidade a compreensão por partes de todos os sujeitos envolvidos e a não reprodução de opressões sociais na perspectiva de quem fala. Sobre a elaboração de uma nova linguagem na organização de uma nova cultura, Gramsci aponta seu caráter coletivo que:

pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de quererdes desagregados, com heterogeneidade de fins, se unem em conjunto para um mesmo fim, na base de uma igual e comum concepção de mundo (geral e particular, transitoriamente atuante – por via emocional – ou permanente, pelo que a base intelectual se radica, se assimila e se vive de tal forma que pode tornar-se paixão) (GRAMSCI, 1974, p. 68).

Freire (2004) aponta que o conhecimento não é adquirido pela transferência passiva de conteúdo, mas é construído e reconstruído pela sua constante problematização. Nesse processo, o papel do profissional “deve sempre buscar em diálogo” com os sujeitos envolvidos “conhecer a realidade, para com eles, melhor transformá-la” (DAMASCENO, 2005, p. 75). Considerando o caráter interdisciplinar e multifatorial dos elementos que constituem a realidade social na compreensão e atuação nela, é possível buscar em diferentes áreas do conhecimento a produção de conhecimentos que possam contribuir com a prática em Serviço Social numa perspectiva crítica e suas particularidades. Conhecimentos que partem de uma perspectiva crítica podem agregar na qualificação dos instrumentais técnico-operativos que objetivam a prática profissional do Serviço Social no âmbito das relações que passam pelas trocas, comunicação, diálogo e abordagem.

No processo socio-histórico do Serviço Social, durante o movimento de reconceitualização da profissão, houve fortes equívocos teórico-metodológicos causados pelo ecletismo teórico e por interpretações errôneas de conhecimento de outras áreas (NETTO, 2002). Esse ecletismo deu lugar a uma:

“invasão às ocultas, do positivismo no discurso marxista do Serviço Social” (QUIROGA, 1989). [...] Esse ecletismo, expressando-se como conciliação no plano das ideias, aliava-se a um tipo de chamamento à militância que diluía as bases propriamente profissionais, típicas da inserção do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho (IAMAMOTO, 2005, p. 211-212).

Ao passo que esse histórico alerta à atenção teórico-metodológica e ético-política necessária à articulação de conhecimentos interdisciplinares, também revela a potencialidade dessa articulação ao realizada de forma crítica.

A possibilidade de buscar conhecimentos em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais para agregar à prática profissional em Serviço Social não significa abraçar uma verdade absoluta de outra área do conhecimento e enquadrar toda a perspectiva profissional a esse saber, mas significa apropriar-se criticamente de conhecimentos e das possibilidades interdisciplinares que possam contribuir na construção de processos emancipatórios dentro do Serviço Social, tendo em vista a importância de considerar a integralidade do sujeito e da realidade na apreensão da totalidade social para orientar as intervenções profissionais criticamente.

Relacionando o viés interdisciplinar do Serviço Social e a perspectiva política e pedagógica de atuação profissional, a perspectiva da Educação Popular se configura como um método que fortalece o elo entre o saber profissional e o saber popular. Essa perspectiva aplicada significa que os sujeitos envolvidos passem “da condição de receptor para a de produtor do conhecimento” (DAMASCENO, 2005, p.67), dada a importância do conhecimento e da construção de todas as partes para a efetivação de uma práxis emancipatória.

Assim, a perspectiva da educação popular relaciona-se à “força motriz do reconhecimento e da valorização do outro como sujeito histórico- cultural, da horizontalidade dos saberes, do reconhecimento e respeito à diversidade cultural, revestindo- se, portanto, de um caráter dialogal e do compromisso com a transformação social” (OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 385). Nesse sentido, articulamos o Serviço Social e a perspectiva da Educação Popular.

#### 4. A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

*“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.”  
(Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade)*

Ao articular a *práxis* pedagógica crítica em Serviço Social e a perspectiva da Educação Popular, destacamos que “refletir sobre a educação popular na contemporaneidade é retomar a defesa de um projeto educacional que valorize concretamente a emancipação humana” (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 1). Machado (2021) define a Educação Popular como um paradigma educativo que é sinônimo de:

luta, força e resistência, mas é também sinônimo de humanização e poesia. Primeiro, porque está na contramão de processos históricos-educativos autoritários, centralizadores, antiéticos, excludentes, meritocráticos, alienantes. E, segundo, porque o processo educativo progressista não se concretiza sem envolvimento, sem arte, sem criatividade, sem diálogo, sem intencionalidade, sem afeto (MACHADO, 2021, p. 125).

Refletir sobre educação popular significa refletir sobre a *filosofia da práxis*, uma vez que a perspectiva da educação popular se compromete, enquanto essência, com a transformação societária no plano econômico, político, social e cultural (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 1).

Para articular a perspectiva da educação popular e o Serviço Social na cena contemporânea, fazemos uma contextualização sócio-histórica da construção da educação popular no Brasil e de sua relação com a profissão. A Educação popular surge no Brasil “a partir dos movimentos educativos voltados à hegemonia dos setores populares do início dos anos de 1960” (SCHEFFER, 2013, p. 127). Nesse cenário havia mobilizações políticas e culturais de questionamento quanto à condição de subdesenvolvimento do país e sua dependência aos centros externos (MONTEIRO, 2018, p. 02). Foi nesse contexto de efervescência de movimentos populares na década de 1960 que se construiu a educação popular no Brasil: com bases elaboradas a partir da realidade concreta de educadores(as) que atuavam em comunidades pobres nas décadas de 1950 e 1960.

Ao entrar em contato com a desigualdade social enfrentada pelo povo brasileiro, os(as) trabalhadores(as) da educação “*também encontravam a beleza e a*

*sabedoria deste mesmo povo [...]. Identificavam, assim, variadas formas e expressões de conhecimento popular no contexto dos processos educativos” (MACHADO, 2021, p. 125).*

Paulo Freire ficou conhecido como o fundador da educação popular por ter sido o primeiro a elaborar estudos a partir dessas experiências, mas recusou o título por não ser o único fundador da educação popular, mas um dos elaboradores. Enquanto principal escritor desse processo educativo, Freire criou um método de alfabetização próprio inspirado nessa educação. O autor define a educação popular como a educação que:

Democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito [...]. É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também à natureza autoritária exploradora do capitalismo (FREIRE, 2007, p. 103-105).

Assim, a educação popular surgiu com o objetivo de 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 à transformação social” (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 1). Baseada em metodologias dialógicas e aliada à cultura popular, a educação popular fomenta a participação popular nos processos sociais e a luta coletiva pela emancipação humana. Mas, então, como e em quais condições materiais surgiu?

Um movimento de renovação da cultura brasileira já se manifestava desde a década de 1950 nas artes, na música, literatura, cinema, teatro, entre outras expressões. Netto aponta que esse movimento cultural ganhou “um novo dimensionamento na transição aos anos 1960: sintonizada à intensificação das lutas sociais e à democratização em curso na sociedade” (2016, p. 115). As mobilizações populares da época visavam a mudança do projeto societário, marcando o acirramento das lutas de classes por meio da elaboração de alternativas de desenvolvimento econômico, político, social e cultural contrárias ao imperialismo.

Ridenti (2003, p. 153) aponta que essa movimentação cultural e política de caráter internacional da década de 1960 expressava condições materiais comuns a

diversas sociedades e, no caso do Brasil, relacionava-se às lutas pelas reformas de base no período pré-ditadura e contra a ditadura após sua imposição. Esse momento sócio-histórico foi marcado pelo levante operário e sindical, pelo crescimento dos movimentos rurais, pela organização do movimento estudantil, pelas greves, e, entre outros, por articulações na área da educação, principalmente na luta contra o analfabetismo (NETTO, 2016). O crescimento industrial e a expansão da urbanização marcaram esse período pós-guerra e influenciaram os movimentos que surgiram a partir de então. Estas iniciativas baseavam-se em diferentes perspectivas da realidade e de ações, e muitas iam contra o projeto de modernização capitalista de avanço industrial e expansão da urbanização, apoiando uma alternativa de modernidade que não aprofundasse mais o capitalismo. Vale ressaltar as reflexões de Ridenti (2000) sobre as faces do “romantismo revolucionário” da época:

O romantismo das esquerdas não era uma simples volta ao passado, mas também modernizador. Ele buscava no passado elementos para a construção da utopia do futuro. Não era, pois, um romantismo no sentido da perspectiva anticapitalista prisioneira do passado, geradora de uma utopia irrealizável na prática. Tratava-se de romantismo, sim, mas revolucionário. De fato, visava-se resgatar um encantamento da vida, uma comunidade inspirada no homem do povo, cuja essência estaria no espírito do camponês e do migrante favelado a trabalhar nas cidades [...] (RIDENTI, 2000, p. 25).

No período entre 1964 e 1969, ainda havia uma “relativa hegemonia cultural da esquerda no país” (SCHWARZ, 2009, p. 10) – significando que a repressão sofrida no momento ainda não era a mais amarga repressão, que viria na década de 1970. Nessa década, a efervescência e as movimentações populares encontraram as ações opressoras da autocracia burguesa que, com apoio da política externa norte-americana, tentavam reprimir a formação de projetos nacional-populares e democráticos. Na tentativa da autocracia burguesa e política imperialista norte-americana em retomar sua hegemonia, surge o processo chamado por Netto (2009) de “contrarrevolução preventiva”, onde:

a supressão da democracia política haveria de responder, por uma parte, à necessidade de reverter o processo de democratização que estava em curso antes de 1964 (e de neutralizar os seus principais protagonistas) e, por outra, às exigências de adequar (e/ou criar) as instâncias estatais e os dispositivos institucionais requeridos pelas novas circunstâncias que emolduravam aquele padrão de desenvolvimento (NETTO, 2009, p. 33).

A partir de 1968 que estudantes, artistas e pessoas associadas à arte passaram a ser tratadas como massa politicamente perigosa e como estratégia burguesa da contra-revolução preventiva, liquidou-se “a própria cultura viva do momento”, trocando

ou censurando “os professores, os encenadores, os escritores, os músicos, os livros, os editores” (SCHWARZ, 2009, p. 10).

Nesse contexto, na área da educação, as ações de alfabetização de adultos eram transversais ao processo de “conscientização” política da população. O processo de construção da educação popular e de elaboração do “método Paulo Freire” foi um dos principais meios de mobilização política das classes populares na época, tendo desdobramentos políticos e eleitorais e incomodando os setores conservadores da sociedade (MONTEIRO, 2018, p. 05).

Por haver um compromisso explícito com as classes populares, os movimentos culturais e de educação popular na década de 1960 foram um salto qualitativo em relação aos esforços governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou à educação rural das décadas de 1940/1950 (FÁVERO; MOTTA, 2015). Esse movimento foi marcado pela perspectiva de orientar a ação educativa para a ação política. Assim, mudou-se também a concepção de sujeito analfabeto e do analfabetismo. A base da educação popular era a cultura popular, partindo da valorização do saber popular e do protagonismo dos sujeitos sociais nos processos.

Essa relação entre cultura popular e educação popular “gerou novas expressões na produção do cinema, do teatro e na poesia e possibilitou a ‘invenção’ de novos materiais didáticos e a formação de nova geração de ‘educadores populares’” (MONTEIRO, 2018, p. 06), com destaque ao Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, os Centros Populares de Cultura (CPC) vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outros.

Netto (2002) e Faleiros (2005) apontam que a aproximação do Serviço Social latino-americano com as ideias da educação popular aconteceu durante o Movimento de Reconceituação da profissão, entre 1960 e 1980. Ou seja, durante um momento em que parte da categoria questiona as bases conservadoras da profissão e começava a compreender que a erosão do Serviço Social tradicional envolvia a ruptura com as amarras imperialistas do capitalismo (MACHADO, 2012).

Reitera-se a visibilidade de que, no percurso da gênese do Serviço Social (1936), até meados de 1970, se perpetua, de um modo geral, ações conservadoras em todos os âmbitos da atuação profissional. O processo de ruptura se intensifica devido a inúmeros fatores ligados à ineficácia profissional e a ações paliativas ou imediatistas (DENTZ; SILVA, 2015, p. 18-19).

Segundo Scheffer (2013), as primeiras aproximações do Serviço Social com as ideias freirianas aconteceram por dois vieses: primeiro, pela ligação de Freire com o movimento católico progressista associado à Teologia da Libertação, e, segundo, a partir de propostas e ações de desenvolvimento de comunidades relacionadas à educação de base de adultos. Aguiar (1995, p. 105) aponta que “a partir da década de 60 temos assistentes sociais cristãos que continuam assumindo a visão tradicional da Igreja e os que assumem uma posição mais progressista”.

Em 1963 e 1964, realizaram-se o I e II Encontro das Escolas de Serviço Social do Nordeste (AGUIAR, 1995, p. 103). No Encontro de 1964, Freire participou como convidado principal da mesa de abertura, representando a “aliança simbólica’ da categoria profissional com o pensamento freiriano” (SCHEFFER, 2013, p. 297). Aguiar destaca que, com influência de assistentes sociais mais articulados(as) às lutas populares, nesses encontros “as colocações e posições foram no sentido de maior comprometimento com as lutas do povo e reformulação do Serviço Social”.

Faleiros (2005, p. 25) destaca que deve se considerar “a influência, na formulação de um paradigma crítico, da pedagogia da conscientização elaborada por Paulo Freire”, considerando que na perspectiva freiriana a cultura do povo é essencial para qualquer processo de mudança, assim como estabelecer com ele o estímulo a um diálogo problematizador.

Netto aponta que o período de reconceituação foi marcado pelo ecletismo e equívocos teóricos, porém foi apenas a partir da influência freiriana que “criaram-se as bases, *antes inexistentes*, para pensar-se a profissão sob a lente de correntes marxistas” (2002, p. 149, grifos do autor). Ao discorrer sobre o processo de renovação do Serviço Social no Brasil, Netto aponta três direções: a “perspectiva modernizadora”, a “reatualização do conservadorismo” e a “intenção de ruptura”. O “método BH”, método elaborado em Belo Horizonte - MG entre 1972 e 1975, foi criado a partir da perspectiva de intenção de ruptura e nele estão incorporadas as ideias freirianas.

Os formuladores do método BH tinham como pressuposto que sua atuação era a “ação social da classe oprimida”, os objetivos meios eram “a conscientização, a capacitação e a organização” dessa classe e os objetivos fins, a “transformação da sociedade e do homem” (NETTO, 2002 *apud* MACHADO *et al.*, 2012). Nesse sentido,

Netto (2002) critica os teóricos que estudaram apenas o substrato das propostas de Freire, assim como critica a própria concepção de “classe oprimida”, tendo em vista que ela, enquanto “noção basicamente política, (...) sugere a remissão a uma estrutura social paradigmaticamente dicotômica, o que compromete (...) não apenas o seu potencial de orientação para intervenção, mas sobretudo a sua capacidade de decifrar o real” (p. 279). Apesar do ecletismo e equívocos teóricos, o método BH foi essencial no desenvolvimento da perspectiva de “intenção de ruptura” porque “foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa das práticas próprias do tradicionalismo” (NETTO, 2002, p. 276).

Cabe dizer que, se o objeto de atuação da profissão fosse mesmo a “ação social da classe oprimida”, como pensavam os formuladores do “método BH”, os resultados da nossa intervenção ficariam totalmente submetidos à ação social dessa classe. Com isso, entendia-se que se tal classe não agisse, a profissão de serviço social era a responsável por tal imobilismo. O que significa que naquela época a profissão abarcava uma responsabilidade enorme pela transformação social, quando, na verdade, profissão nenhuma pode assumir tamanha tarefa, pois a transformação da sociedade advém da luta de classes e não da luta de uma única profissão. Ademais, ainda que a educação popular contribua com o processo de conscientização dos sujeitos sociais, se esses sujeitos, por meio da práxis, não se disporem a transformar o mundo, nada muda. Daí o Serviço Social não poder tomar a “ação social da classe oprimida” como seu objeto de atuação (MACHADO *et al.*, 2012, p. 3).

Vale ressaltar que, conforme a redefinição da profissão, atualmente as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social apontam como objeto de atuação as expressões da questão social, com intervenção na perspectiva da viabilização de direitos sociais.

Voltando à contextualização histórica, durante o período de ditadura militar brasileira, entre 1964 e 1985, a atuação do Serviço Social baseada na educação popular refugiou-se em Organizações Não-Governamentais (ONGs) articuladas aos movimentos sociais, visto que era vista como uma prática educativa subversiva (MACHADO, *et al.*, 2012).

A relação entre o Serviço Social latino-americano e a educação popular continuou na década de 1980, porém sem a repressão da ditadura militar. Com os processos de redemocratização na América Latina nas décadas de 1970 e 1980, as propostas da Educação Popular apresentaram uma alternativa pedagógica no trabalho social junto às classes populares, construindo um “redimensionamento da

relação profissional (...) no processo político-educativo” (ABREU, 2002, p. 156-7), perpassando a dimensão pedagógica do Serviço Social. Esse processo ocorreu de forma contraditória na profissão, resultando tanto na construção de uma pedagogia emancipatória por parte da categoria, como na reafirmação de processos pedagógicos subalternizantes por outra parte – perfis que, conforme Abreu (2002), estão em construção e desconstrução permanentes, sinalizando a importância da reflexão sobre a função pedagógica do Serviço Social.

Em 1986, um ano após o “fim” da ditadura no Brasil, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS (atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS), promoveu juntamente ao conjunto Associação Latino Americana de Escolas de Trabalho Social, Centro Latino Americano de Trabalho Social e Conselho Federal de Assistentes Sociais - ALAETS/CELATS/CFAS - e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS na época), o *Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social*, que aconteceu em Salvador, Bahia. O seminário tinha como objetivo preparar a delegação brasileira à Assembléia Geral da ALAETS, ao Encontro Prévio e ao XII Seminário Latino-Americano de Serviço Social realizados em Medellín, Colômbia, em julho do mesmo ano (MACHADO *et al.*, 2012).

Conforme a antiga ABESS (1988, p. 04), o *Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social* de 1986 teve dois focos de interesse: um sobre as questões sociais, econômicas e políticas da América Latina, e outro sobre os movimentos sociais e a educação popular. Esse segundo eixo era um desafio diante a conjuntura da época e por isso mesmo foi fundamental “à prática contraditória dos profissionais de Serviço Social na América Latina, no esforço por uma articulação orgânica ao projeto popular alternativo”.

Dessa forma, percebe-se que a relação entre Serviço Social e Educação Popular teve início no começo da década de 1970; entretanto, atualmente esse tema não se encontra muito presente nos debates acadêmicos e nos eventos científicos do Serviço Social, como podemos observar na tabela do estado da arte na página 70. Entretanto, isso não significa que não há profissionais atuando conforme a perspectiva

da educação popular, como é possível observar na área da saúde e da educação, conforme a tabela do estado da arte (página 70).

Observando essa relação e a ausência do debate e prática desse tema no processo formativo, resgata-se Yamamoto para lembrar que ocupar esses espaços coletivos é importante, principalmente ao considerar a investida ideológica e política das classes dominantes “para assegurar a direção intelectual e moral de seu projeto de classe em nome de toda a sociedade” (2009, p. 24). A importância de ocupar esse espaço de forma crítica se dá “sobretudo porque a perspectiva da luta por direitos, estimulada tanto pela educação popular como pelo Serviço Social, passa a ser substituída pela perspectiva da refilantropização da questão social” (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 7). Além disso, Abreu aponta que a crise profissional que resultou na reconceitualização da profissão e no Projeto Ético-Político crítico persiste até hoje, sendo importante nesse embate sustentar a tentativa de romper com as bases conservadoras do Serviço Social e construir um projeto profissional articulado com o movimento de construção de uma nova ordem social (2002, p. 129). Dessa forma:

faz-se necessário reassumir o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular, que parece ter sido submerso do debate teórico-profissional ante o refluxo dos movimentos sociais e dos processos massivos de organização sindical, mas não do trabalho de campo (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 7).

Assim, re-pensar a educação popular no âmbito da formação e prática profissional é extremamente relevante, principalmente, como já mencionado anteriormente, considerando que:

re-pensar o trabalho de mobilização e **educação popular** (...) não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social, reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente (IAMAMOTO, 2002, p. 33).

A Educação Popular pode ser utilizada como instrumento de reorientação das práticas profissionais no sentido de fortalecer a relação com a população e movimentos organizados de forma horizontal e participativa. Conectada com os compromissos do Projeto Ético-Político do Serviço Social, a Educação Popular aponta para uma atuação na perspectiva comprometida com os interesses das classes subalternas, com o “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” (SOUSA, 2012, p. 8). A Educação Popular baseia-se também no protagonismo dos sujeitos sociais, significando que enquanto *práxis* educativa, estimula a *práxis* social, que, conforme Vázquez (1977), visa unir a compreensão teórica à ação real para a transformação radical da sociedade.

Conforme Freire (2007, p. 103-105), “a educação popular posta em prática em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza*”, o que converge com o Projeto Ético-Político Profissional que associado “ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993, p. 11). Costa e Santos (2020) sintetizam a essência dessa conexão entre Educação Popular (EP) e Serviço Social na via do diálogo, defendendo a autonomia e o protagonismo dos sujeitos nos processos:

[...] a EP está presente na dimensão do trabalho político-pedagógico que visa a reflexão por meio do diálogo, da problematização, da conscientização, e tem como ponto de partida a realidade de sujeitos, preservando a sua autonomia acima das imposições e demandas institucionais em que o/a assistente social exerce o seu trabalho. Trata-se de uma construção concreta, possível de ser realizada entre esses/as profissionais e as classes trabalhadoras em seus espaços de atuação.

Orientado pelo pensamento marxista e amparado pelo PEP [Projeto Ético-Político], para o Serviço Social a transformação da consciência não se dará apenas pela crítica, mas pela mudança das condições históricas determinadas. Nesse sentido, o diálogo, a problematização e a conscientização presentes na EP ganham uma dimensão coletiva e histórica e seu resultado depende também do quão avançadas estão as lutas do conjunto da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, o trabalho político-pedagógico referenciado na EP carrega o salto qualitativo de ser realizado não apenas para a classe, mas com ela. Ao se identificar com a classe trabalhadora, não apenas como usuária dos serviços com os quais trabalha, mas concretamente como parte dela, os/as assistentes sociais ressaltam e dão relevo à existência do PEP na contramão da subordinação do seu trabalho às contradições que apresentam nos espaços sócio-ocupacionais, bem como contribuem para o fortalecimento da hegemonia crítica e de uma cultura pública e democrática na arena das disputas que se expressam também no interior da profissão (COSTA; SANTOS, 2020, p. 79).

Enquanto método pedagógico, a Educação Popular insiste no uso de recursos pedagógicos diversos, que, unindo realidade social e cultura popular, contribuem na incorporação dos conteúdos e do próprio método. Instrumentos como o uso de imagens, por exemplo, podem favorecer o processo de tradução, reconstrução e

criação coletiva do conhecimento acerca da realidade. Esse processo político-pedagógico envolve a participação co-responsável da diversidade de participantes na construção, apropriação e multiplicação do conhecimento. (CEPIS, 2007). A Educação Popular parte do pressuposto de que não há um detentor do saber, mas um facilitador que pode incentivar os participantes a compartilhar seus conhecimentos a fim de provocar uma participação reflexiva, onde a troca de saberes por meio da participação coletiva constrói caminhos para a emancipação humana. E de que forma isso pode ser incorporado pelo Serviço Social?

Monteiro considera que a relevância da relação entre EP e Serviço Social se dá em três sentidos:

1) estimular a formação de profissionais comprometidos com as pautas colocadas pelas movimentações das classes trabalhadoras; 2) potencializar o redimensionamento da prática docente que considere o perfil do alunado que têm engrossado as fileiras das universidades após os programas de expansão do ensino superior no Brasil, relacionado aos vários níveis de percepção do mundo; 3) potencializar a busca de alternativas no campo do exercício profissional capazes de operar propostas crítico-criativas junto à população usuária, assim como o enfrentamento às imposições burocráticas à profissão (2016, p. 10).

Nesse sentido, a autora contribui com algumas possibilidades de materialização do Projeto Ético-Político Profissional articulado a experiências com a perspectiva da educação popular, tanto no âmbito da formação quanto no da prática profissional:

1. No âmbito da formação profissional:
  - O diálogo com o perfil do alunado com o qual se estabelecerá a relação de ensino-aprendizagem, com vistas a aproximar formas adequadas de socialização do conhecimento. Muitas vezes tal perfil é marcado por uma escolarização sucateada e que procura anular o pensamento crítico; por itinerários de intensa exploração (assalariadas ou não) da força de trabalho; por condições de moradia e habitação precárias; de proveniência de diversos territórios (como os indígenas e quilombolas, por exemplo); por preconceitos e discriminações étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, etc. Enfim de diversos níveis de percepção da vida, que devem ser respeitadas e trabalhadas. É “a cara” do alunado que vem engrossando as fileiras das universidades públicas após a política de expansão da educação superior. Ignorar ou considerar apenas no plano formal esta realidade significa formar profissionais e sujeitos distantes ou deformadores da densidade crítica de todas as dimensões do exercício profissional e da própria realidade social.
  - Além do desenvolvimento do próprio debate sobre a educação popular como conteúdo disciplinar, destacamos a utilização e elaboração de diversas linguagens e instrumentos didáticos (como fotografia, vídeo, filme, música, literatura, etc.), que retrate a leitura das diversas expressões da “questão social” desde suas raízes e os mecanismos de intervenção acionados pelo Estado. Assim como metodologias alternativas de monitoramento e avaliação. Significa fomentar uma perspectiva dialógica (Freire, 2016), que é um dos pilares essenciais da educação popular;

- A construção de propostas para além da sala de aula, como projetos de extensão, grupo de estudos, junto a movimentos e organizações populares, os quais se constituem como verdadeiros espaços de formação política e profissional. A ocupação do espaço da universidade pelos movimentos sociais e organizações populares é tanto compromisso com a socialização do conhecimento para fora, quanto investimento riquíssimo de redimensionamento crítico de perfis profissionais comprometidos com as pautas das classes produtoras da riqueza social, mas que se encontram expropriadas dela;
2. No âmbito do exercício profissional:
- A criação de propostas de assessoria às diversas organizações políticas dos públicos o qual direcionamos nosso exercício profissional, como organizações e frentes populares; movimento estudantil; sindicatos e associações, etc., que instrumentalize tais segmentos em temáticas de seu interesse e fortaleça iniciativas autônomas de organização;
  - Atividades grupais como rodas de conversas, oficinas, cursos, etc., que visem debater temas de interesses da população usuária, assim como a construção de programas/projetos de extensão que buscam trabalhar atividades político-formativo orientadas para a mobilização, constituição de sujeitos coletivos, fortalecendo criticamente a participação e o controle social popular das políticas públicas e também as iniciativas auto-organizativas dos usuários em torno de suas necessidades;
  - A elaboração de materiais didáticos, de diversas linguagens, como folders, cartilhas, vídeos, painéis, cartazes, programas de rádio, etc., que busquem socializar o conhecimento socialmente produzido e dar visibilidade às informações institucionais pertinentes para instrumentalizar a participação, o controle social popular das políticas públicas e a intervenção política na realidade social como um todo (MONTEIRO, 2016, p. 10-11).

Considerando as contribuições de Monteiro (2016) sobre a inserção da perspectiva da educação popular no processo de formação em Serviço Social, reiteramos a *práxis* como a revelação da unidade entre teoria e prática, visando a transformação. Como pensar a perspectiva da educação popular no âmbito da formação profissional?

Primeiro, consideramos a formação profissional como um momento privilegiado de reflexão e ação para incorporação da perspectiva da educação popular na prática. No cenário da luta de classes, por um lado a formação profissional sofre com os desafios do avanço neoliberal que se expressa na educação brasileira: com desmonte de universidades públicas, expansão das universidades privadas, expansão do ensino à distância, precarização das condições de trabalho de docentes no âmbito público e privado e, assim, a perspectiva educacional que abrange a formação é sucumbida pela lógica neoliberal do capital, reforçando as desigualdades sociais e opressões raciais, de gênero e de classe nesse processo. Por outro lado, ainda é na área da educação e, portanto, da universidade e do ensino, que se produz conhecimento – o qual é essencial para a ampliação de uma *práxis* transformadora da sociedade, que só acontece a partir da incorporação da teoria crítica posta em prática. Logo, se “[...]”

toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação [...]. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (FREIRE, 1984, p. 106). Assim, para a ação crítica e transformadora como resistência e caminho contra-hegemônico, a teoria precisa existir e ser socializada, posta em prática, para a incorporação de seu conteúdo e expansão de possibilidades de mudanças coletivas.

Conforme a perspectiva da educação popular, a *teoria pode ser ensinada a partir da vivência da prática*, na incorporação do conteúdo e do próprio método. Segundo o CEPIS (2007), a educação popular envolve a utilização de instrumentos pedagógicos diversos no processo de aprendizagem. A variedade de instrumentos pedagógicos estimula diversos sentidos no processo de aprender, para além da leitura, escrita e diálogo, podendo utilizar estímulos visuais, sonoros e outros instrumentos artísticos – como vídeos, músicas, poesias, cartazes, maquetes, atividades coletivas, entre tantos outros – na apreensão do conteúdo. Moreira (2021, p. 165) resgata uma experiência pautada no Método Paulo Freire, no final dos anos 1960, conduzida no Chile de forma multiprofissional junto a moradores de casas populares: “[...] foi dito, mais ou menos, por uma mulher [...]. ‘Gosto de discutir sobre isto’, disse ela, referindo-se à situação apresentada, ‘porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo’” (FREIRE, 2009, p. 158).

O caráter das políticas públicas é próprio da lógica dominante da sociedade capitalista, portanto os recursos materiais para a efetivação dessas possibilidades são escassos – aliás, as condições materiais de efetivação das políticas já são escassas, quem dirá as possibilidades de realização de trabalhos alternativos. Nesse embate da luta de classes, e como resposta ao golpe de tentativa de extermínio das possibilidades de emancipação das classes subalternizadas, se faz necessário continuar refletindo sobre as possibilidades de fortalecimento de um projeto emancipatório enquanto profissão e sociedade.

A educação popular, enquanto prática dialógica que visa a transformação, considera que os sujeitos sociais estão sempre em relação uns aos outros, e constroem-se e transformam-se dessa forma. Assim, por estarmos sempre em relação, estamos sempre aprendendo com as experiências que temos em relação, se desenvolvendo e se transformando, ou então reproduzindo a lógica dominante naturalizada com a opressão racial, de gênero e de classe, caso não houver a intencionalidade crítica, baseada em um referencial teórico-metodológico, ético-

político e técnico-operativo que faça o conhecimento teórico virar ação a partir da *práxis* transforma como resistência à lógica dominante.

Na luta de classes, é estratégia da classe dominante manter as classes subalternizadas exploradas, desmobilizadas e afastadas de si (considerando as formas de alienação em Marx com estranhamento: 1) em relação ao produto do trabalho, 2) no processo de produção, 3) *em relação ao gênero humano na natureza*, e 4) *em relação aos demais sujeitos sociais*). A reflexão sobre elaboração de novos caminhos na relação, baseados nessa realidade opressora, como forma de resistência a essa lógica dominante, pode basear-se em novos referenciais, onde o conhecimento sensível pode surgir como alternativa de mobilização e de aproximação dos sujeitos e a consequente articulação, considerando os limites e possibilidades implicadas nas relações étnico-raciais, de gênero e de classe.

O conhecimento sensível e a utilização de instrumentos pedagógicos alternativos estimulam caminhos diversos no processo de aprendizagem, qualificando as diversas formas de apreensão crítica sobre a realidade social e auxiliando na inclusão coletiva no processo. Dessa forma, o fortalecimento coletivo a partir do conhecimento sensível se configura como base para uma *práxis* transformadora nas relações, considerando as estruturas materiais baseadas nas questões étnico-raciais, de gênero e de classe.

Destacamos a falta de recursos nas políticas sociais (um dos lugares onde o(a) assistente social atua) e na área da educação (lugar onde se produz conhecimento e se forma profissionais) como estratégia da classe dominante para a precarização de vida e desmobilização das classes subalternizadas. Continuar refletindo sobre novos métodos e possibilidades pode ser uma resposta de resistência à lógica imposta. A partir da perspectiva da educação popular há o incentivo a esses processos coletivos, onde os sujeitos envolvidos são protagonistas do processo junto a um facilitador a esse conhecimento, sendo assim interessante um olhar sob essa perspectiva.

Diante disso, como a perspectiva da educação popular pode se articular ao processo de formação profissional? Uma possibilidade é a nível de aula, onde a aplicação dessa perspectiva pode ser dialogada com um viés crítico-reflexiva com os(as) estudantes: refletindo sobre o próprio processo; refletindo sobre a importância e o incentivo à participação de todos(as) na construção das aulas, da disciplina, dos espaços coletivos como parte do processo da formação enquanto profissional, a partir de uma perspectiva horizontalizada das relações – e nesse sentido, refletindo sobre

como a ideologia dominante imposta às classes subalternas na estrutura social capitalista, baseada em opressões étnico-raciais, de gênero e de classe, constitui os sujeitos de tal forma que sentimos que não podemos participar por existir uma forma “certa” e “errada” de participação coletiva que é dada, e não construída e reconstruída na prática da participação; refletindo sobre o processo e o espaço de formação enquanto momento de treinar e pôr em prática o diálogo e posicionamentos que serão necessários no exercício profissional.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que me *forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 23).

Essa perspectiva aponta para que o medo de errar seja, a partir de uma práxis transformadora em um ambiente acolhedor de aula construído coletivamente, transformado no conhecimento de que este faz parte do processo e pode ser treinado e praticado justamente no processo de formação, onde é o momento em que todos(as) estão em processo de aprendizagem – inclusive os(as) docentes –, onde o “erro” e o “acerto” no agora fazem parte do processo de salto ontológico que damos ao praticar e aprender o que faz mais sentido para nós depois enquanto futuros profissionais. Deve-se considerar, no processo educacional, que as classes subalternas passam por um processo que:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe a quem deve escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2019, p. 69).

Por estarmos esculpidos pela lógica dominante da sociedade, esse processo participativo implica em uma construção e desconstrução coletiva no sentido de, a partir das experiências práticas, aprender a considerar as particularidades alheias, as formas de ser dos sujeitos envolvidos, as singularidades e, conforme a perspectiva freiriana, considerar a diversidade cultural e integral dos sujeitos: o fato de que cada sujeito possui uma história de vida, vem de um lugar, de uma categoria social, possui saberes prévios e que, no coletivo, essa diversidade se encontra e configura um movimento. Nesse processo político-pedagógico:

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar

a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]. (FREIRE, 1996, p. 39).

Silva e Ferreira destacam que no âmbito da formação profissional:

O desafio é ensinar futuras/os assistente sociais a desejarem ser mais do que “sujeitos” que intervêm na vida de “objetos-usuários das políticas sociais”, num contexto em que a hierarquização do conhecimento e a meritocracia tem cada vez mais se articulado ao conservadorismo no âmbito do ensino institucional. Como foi observado por Costa (2017), a partir da análise da política de assistência social, as relações entre assistente sociais e as pessoas e grupos atendidos ainda se baseiam em relações verticais e horizontalizadas. A crença de que a pessoa que usufrui dos serviços não detém conhecimentos é recorrente. Não por acaso, a assistência social tem as pessoas negras, sobretudo, mulheres negras, como a maioria do segmento atendido. Retomando o que já foi considerado: as práticas hierárquicas em espaços institucionais estão atravessadas por determinantes como o de raça e estratificação de classe, ao qual a atuação de assistentes sociais não escapa.

É a reprodução das relações em sociedade nas instituições. Assim se produz métodos e técnicas interventoras forjadas “para” e não necessariamente “com” grupos, famílias e indivíduos (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 152).

Tendo essas reflexões em vista, destacamos o levantamento da arte nas revistas e congressos do Serviço Social sobre a articulação da profissão com a Educação Popular.

#### *4.1 Articulação entre Educação Popular e Serviço Social: o que o levantamento mostra?*

A tabela a seguir apresenta o estado da arte sobre a relação entre educação popular e Serviço Social. Os artigos estão organizados em ordem cronológica dos ENPESS e das revistas do Serviço Social. Nas revistas, a palavra-chave para encontrar os artigos foi “educação popular e Serviço Social”.

Tabela 02 – Levantamento do estado da arte: Educação Popular e Serviço Social

<b>Título</b>	<b>Autora(s)</b>	<b>Congresso/Revista</b>	<b>Ano</b>
---------------	------------------	--------------------------	------------

Articulando educação popular e saúde: a dimensão educativa da prática dos assistentes sociais.	Roberta Menezes Sousa	13º ENPESS	2012
A articulação do Serviço Social com a educação popular no Brasil: resultados parciais acerca dessa produção teórica entre os anos de 1980 e 2010.	Aline Maria Batista Machado, Aline Vieira Kiss, Daniela Ninfa de Lima Sousa, Elaila Andrius de Moraes Soares e Elisabete de Medeiros Santos	13º ENPESS	2012
Serviço Social e educação popular: enlace para uma potente disputa por uma orientação profissional crítica.	Jessica Oliveira Monteiro	16º ENPESS	2018
Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica.	Aline Maria Batista Machado	Serviço Social & Sociedade	2012
Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular.	Lucia Conde de Oliveira, Sâmia Barros Vieira, Hevelanya Albano de Sousa, Maria Sônia Lima Nogueira, Célia Maria Machado de	Serviço Social & Sociedade	2013

	Brito, Isabelle Rocha Fernandes		
Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)	Aline Maria Batista Machado, Andrêsa Melo da Silva, Graziela Mônica Pereira Tolentino	Serviço Social & Sociedade	2019

Fonte: Anais dos 13º e 16º ENPESS e revista Serviço Social & Sociedade (2012, 2013, 2019). Autoria própria.

O artigo “*Articulando educação popular e saúde: a dimensão educativa da prática dos assistentes sociais*”, de Sousa (2012), relaciona Educação Popular e Saúde na prática dos(as) assistentes sociais da Residência Multiprofissional em Saúde da Família em Sobral – CE. A pesquisa é do tipo descritivo-explicativa, com caráter qualitativo e a utilização de técnicas de observação, registro em diário de campo e entrevista aberta com assistentes sociais.

A autora contextualiza historicamente a área da saúde durante a ditadura militar na década de 1970, quando, diante do cenário de repressão, emergiram ideais na saúde relacionados ao rompimento da “tradição autoritária e normalizadora da relação entre os serviços de saúde e a população, com destaque para o movimento da Educação Popular em Saúde” (VASCONCELOS, 2001 apud SOUSA, 2012, p. 1). Baseando-se em Abreu, também é feito um resgate histórico do processo de construção de uma pedagogia emancipatória no Serviço Social, que começou durante o Movimento de Reconceituação na década de 1960, a partir da aproximação de segmentos da categoria a movimentos populares, da Teologia da libertação, das contribuições de Paulo Freire e outras formas de mobilização das classes subalternas.

Assim, a autora relaciona a perspectiva pedagógica das práticas educativas dos(as) assistentes sociais na saúde baseada na educação popular, contando com a contribuição de assistentes sociais entrevistados(as) que apontam a educação popular como instrumento de reorientação das práticas em saúde no fortalecimento da relação com a população e com os movimentos organizados, visando romper com a tradição autoritária e normatizadora dos serviços de saúde em sua relação com a comunidade, quando a atuação se baseia:

Numa relação horizontal baseada no respeito, numa conduta ética, que valorize o usuário, uma relação que possa favorecer uma reflexão, um posicionamento político também, uma relação baseada mesmo no diálogo na construção coletiva, trabalhar com e não para o usuário (assistente social 1)

Na educação reflexiva. Não é uma coisa que eu chego e falo para o usuário “é isso aqui”, o que que é certo, “você faça dessa forma”. Então é uma educação no sentido de problematizar com ele e encontrar as alternativas (assistente social 2). (SOUSA, 2012, p. 7)

Como conclusão, a autora recupera apontamentos sobre a prática crítica do Serviço Social na área da saúde e questiona os “desafios e possibilidades postos na conjuntura atual, de hegemonia do capital, na realização dos princípios destacados pelas profissionais, como guias para as ações no cotidiano da intervenção na saúde” (SOUSA, 2012, p. 9).

O artigo “*A articulação do Serviço Social com a educação popular no Brasil: resultados parciais acerca dessa produção teórica entre os anos de 1980 e 2010*” de Machado *et al.* (2012), faz um resgate histórico acerca das produções teóricas que articulam Serviço Social e educação popular, considerando que “refletir sobre a educação popular na contemporaneidade é retomar a defesa de um projeto educacional que valorize concretamente a emancipação humana” (MACHADO, *et al.*, 2012, p. 1). Para as autoras, refletir sobre educação popular significa refletir sobre a *filosofia da práxis*, uma vez que a educação popular se compromete, enquanto essência, com a transformação societária no plano econômico, político, social e cultural.

O artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) chamada “*A articulação teórico-metodológica entre o serviço social e a educação popular*”. Assim, aponta-se os artigos sobre o tema investigando as áreas

acadêmicas de produção; se o direcionamento teórico-metodológico é crítico ou conservador; se a categoria que mais pesquisa sobre o tema é assistentes sociais, pedagogos ou outros profissionais; se as produções voltam-se mais para a formação ou para a prática profissional de assistente sociais; identificar as regiões do Brasil que mais produzem sobre o tema; enfim, o objetivo é montar um banco de dados sobre o estado da arte acerca da relação entre Serviço Social e Educação Popular no Brasil. Essa colocação das autoras resume as reflexões deste levantamento:

De modo geral, os resultados estão revelando que a maioria das produções teóricas que articula serviço social ao tema da educação popular advém de mulheres, porém, tal produção tem se mostrado incipiente, visto que até o momento só encontramos 23 produções. Observamos que há uma necessidade de assistentes sociais que atuam com a educação popular sistematizar e publicar mais suas experiências, posto que isso contribuiria com o debate da educação popular no serviço social. Por outro lado, tais resultados podem estar revelando que não há muitos profissionais de serviço social estudando essa temática ou atuando na área, devido, inclusive, o próprio afastamento histórico de intelectuais do serviço social da área da educação popular devido a crítica ao ecletismo teórico entre os anos de 1970 e 1980, mas, o fato é que a década atual tem resgatado o diálogo entre essas duas temáticas (MACHADO *et al.*, 2012, p. 1).

O artigo “*Serviço Social e educação popular: enlace para uma potente disputa por uma orientação profissional crítica*” de Monteiro (2016) apresenta reflexões da dissertação que estava em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da UFRJ, para refletir sobre educação popular e Serviço Social dimensão formativa e na interventiva. No primeiro item, a autora realiza profundo resgate histórico do surgimento da Educação Popular, e no segundo item, reflete sobre o enlace potente entre educação popular e Serviço Social, realizando um resgate histórico dessa relação e sinalizando as potencialidades para a atualidade.

Como conclusão, Monteiro sinaliza desafios atuais da profissão e reitera que a recuperação da relação histórica do Serviço Social com a educação tem como objetivo “impulsionar criticidade e criatividade no potencial da prática formativa e operativa da profissão, de alavancar a educação popular como estratégia de ação” (2016, p. 12).

A pesquisa “*Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica*”, de Machado (2012), retoma o debate da educação popular como estratégia de ação para o trabalho e a formação profissional do(a) assistente social, no sentido do processo de conscientização e mobilização dos sujeitos sociais. Assim, primeiramente a autora discorre sobre a educação popular e posteriormente sobre sua importância para o Serviço Social, passando por elementos como a práxis,

a conscientização, o diálogo, o conhecimento popular, a hegemonia e a participação.

O artigo “*Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular*” de Oliveira *et al.* (2013), baseia-se na experiência de extensão universitária na área da saúde para refletir sobre educação popular na formação e atuação de assistentes sociais. As autoras apontam a importância desse método educativo no fortalecimento das dimensões teórico- metodológica, ético- política e técnico- operativa do Serviço Social na valorização do saber popular, no respeito da autonomia dos sujeitos e na construção conjunta de alternativas de intervenção. Para isso, primeiramente as autoras refletem sobre os pressupostos de Freire sobre extensão universitária de base popular; em um segundo momento, sinalizam a relação entre o projeto ético- político do Serviço Social e a educação popular; e no terceiro item, relatam a experiência do PET- Saúde e a participação do Serviço Social.

A pesquisa “*Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)*” de Machado, Silva e Tolentino (2019), aponta a articulação entre educação popular e Serviço Social. As autoras fazem um resgate histórico da relação entre Freire e a profissão, que iniciou em 1947 com a atuação do pedagogo no Serviço Social da Indústria – Sesi de Recife-PE, e mais tarde, no Movimento de Reconceituação do Serviço Social na década de 1960, no processo de superação do conservadorismo na profissão. As autoras fazem um levantamento da produção teórica sobre o tema entre os anos de 1980 e 2010, assinalando as características da produção, como área do conhecimento (Serviço Social ou educação), perfil dos autores, ano, tipo, região, temática e abordagem das produções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A única luta que se perde é a que se abandona e nós nunca  
Nunca abandonamos luta  
(Carlos Marighella)*

A partir da pesquisa do estado da arte sobre a dimensão pedagógica do Serviço Social e a articulação entre a profissão e a Educação Popular, podemos concluir que a dimensão pedagógica não se trata apenas de uma atividade ou ação singular a fim de repassar conhecimento, mas se trata de uma perspectiva que guia a prática profissional em suas mais diversas expressões. Dessa forma, toda a prática profissional perpassa uma dimensão pedagógica, pois, enquanto Seres Sociais, estamos sempre em relação uns aos outros: tendo trocas a partir de conversas, do diálogo e da vivência cotidiana. Nessa inserção nas relações sociais, estamos polarizados pelas lógicas que as constituem: ou em direção à perspectiva dominante e hegemônica de opressões sociais (raciais, de gênero e de classe), ou em direção à construção de perspectiva contra-hegemônica e emancipatória nas relações (que considere as diversidades e singularidades subjetivas, que considere a horizontalidade das relações no sentido de nos emanciparmos enquanto sujeitos e seres sociais).

Em sua inserção nas relações sociais, de forma material e ideológica, a profissão de Serviço Social não escapa dessa realidade – sabendo-se que a profissão está inserida na polarização de interesses das classes em relação de forma objetiva, mas destacando também a inserção do(a) profissional na subjetividade das relações, subjetividade a qual é construída a partir da objetividade das condições materiais do sistema capitalista. Destaca-se, ainda, que é comum que muitos(as) usuários(as) que acessam os serviços sociais estejam em sofrimento causado pela condição social. Nesse sentido, aponta-se o conhecimento sensível como possibilidade de ampliação de vias de construção de processos emancipatórios nas relações: com a viabilização de atendimento qualificado de forma humanizada, horizontal, considerando o protagonismo e liberdade do(a) usuário(a) – sua realidade, seu conhecimento, sua subjetividade – e tendo como intencionalidade de ação profissional e do diálogo a não-

reprodução de opressões simbólicas estruturantes da sociedade (de ordem racial, de gênero e de classe) nas relações estabelecidas.

Assim, essa pesquisa se situou como uma preocupação sobre a dimensão pedagógica expressa na prática do(a) assistente social, no sentido de refletir sobre uma *práxis* emancipatória e horizontal nas relações sociais, no diálogo necessário à prática profissional e nas construções coletivas. Considerando as limitações postas pelas condições materiais de trabalho, considera-se também a importância da escuta qualificada e da comunicação assertiva na construção do conhecimento coletivo, apontando como importante considerar o saber popular, a cultura e as diferentes formas de ser e de pensar que constroem as relações sociais – que perpassam a esfera étnico-racial, de gênero e de classe.

A articulação do Serviço Social com a perspectiva da Educação Popular aparece como uma alternativa de construção da prática profissional emancipatória e horizontal, que considera esfera econômica, política, social e também cultural da construção das relações sociais. Destaca-se que a perspectiva da Educação Popular foi construída a partir de experiências da área da educação realizadas na realidade social brasileira nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Como Yamamoto (2002, p. 33) aponta, repensar essa perspectiva não deve se confundir com a “ressureição de um passado perdido”, mas “exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social”, para reapropriar-se de conquistas e potencialidades que podem ter se perdido no tempo, “superando-as” e conduzindo esse conhecimento aos novos e atuais desafios do trabalho do(a) assistente social.

O resultado do levantamento da arte sobre estudos acerca da dimensão pedagógica do Serviço Social e da relação da profissão com a perspectiva da Educação Popular aponta a baixa quantidade de ocupação desse espaço e, assim, a necessidade de se ocupar esse espaço coletivo do conhecimento e da prática considerando o avanço da investida econômica, política e ideológica das classes dominantes na sociedade e a constante disputa de direcionamentos do projeto ético-político do Serviço Social, que se dá na prática e também na produção de conhecimentos.

Reiteramos que a dimensão pedagógica crítica da profissão se expressa na prática profissional e, dessa forma, percebe-se a potencialidade de debater e praticar essa perspectiva desde o processo de formação onde se “aprende” a ser assistente social e potencializa a construção do(a) futuro profissional. Assim, considera-se o

processo de formação um espaço privilegiado para se tratar desse assunto na teoria, como conteúdo, e na prática, como lógica das relações estabelecidas no processo formativo. Por quê? Pois como esperar que o(a) profissional tenha uma atuação crítica e estabeleça relações horizontais no cotidiano profissional, se essa perspectiva não é estudada nem vivenciada no seu processo de formação profissional? Considera-se, ainda, que anteriormente à inserção na universidade, durante a vida constituímos-nos enquanto sujeitos em sociedade a partir da lógica dominante e do senso comum hierárquico estruturado por opressões sociais de raça, gênero e classe.

Destaca-se que a área da educação, em todos os níveis do ensino, está introduzida na reprodução das relações sociais não no sentido de incentivar as classes subalternas (e os/as educandos/as) como sujeitos protagonistas, mas no sentido de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um *quadro de valores* que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 36 – grifos nossos e do autor).

Ainda sobre os desafios do processo formativo profissional, destaca-se que a educação universitária atualmente é indispensável aos processos de acumulação de capital. No Brasil, nos últimos trinta anos, sofre com o salto exponencial da mercantilização da educação, como alvo de interesse de investimento do empresariado e da fetichização da escolarização, em detrimento da concepção de educação como um direito. Os cursos de Serviço Social encontram-se nessa realidade.

Uma realidade na qual estão inseridas/os as/os docentes dos cursos de Serviço Social que no conjunto da classe trabalhadora resiste às pressões e demandas do capital, particularmente no sistema público de ensino, com os cortes de recursos dos orçamentos e a ultra precarização das relações de trabalho em que o trabalho docente é cada vez identificado como um “meio” para a escolarização e acesso ao diploma (SILVA; FERREIRA, 2021, p. 153).

Tendo em vista os desmontes do ensino público de qualidade nas últimas três décadas, ressaltamos que no ensino privado, onde os cursos de Serviço Social têm se expandido, as condições de trabalho são ainda mais precárias:

O trabalho docente nas instituições privadas tem como características os contratos temporários, a insegurança, a instabilidade, a rotatividade, o assédio moral, por parte de padrões e até de alunos, a redução dos encargos trabalhistas, a desresponsabilização dos empregadores pelo pagamento dos direitos trabalhistas [...] a ausência da contribuição previdenciária, décimo terceiro salário, férias, [...] o valor da remuneração do trabalho pago aos

professores não leva em conta as titulações acadêmicas, nivelando-os por baixo, tudo com amparo legal (GUERRA, 2010, p.729).

A “difícil relação entre teoria e prática e as consequências dessa falta de unidade (entre teoria e prática) na disputa e construção de um projeto de sociedade contra hegemônico” (SANTOS, 2012, p. 19) encontra a realidade da educação precarizada, onde essa:

educação fetichizada oculta a relação entre o sujeito que trabalha e seu objeto de trabalho como uma relação qualitativa, em que pela troca de experiência ambos adquirem novas qualidades. O que se sobressai é a conceituação abstrata e unidimensional do professor como aquele que ensina e do aluno como aquele que aprende, desvinculados do contexto sócio-histórico e das condições objetivas em que o ensino acontece. Fica encoberta o fato de que na sociedade de classes o trabalho docente forma na *realidade prática* aqueles que serão os dirigentes e os dirigidos, os patrões e os empregados, a ainda que o projeto político-educacional hegemônico em termos dos seus conteúdos e da forma do ensino é deliberadamente construído para a manutenção das relações sociais dominantes (SILVA, 2017, p. 83 – grifos nossos).

Dessa forma, fica a seguir com a continuidade de estudos sobre a dimensão pedagógica crítica do Serviço Social e potencialidade da perspectiva da Educação Popular no exercício e na formação profissional, destacando novamente que:

[...] resta reiterar que precisamos nos valer de todas as estratégias que possam aguçar nossa sensibilidade para desvendar a realidade concreta, ou alongar o olhar; todas as estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de processos sociais, ampliando nossas cadeias de mediação, o que pressupõe o necessário reconhecimento de que, sem a articulação entre razão e sensibilidade, não avançamos em processos que se queiram transformadores (PRATES, 2007, p.232).

Nesse sentido, concluímos também sobre a potencialidade de articular conhecimentos interdisciplinares para fortificar a aproximação da unidade entre a teoria e a prática nas diversas dimensões da atuação profissional, sublinhando a potencialidade das somas de conhecimentos críticos e do conhecimento sensível para o fortalecimento do projeto ético-político crítico do Serviço Social, e também sublinhando os cuidados teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos necessários à essa intersecção de saberes, para uma prática alinhada aos interesses da classe trabalhadora e de seus processos emancipatórios.

## REFERÊNCIAS

ABESS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Apresentação. **Caderno Abess**, n. 02, p. 03-04, 1988.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BARROCO, Maria Lucia S. Barroco. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BATISTA, Maiara; CARVALHO, Maiara. Assanhando formigueiro: as contribuições da dimensão pedagógica do assistente social para o fortalecimento político dos Conselhos Locais de Saúde de Juiz de Fora, Minas Gerais. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL**, Natal – RN, 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Orgs: Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

CAMARGO, Maria Angelina. Relações e condições de trabalho do assistente social na atualidade: a proletarianização da profissão. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 142, set./dez. 2021.

CARDOSO, Franci Gomes; MACIEL, Marina. Mobilização social e práticas educativas. **Capacitação em Serviço Social e política social**: o trabalho do assistente social e as políticas sociais. Mod. 4. Brasília, DF: Ed. UNB, 2000.

CEPIS. **Concepção de Educação Popular do CEPIS**. Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93. Brasília - DF, 1993.

\_\_\_\_\_. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil**: formação, condições de trabalho e exercício profissional. Brasília - DF, 2022.

COSTA, Gracyelle. Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos (as) que dela necessitam. **O social em questão**. Ano XX, nº 38, Mai-Ago, 2017, p. 227-246.

COSTA, Regis Clemente da. A práxis marxista e o intelectual orgânico em Gramsci: a emancipação humana como horizonte. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 3, p. 235-247, dez. 2019.

COSTA, Laila Talita da Conceição Costa; SANTOS, José Whelisson Brito dos. **Serviço Social, educação popular e saúde**: elementos de debate sobre o caráter educativo do trabalho profissional. *Revista Educação Popular, Uberlândia, Edição Especial*, jul. 2020, p. 67-82.

COSTA, Aline Cristina da Paixão. A perspectiva pedagógica do/a assistente social na superação do estigma em drogas. *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 303 - 322, jan. / jun. 2021.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesania do saber: tecendo os fios da Educação Popular**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 121, p. 7 -31, jan./mar., 2015, p. 7-31.

LIGABUE, Helena de Paiva. Dimensão educativa do Serviço Social e dimensão técnico-operativa: desafios e possibilidades no trabalho profissional. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL**, Natal - RN, 2014.

EURICO, Márcia Campos. Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito Raça/Cor/Etnia. In: **CFESS - nota técnica**. Brasília - DF, 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? *Serviço social e sociedade n° 84*. p. 21-36. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1974. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978c.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa no exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos, BACKX, Sheila, GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2012. p. 39-68.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1994.

IAMAMOTO, Marilda V; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

JACINTO, Adriana Giaqueto. Trabalho socioeducativo no Serviço Social à luz de Gramsci: o intelectual orgânico. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2017.

JACCOUD, L. (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. A condição de trabalhador-estudante e trabalhador-docente e suas implicações na formação profissional em Serviço Social. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL**, 2013, Natal - RN.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do Assistente Social: contribuições para esse debate. **Serviço Social e Sociedade**, n. 113. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. **As ações socioeducativas e o projeto ético-político do serviço social**: tendências da produção bibliográfica. Dissertação de Mestrado UFSC. Florianópolis, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Ações sócioeducativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.21, p.211-237, jan./jun. 2011.

MACHADO, Aline Maria Batista. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 151-178, jan./mar. 2012.

\_\_\_\_\_. A relevância da Educação Popular para o Serviço Social. In: **Educação Unisinos**, 17,(2):123-136, maio/agosto 2013.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação Popular: contribuições contemporâneas para formação na área de Serviço Social. In: **Serviço Social e Paulo Freire**: diálogos sobre educação popular. Orgs: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. Editora CRV, Curitiba, 2021.

MACHADO, Aline Maria Batista. 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: **XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES/AS EM SERVIÇO SOCIAL**, 2012, Juiz de Fora - MG.

MOLJO, Carina Berta. PERREIRA, Janaina Aparecida. RAMOS, Tamara Duarte. A dimensão socioeducativa do Serviço Social: reflexões sobre as ações profissionais desenvolvidas no CRAS. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL**, 2018, Vitória - ES.

MONTEIRO, Jessica Oliveira. Serviço Social e educação popular: enlace para uma potente disputa por uma orientação profissional crítica. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES/AS EM SERVIÇO SOCIAL**, 2018, Vitória - ES.

OLIVEIRA, Lucia Conde de. *et al.* Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 114, p. 381-397, abr./jun. 2013.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Saúde**. p. 01-22. 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da; ELIAS, Witanaia de Freitas. A dimensão sócio-educativa do Serviço Social: elementos para análise. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 14, n. 1 p. 41-62, jun. 2005.

OLIVEIRA, L. C. de. VIEIRA, S. M. SOUSA, H. A. de. NOGUEIRA, M. S. L. BRITO, C. M. M. de. FERNANDES, I. R. Diálogos entre Serviço Social e educação popular: reflexão baseada em uma experiência científico-popular. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 114, p. 381-397, abr./jun. 2013.

PRATES, Jane Cruz. A arte como matéria-prima e instrumento de trabalho para o assistente social. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 2 p. 221-232. jul./dez. 2007.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. **Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social.** p. 01-08. 2005.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

ROMANO, A. P. H. A dimensão socioeducativa do Serviço Social: uma análise sócio-histórica. In: **XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL**, 2012, Juiz de Fora - MG.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético político profissional. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010, p.695-714.[

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Serviço Social e Educação: a educação popular e o exercício profissional do assistente social. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, ago./dez. 2012, p 1-23.

SCHEFFER, Graziela. Pedacos do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2015.

SCHWARZ, Rorberto. **Cultura e Política.** São Paulo: Paz e Terra. 3ª edição, 2009.

SERRA, Rose Mary Sousa. **A crise da materialidade do Serviço Social:** repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ana Paula Procopio da. **O contrário de “casa grande” não é senzala. É quilombo!** A categoria práxis negra no pensamento social de Clóvis Moura. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGESS-UFRJ, 2017.

SILVA, Ana Paula Procopio da. FERREIRA, Gracyelle Costa. Serviço Social e a formação profissional na perspectiva da educação popular: por uma práxis pedagógica crítica e antirracista. In: **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre educação popular**. Orgs: SCHEFFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. Editora CRV, Curitiba, 2021.

SOUSA, Roberta Menezes. Articulando educação popular e saúde: a dimensão educativa da prática dos assistentes sociais. In: **XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES/AS EM SERVIÇO SOCIAL**, 2012, Juiz de Fora - MG.

SOUZA, Fabrícia Dantas de. O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil. **XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, 2018.

TRINDADE, Rosa Lúcia Predes. Ações Profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In SANTOS, Cláudia Mônica dos, BACKX, Sheila, GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2012. p. 69-102.

VASCONCELOS, Ana Maria de. Serviço Social e Prática Reflexiva. **Em Pauta - Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**. n. 10. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde**. In: VASCONCELOS, Eymard M. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª. Edição, 1977.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Metamorfoses do desenvolvimento de comunidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.