

# Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire

## Social educational actions: reflections based on Freire

Evangelina Sanches LIMA\*

Cássia Maria CARLOTO\*\*

**Resumo:** As ações socioeducativas têm sido proclamadas como uma das principais ações da Política Nacional de Assistência Social para a concretização da proteção social, em especial da proteção social básica. Por ações socioeducativas compreende-se, neste texto, um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos de desenvolvimento familiar. A ênfase é para que essas ações fundamentem-se em uma visão participativa e dialógica. Sob essa ótica, o conceito de ações socioeducativas apresenta uma associação à idéia de educação como prática da liberdade, de Paulo Freire. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é discutir esse conceito a partir da obra de Freire e comentar a concepção de ação socioeducativa que tem norteado algumas práticas profissionais, tendo por base pesquisa por nós realizada\*\*\*

**Palavras-chave:** A pedagogia de Paulo Freire. Ações socioeducativas. Política de assistência social.

**Abstract:** Social educational actions have been considered as some of the main actions of the Social Assistance National Policy for the achievement of social protection, in particular basic social protection. In this article, the following set of activities are described as social educational actions: social educational groups, social educational campaigns, family relationship groups, and family development groups. It is emphasized that these actions should be based on a dialogical participative view. From this perspective, the concept of social educational actions refers to education as the practice of freedom as proposed by Paulo Freire. Thus, this article aims to discuss the concept from Paulo Freire's perspective, and analyze the social educational action conception that has orientated some professional practices. The discussion presented in the article is based on research.

**Key words:** Paulo Freire's pedagogy. Social educational actions. Social assistance policy.

Recebido em :10/12/2008. Aceito em: 10/04/2009.

---

\* Docente da Universidade Filadélfia de Londrina. Mestre em Serviço Social.

\*\* Docente da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Serviço Social.

\*\*\* Pesquisa realizada no município de Londrina-PR no ano de 2007 – Ações Socioeducativas na Política Nacional da Assistência Social: uma análise sobre a concepção e a operacionalização no município de Londrina-PR. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com coordenadoras de grupos socioeducativos

Embora as ações socioeducativas estejam bastante difundidas no âmbito das políticas sociais como uma ferramenta de promoção da inclusão social e possuam, no âmbito da política de assistência social, uma descrição metodológica sistematizada em documento do Ministério do Desenvolvimento Social, não se verifica clareza de concepção teórica. Por ações socioeducativas são descritos um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos de desenvolvimento familiar, e grupos de desenvolvimento local das comunidades cada um enfatizando uma atividade. O desenvolvimento de um ou de outro se fará conforme a vulnerabilidade das famílias ou necessidades locais. A ênfase é para que estas ações fundamentem-se em uma visão participativa e dialógica

Sob essa ótica, de fundamentar-se na visão dialógica, o conceito de ações socioeducativas apresenta uma associação à idéia de educação como prática da liberdade de Paulo Freire. No entanto, foi possível constatar que apesar da influência do Serviço Social na construção teórica dos primeiros anos da obra de Freire e da influência deste no pensamento do Serviço Social, há na prática contemporânea pouca relação com a direção e operacionalização das ações. Ressaltamos que a analogia ao pensamento de Freire se deu não pelo termo socioeducativo, pois o autor não utilizou esse termo, mas em razão da metodologia sugerida pelos documentos norteadores da Política Nacional de Assistência Social.

A partir dessas considerações iniciaremos nossas reflexões contextualizando o termo socioeducativo a partir da obra de Paulo Freire.

### **O debate a partir da obra de Paulo Freire**

De um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um sentido de base e um sentido contextual. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos potenciais ou virtuais.

Freire se apoiou nessa premissa para discutir em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, o sentido da palavra extensão, texto em que

mostrou os vários sentidos adquiridos por essa palavra nos diferentes contextos no qual é utilizada e a diversidade de ações desenvolvidas em associação a esse termo.

Dessa forma também, nossa análise sobre o termo socioeducativo parte dessa premissa, de que o mesmo muda de significado conforme o contexto no qual está inserido, pois é neste em que se encontra seu sentido potencial ou subjacente.

Importante lembrar que Freire nunca utilizou nenhum desses termos (socioeducativo, sem hífen ou sócio-educativo, com hífen), mas sim ação cultural, que supõe atuação dos sujeitos trocando cultura, entendida por ele como tudo que o homem construiu em sua relação com a natureza.

Freire reconheceu a influência das assistentes sociais em sua formação inicial. Ele comenta que houve dois pólos de influência muito grande em sua formação. Sobre isso acrescenta:

De um lado assistentes sociais, a Escola de Serviço Social de Pernambuco, assistentes sociais, todas católicas, e Anita Paes Barreto, que em não sendo assistente social era, porém, primeiro, do mesmo time dessas assistentes sociais que eu vou citar e, segundo era professora fundadora dessa escola. É interessante recordar como mulheres de minha geração, algumas mais velhas, outras um pouco mais jovens, três, quatro, cinco, me marcaram fundamentalmente - Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves.... Por isso mesmo é que essa escola que me influenciou me chama para ela e eu fui professor da Escola de Serviço Social. Entro em contato com as assistentes sociais logo depois do meu ingresso no SESI, cerca de três meses depois, e elas começam imediatamente a me marcar. Me lembro da ênfase que davam ao serviço social de grupo, ao serviço social de organização da comunidade, se bem que não desprezassem o trabalho com os indivíduos. Mas nestes casos o que elas buscavam era capacitar as meninas, as jovens que estudavam, na compreensão do indivíduo para que depois confrontando os grupos e as comunidades tivessem a possibilidade de individualizar os grupos e as comunidades”. “[...] gente que era progressista, gente comprometida [...]”.

O outro pólo foi exatamente a minha prática no SESI, pelo contato com os trabalhadores, com grupos de trabalhadores no que então chamávamos Núcleos de Serviço Social. Comecei a trabalhar como assistente de Divisão de Educação e Cultura, logo depois fui para a direção dessa divisão e comecei a desenvolver um trabalho muito associado com as assistentes sociais. Aí continuei a minha ligação com essas amigas maiores do Serviço Social e também com as jovens que elas formavam e que iam trabalhar no SESI e que me ajudavam a compreender os problemas das escolas dos garotos. (BEISEGEL, 1982 p.35)

Destacamos que Freire desenvolveu sua concepção educativa numa perspectiva crítica, questionadora das relações de dominação e essa concepção encerra também uma concepção de práxis.

Educação é assim descrita: “como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2005a p.78). Essa forma de ver a educação coloca educador e educando no mesmo nível de igualdade, isto é, ambos na condição de sujeitos, superando a posição tradicional por ele nomeada de bancária, em que há a atuação do educador, sujeito, sobre um objeto, o educando. Do ponto de vista de Freire, na educação bancária há uma ação educativa, dissertativa, narrativa. Coloca ainda, que na forma “bancária” da educação, o “saber” é visto como uma doação dos que se julgam sábios, conhecedores, aos que julgam nada saber. Há o que ele chama de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Uma observação necessária a ser feita é em relação ao conceito de educação bancária. Contrário ao que muito foi divulgada, a palavra “bancária” não está relacionada a banco de escola, mas sim ao sistema bancário, onde saques e depósitos são feitos. Sacar a ignorância e depositar conhecimento.

Em decorrência desse entendimento de educação bancária, ele apresenta a postura do educador nesse modelo de educação e como deve ser a postura deste na educação problematizadora.

O educador é o que sabe; o que pensa; o que diz a palavra; o que disciplina; o que opta e prescreve sua opção; o que escolhe o conteúdo programático; o que identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional; enfim, o sujeito do processo, enquanto os educandos, meros objetos”. Infelizmente, esse saber deixa de ser de “experiência feita” para ser de “experiência narrada ou transmitida”. Nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Acrescenta também, que “só existe saber na invenção, na re-invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005a p.68-69).

Em contraposição a essa forma de educação ele propõe a educação (ou ação cultural) problematizadora, libertária, que tem como pressupostos a humanização de ambos, educador e educando, o pensar autêntico, e, não, educação como doação, como entrega do saber. Isso prevê o companheirismo de ambos, educador e educando. Isto implica num *que fazer*, conceito que representa a união entre teoria e a prática, reflexão e ação.

Sobre o efeito de cada uma dessas educações sobre os homens Freire diz: “a primeira assistencializa; a segunda, criticiza. Assistencializa através da ação de ocultar certas razões que explicam como estão sendo os/as homens/mulheres<sup>1</sup> no mundo, mistificando a realidade”. Apresentando somente alguns aspectos dessa realidade. A educação problematizadora desmistifica. Propõe um re-fazer o mundo, ou seja, ver sob vários ângulos as razões de como estão

<sup>1</sup> Uma observação a ser feita é quanto à palavra “homem”. Ao longo desse trabalho, muitas vezes o termo será utilizado nas citações no sentido genérico, com o significado de “homem/mulher”, pois algumas das citações aqui apresentadas são de obras nas quais o autor ainda entendia, erroneamente segundo ele próprio, que ao se utilizar, genericamente, do masculino, estaria incorporado o gênero feminino. Essa solicitação é feita por ele em Pedagogia da Esperança. Assim expõe: “[...] ao ler as primeiras críticas que me chegavam ainda me disse ou me repeti o ensinamento na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se sentem incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”?”. (PE, p.67)

sendo no mundo. (2005a, p.83).

Para o autor, o assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. No assistencialismo não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* explica como a forma problematizadora de educação liberta.

O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (gn). “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos”. “[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (2005a, p.80)

Vimos acima que Freire, não nega o conhecimento do nível da *doxa* (conhecimento ingênuo ou do sendo comum), mas afirma que para superá-lo é necessário partir desse para chegar, através do nível do *logos* (razão) ao saber verdadeiro que se dá na práxis. Por sua própria característica ontológica os homens são seres do *que fazer* exatamente porque seu fazer é ação e reflexão, é teoria e prática, é práxis, por isso mesmo diferente dos animais que são puro fazer. Os animais não trabalham, vivem dos seus suportes biológicos particulares herdados aos quais não transcendem. Os animais não “admiram” o mundo, imergem nele. Os homens/mulheres “emergem” dele porque ao objetivá-lo podem conhecê-lo e transformar o mundo com seu trabalho. (2005a, p.141-142)

Como se pode verificar, a concepção de educação proposta por Freire implica numa visão de homem/mulher e de cultura diferente da concepção de homem/mulher e cultura da educação bancária. Nesta, o/a homem/mulher é visto/a

como um ser a – histórico/a, abstrato/a, com características inatas, há uma dicotomia entre homem/mulher-mundo. Como se o fato de nascer com características humanas já o/a torne um ser humano. Por entender a consciência como algo dentro da/o mulher/homem que se manifestará independentemente das suas relações é que não distinguem entre presentificação à consciência de entrada na consciência. Na presentificação os objetos se tornam presentes a mim, tomo consciência deles e não estão dentro de mim. (2005a, P.72)

Já a visão de homem/mulher da educação libertadora parte do princípio que ontologicamente todo ser humano é inacabado, não existindo dessa forma alguém plenamente educado, pronto, terminado, capaz de atuar, sobre os outros; há apenas seres em diferentes fases de maturação, precisando sempre aprender mais, buscando ser mais. Porque uma vez que refletem juntos sobre si e sobre o mundo vão dirigindo sua mirada a percebidos que não percebiam antes, levando ambos, educador e educando, a outra visão de mundo. Isto se dá na ação, reflexão e de modo contínuo, pois dialético. Como é possível inferir, Freire coloca a solução, a resposta aos problemas como algo aberto, isto é, que deve ser procurada pelos educadores e educandos refletindo em conjunto, buscando a síntese de seus pensares para também agirem em conjunto.

Com relação ao conceito de cultura, ele a apresenta com um sentido muito diferente e mais rico do que compreendida no uso ordinário.

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Desse modo, cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. [...] A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória. (2001, p.38)

Neste sentido é lícito dizer que todo/a homem/mulher fazem história, pois a história representa a mobilidade, o movimento, a capacidade de se envolver e se fazer enquanto ser ético e

político. Freire diz: “a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável, isso significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados”. (2005b, p.19)

### **A relação entre educação e conscientização**

Cabe agora comentar sobre a relação entre educação e conscientização ou consciência-ação como pensada por Freire.

A essa forma de educação, isto é, de seres atuantes em situação de conhecimento é que Freire chamou, num primeiro momento, de conscientização e que mais tarde passou a nomear de consciência-ação e por último de curiosidade epistemológica. Para ele, conhecer é aplicar a consciência, é entrar em relação com o mundo, é necessário ter curiosidade. Dessa maneira a conscientização não pode existir fora da “práxis”, pois “práxis humana é a unidade indissolúvel entre a ação e reflexão sobre o mundo”. (2001, p.26)

Entretanto, no primeiro momento de sua obra Freire acreditava que a conscientização ou a consciência crítica se daria apenas em desvelar a realidade. Uma vez desvelada a situação social opressiva, poderiam os educandos estabelecer as relações entre a opressão e a estrutura de poder, e, que isto poderia trazer implicações políticas, ou seja, levar os sujeitos a repensar o que fazer e como fazer e assim buscar uma nova organização nas relações sociais. Quanto ao papel do educador esse seria estritamente pedagógico, isto é, ajudar na percepção crítica da realidade, mas não lhe cabia modificar as estruturas sociais diretamente.

Com o aprofundamento da sua visão sobre a relação entre educação e política e, principalmente, quanto à impossibilidade dessa neutralidade acrescenta: “A educação é práxis social, isto é, modificação do modo de perceber a realidade e também ação sobre as estruturas sociais. É nesse sentido que é política”. (Freire apud Januzzi, 1987, p.31). E é por isso que acrescenta que mesmo a educação que se diz neutra é política, pois na sua “neutralidade” per-

petua as estruturas sociais.

Em relação à visão simplista sobre o processo de conscientização, assim ele justifica: “o meu equívoco consistiu em não ter tomado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação”. (1981, p.145)

Posteriormente, a partir da *Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a Liberdade* é que passa a compreender que não é suficiente desvelar a realidade para que haja conscientização ou consciência crítica, mas que é necessário transformar essa realidade pela ação prática sobre ela.

Esse processo exige criticização, ou seja, ação e reflexão, profundidade na análise dos problemas. Nas palavras de Freire: “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. (2007, p.113). Por essa razão a consciência crítica face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas os aceita na medida em que são válidos”.

Essa inserção crítica, como assim ele atribuiu a essa ação, se dá quando da tomada de consciência pelo indivíduo oprimido de sua realidade e da tomada de consciência da existência da relação opressor-oprimido, de seus mecanismos e efeitos. Por isto explica:

Inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro”. (2005a p.42).

Porém, para que essa consciência crítica e/ou inserção crítica possa acontecer é necessário que os sujeitos acreditem no inédito viável, que tenham esperança. Freire explica isso em *Pedagogia da Esperança*,

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também

um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (2006, p.91).

No mesmo livro acima citado ele diz que se o contexto de origem dos sujeitos faz com que eles tragam em seu corpo inteiro uma espécie de cansaço, que ele chamou de “cansaço existencial”; um cansaço que não é só físico, mas espiritual, que deixa as pessoas por ele dominadas vazias de ânimo, de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco, não há possibilidade de mudança, de movimento, de mudar a história. A esse cansaço paralisante ele chamou de “anestesia histórica”. (2006, p.124).

Uma vez que essa anestesia histórica se instale acaba a possibilidade de transposição da situação-limite, seja ela qual for, e de atingir o inédito-viável ou a crença no sonho possível, na utopia. Observe como Freire explica: “nas situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperança e a desesperança” (2000, p.138), ou como nas palavras de Amartya Sen (2000) que a pobreza e o nível de vulnerabilidade e exclusão tenha chegado a um nível de privação de capacidades que impossibilite o agir.

Uma das razões para esse “cansaço existencial” é a insegurança vital acumulada em anos de sucessivos fracassos. Ou, conforme Amartya Sen, a pobreza ou o nível de vulnerabilidade e exclusão chegou a um nível de privação de capacidades que impossibilita o agir.

É importante que se esclareça o que é o sonho utópico ou a utopia para Freire.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. “[...] A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é o anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se tor-

na projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto. (2001, p.27)

Outros conceitos relevantes na obra de Freire são os conceitos de autonomia e cidadania, conceitos estes também presentes na proposta para o desenvolvimento das ações socioeducativas.

Por autonomia Freire compreende o processo gradativo de amadurecimento que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as conseqüências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades. Nas palavras do autor a autonomia, deve ser entendida enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (2005b, p.121)

Em relação a cidadania, termo citado e usado à exaustão nos planejamentos pedagógicos contemporâneos e de uso freqüente na PNAS/SUAS, Freire afirma que conceito vem casado com a concepção de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde se está.

Para atingir esses objetivos, a expressão e vivência da autonomia e cidadania dos sujeitos históricos, sua metodologia está centrada no diálogo, esse compreendido como uma relação de comunicação entre dois seres em construção; um diálogo que não se dá de A para B ou ainda de A sobre B, mas um diálogo que se dá entre A com B sempre mediatizados pelo mundo, no qual um não é sem o outro. Uma vez que ninguém nasce homem/mulher, torna-se homem/mulher, o ser humano é sempre um *devenir*, um vir-a-ser. Assim, o diálogo “é uma exigência existencial”, [...] é o encontro onde se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. (2005a, p. 90)

Quanto ao pensar verdadeiro e crítico afirma que, este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.

## A ação dialógica

Freire, mesmo humanista, chama a atenção para um dos equívocos comuns de uma compreensão ingênua do humanismo e que tem influenciado muitos profissionais levando-os a erros graves no trabalho com as comunidades. Na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos. Isso levou muitos projetos falharem porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Esqueceram que seu objetivo fundamental é problematizar a situação existencial daquele momento histórico e problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre o problema. (2005a, p.193)

Assim, a metodologia desenvolvida por ele, para as situações de educação como prática da liberdade afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Nesse momento de buscar o que se vai trabalhar é que se inaugura o diálogo do educador da educação que se propõe transformadora. É o momento que Freire nomeia de investigação do universo temático ou o conjunto de seus temas geradores. Sem essa ação inicial, os conteúdos não serão horizontalmente construídos. Não serão, esses conteúdos ou elementos, a devolução sistematizada daquilo que lhes foi entregue de maneira desorganizada. Pois relata que “o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica”. Acrescenta que: “o humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir”. (2005a, p.152). A práxis revolucionária requer um agir em equipe, caracterizada por um processo de busca contínuo da transformação.

Temos até agora falado sobre o oprimido - termo hoje pouco utilizado e que tem sido substituído pelos termos excluído/a ou indivíduo em situação de vulnerabilidade social -, sem explicá-lo até o momento.

Embora os termos excluídos ou indivíduos em situação de vulnerabilidade social pareçam apresentar certa relação com o conceito de oprimido de Freire, este é muito mais abrangente.

Oprimido são todos os/as cidadãos/ãs que não têm a consciência de suas possibilidades de transformação da realidade. Vivem imersos na engrenagem da estrutura dominante. Diz-se também que são aqueles indivíduos que hospedam o opressor dentro de si, ou seja, identificam-se com os valores do opressor, de tal forma que não se percebem como oprimidos.

Não há dúvida que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, as relações de gênero, a idade, a deficiência podem tornar os indivíduos mais vulneráveis e, portanto, mais propensos à opressão, mas todo trabalhador/a, independente de sua escolaridade, condição econômica que não tenha consciência da sua capacidade de transformação da realidade é, por isso mesmo, considerado um oprimido. Pode até ser que esses/as cidadãos/ãs tenham certo conhecimento de sua condição, mas se nada fazem para mudança dessa estrutura desumanizante, são oprimidos.

Se na ação dialógica a primeira característica é a co-laboração, o seu contrário na ação antidialógica é a conquista. Co-laborar, significa a impossibilidade da não existência de diálogo. E diálogo é sempre comunicação entre seres, diálogo não se impõe, não se maneja, não se domestica, não se sloganiza. Essa comunicação não deve acontecer para conquistar, pois isso implica em conseguir a adesão para libertação. O autor diz: “a adesão conquistada, não é adesão, porque é aderência do conquistado ao conquistador através da prescrição das opções deste àquele”. (2005a, p.145)

O problema central percebido pelo autor é que como em qualquer outra categoria da ação dialógica nenhuma delas se dá fora da práxis. A práxis deve ser compreendida como aquele domínio da vida ativa onde o instrumento usado pelo homem e pela mulher é o discurso, a sua própria palavra. Também deve ser entendida como o âmbito da vida política, no qual se discutem os interesses, as paixões, as questões muito concretas que se referem ao convívio harmonioso entre cidadãos/ãs. Para o opressor é mais fácil a práxis opressora, o que já não é fácil para a o oprimido, uma vez que esse não conta com o poder.

Quanto a isso revela:

A primeira se organiza a si mesma livremente e, mesmo quando tenha as suas divisões acidentais e momentâneas, se unifica rapidamente em face de qualquer ameaça a seus interesses fundamentais. A segunda, que não existe sem as massas populares, na medida em que é contradição antagônica da primeira, tem, nesta mesma condição, o primeiro óbice à sua organização. (2005a, p.199).

Para exemplificar essa capacidade de unificação da classe opressora frente a possíveis ameaças, ela conta com os métodos repressivos da burocratização estatal sempre à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.

Assim ele apresenta:

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão localista dos problemas e não na visão deles como uma dimensão de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade de totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (2005a, p.165)

Como dito acima, se essas características se dão na práxis e estão interligadas, assim também acontece com outra característica da ação dialógica a organização que apresenta como seu contrário na ação antidialógica a manipulação.

Quanto à manipulação ele fala que esta é sempre uma necessidade imperiosa dos opressores. Essa manipulação aparece na formação inautêntica, em uma “organização duvidosa” da massa oprimida com o intuito de evitar a verdadeira organização.

Em nota de rodapé Freire acrescenta:

Na ‘organização’ que resulta do ato manipulador, as massas populares, meros objetos dirigidos, se acomodam às finalidades dos manipuladores enquanto na organização verdadeira, em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, as finalidades não são impostas por uma elite. No primeiro caso, a “organização” é meio de massificação; no segundo, de libertação. (2005a, p.168)

A organização autêntica, portanto, é a que surge a partir da classe oprimida, de movimentos sociais. Para Freire, qualquer outro tipo de organização é inautêntica. Por partir dessa premissa é que temos nos questionado sobre a possibilidade da ação organizadora da PNAS das comunidades vulneráveis. Será possível essa organização autêntica, de libertação?

Para finalizar este tópico trazemos a resposta apresentada por Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, às críticas feitas, segundo ele, “por quem se diziam marxistas” dirigidas à sua obra na década de 1970. Críticas essas feitas em especial ao seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” e ao seu livro “*Educação como prática da liberdade*”. As críticas referiam-se a que ele não fazia referência às classes sociais, e, sobretudo que a luta de classes é o motor da história. A estranheza desses críticos era a utilização do conceito ‘vago’ de oprimido ao invés de classes sociais, principalmente com a afirmação que Freire fazia de que o oprimido libertando-se liberta o opressor.

Além disso, seus críticos se incomodavam com o tratamento que dava ao indivíduo sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas sócio-econômicas; o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização. Por fim, a última crítica dizia respeito a sua asserção de que “a aderência à que se encontravam as grandes massas camponesas da América Latina exigia que a *consciência de classe* oprimida passasse, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de homem oprimido”. (2006, p.90).

Com relação à crítica sobre a luta de classes afirma:

Falei ontem de classes sociais com a mesma ‘independência e consciência do

acerto com que delas falo hoje. É possível, porém, que muitas ou muitos dos que me cobravam nos anos 1970 a explicitação constante do conceito, me cobrem hoje o contrário: que retire as duas dezenas de vezes em que o empreguei, porque 'já não há classes sociais, cujos conflitos com elas sumiram também'". "(...) Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo (...) daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas por outro lado, hoje ainda (1992, gn) e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. (2006, p. 91).

Eis aí então uma das razões pelas quais Freire não é considerado por seus críticos e por ele mesmo, um marxista.

Reitera seu conceito de oprimido que de acordo com ele já estava clara em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Com relação à assunção de que o oprimido libertando-se liberta o opressor, as críticas recebidas pelo autor ao reconhecimento que dava à subjetividade no processo de transformação da realidade ou às relações entre subjetividade e objetividade ou à consciência e mundo como não dicotômicas, ele argumenta que a visão dialética indica a necessidade de recusar a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material como tampouco conferir à consciência um poder determinante sobre a realidade concreta.

Para se chegar a esse nível de diálogo, de pensar crítico, esperançoso, é necessário que desde a escolha do conteúdo programático exista a participação do educando - educador, que o conteúdo programático não seja: [...] "uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada". (2005a, p.97).

Como verificamos em nossa pesquisa as

ações socioeducativas ainda estão pautadas na transmissão de informações e orientações sem a participação da população atendida na definição, na escolha do conteúdo programático. É sobre esse ponto que faremos algumas considerações a seguir.

### As ações socioeducativas

A análise dos dados a partir da pesquisa, apresenta como núcleos centrais da ação socioeducativa realizada nos grupos, a informação e a orientação. A essas informações e orientações são atribuídos diversos sentidos: sentido de fortalecimento da família, do indivíduo, da comunidade, para a promoção da socialização, cidadania e autonomia.

O que se verifica em relação às ações informativas é a ênfase no desenvolvimento das habilidades psicológicas individuais (auto-estima, busca de uma identidade transformada) e na elaboração de referências para avaliar seu processo de transformação familiar e social.

Há, por parte das entrevistadas, a compreensão de que à medida que os sujeitos ao participarem de pequenos grupos com demandas coletivas percebam que muitos dos seus problemas individuais são similares aos dos outros participantes, e, não incompetência pessoal, assim terão maior compreensão de si. Isto promoveria mudanças no nível micro, tais como maior liberdade, sentido de competência pessoal e reavaliação dos problemas vivenciados cotidianamente. Essas mudanças no plano micro (individual, familiar) gradativamente promoveriam uma transformação no plano macro, como a inserção no mercado de trabalho, uma agenda política mais ampla, a participação na comunidade, geralmente nas associações de bairro, da escola, que levaria a uma cidadania transformada.

Essa é uma visão centrada no indivíduo. As mudanças assim entendidas trazem uma idéia de que as transformações ocorrem a partir do indivíduo, de dentro para fora, apenas ao tomar conhecimento delas.

Embora não haja essa percepção e intenção por parte das entrevistadas corre-se o risco

de ver a população atendida como totalmente alienada, e isso já evidenciaria a inexistência de diálogo, troca de saber e sim doação de conteúdos.

A questão da emancipação também é presente. O que é emancipar? Como emancipar-los? Orientação e informação não podem, por si só emancipar um indivíduo.

Emancipar nesse contexto é fazer com que os indivíduos adquiram o direito de administrar seus próprios bens e receber seus rendimentos. Isto só é possível se paralelamente a essa ação aconteça uma parceria efetiva com a inclusão produtiva. Sabe-se que essa é uma proposta da política nacional de assistência, a capacitação e promoção da inserção produtiva ou geração de renda, no entanto, essa capacitação quando acontece não tem produzido inserção efetiva. Pois além da dificuldade de acesso aos grupos de inclusão produtiva, pela dificuldade de acesso ao local de realização, falta às mulheres, em sua grande maioria, condições para se afastar da casa – não têm com quem deixar as crianças ou idosos, falta dinheiro para o passe e, ainda por essas ações estarem centradas em trabalhos artesanais que podem até desenvolver ou potencializar uma habilidade, mas não dão condições de inserção no mercado. Em muitos casos faltam a essas mulheres as condições mínimas para que possam desenvolver a atividade em sua moradia.

Para elucidar a situação mostramos o observado num grupo.

Uma das mulheres pede para trazer gente para dar curso (bijuteria, chinelo). Souberam que em outro local isso está acontecendo. A AS explica o que é o programa de geração de renda, inclusão produtiva. A participante diz que a sogra dela fez o curso de bordado. Pena que é longe. É difícil ir a pé com criança. O local desse curso é bem longe da região onde mora. A pé daria 1h30 e com criança então? A AS diz que vai tentar agendar o curso para o próximo mês.

Outro objetivo para realização de ação socioeducativa é a relacionada a educação, como na fala abaixo:

(...) por ação socioeducativa eu entendo

uma ação que proporcione um crescimento da pessoa, do público que a gente vai trabalhar. Se a gente pretende que esse público, que esse sujeito, que ele seja ator, protagonista de mudança, então ele precisa ter uma ação educativa né". "(...) Se é para alguém crescer, se é para alguém ser participativo, exercer a cidadania, tem de passar pela educação; e a ação socioeducativa ela faz parte desse processo no meu entendimento.(fala de uma AS entrevistada?)

Se pensarmos educação como definida na teoria da ação cultural "como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes", podemos afirmar que o ato não termina ali na descoberta da necessidade, ele tem início entre os sujeitos conhecedores. Ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, "(...) é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar". (FREIRE, 2005a, p.194).

Embora se cite o socioeducativo como uma ação educativa, não é explicitado de que maneira isso deva ocorrer. Dá-se a entender que é através das orientações fornecidas pelos técnicos seja qual for, o/ assistente social, o/a psicólogo/a, os/as estagiárias. Essas orientações, informações darão aos sujeitos a visão de totalidade dos fenômenos, seja na situação familiar, seja na situação social, que promoverá a mudança. Essa vai do individual ao familiar.

Será que eles não sabem que essa condição em que vivem não é de responsabilidade deles? Será que eles podem abrir mão da condição de beneficiários? Sem saúde, sem escolaridade, sem trabalho, sem redes sociais de apoio, é possível essa transformação?

Observa-se que o sentido dado para as ações socioeducativas é de educação para o coletivo, pois sem a soma de forças não é possível às famílias romperem com a situação de exclusão em que se encontram.

Mas ao mesmo tempo em que identificam a necessidade de uma ação mais ampla, se contradizem quando dirigem as ações para o plano individual e familiar.

Assim, as concepções de ação socioeducativa apresentadas correspondem à justificativa apresentada no documento Proteção Básica do SUAS: orientações técnicas para os CRAS, (2006 p.41) para a oferta dos grupos socioeducativos.

O grupo socioeducativo para as famílias é um excelente espaço para trocas, para o exercício da escuta e da fala, da elaboração de dificuldades e de reconhecimento de potencialidades. Contribui para oferecer aos cidadãos/ãs a oportunidade de melhor viver os seus direitos dentro de um contexto de proteção mútua desenvolvimento pessoal e solidariedade. Neste sentido os núcleos socioeducativos introduzem elementos de discussão, vivência e reflexão relacionados às etapas dos ciclos de vida familiar.

Chamamos a atenção para ser o grupo um espaço de escuta. O que significa escutar? Sobre a importância do escutar Freire afirma:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (2005b, p. 119).

Do sentido atribuído ao ato de escutar uma pergunta nos ocorreu. Essa escuta tem sido realmente uma escuta aberta à fala do outro? Como verificado a ênfase está na oferta de informação e na orientação sobre os direitos sociais e vivência e reflexão sobre as etapas do ciclo de vida.

Parece-nos então que essas ações estão reduzidas ao treinamento técnico de habilidades sociais e de competências para o exercício de cuidadoras/es. O mesmo documento apontado acima informa alguns objetivos para as ações nos grupos ou núcleos socioeducativos: desenvolver habilidades de cuidado, orientação e acompanhamento das crianças; proteção aos seus membros idosos e da pessoa com defi-

ciência, destacando o papel fundamental das famílias e da comunidade no processo de reabilitação e de inclusão social das pessoas com deficiência.

Mesmo que apareça na fala das entrevistadas a questão da organização comunitária, essa é sempre no sentido da comunidade buscar soluções para os problemas que enfrentam ali naquele território e para que os indivíduos se reconheçam como membros daquela comunidade. Em nenhum momento as técnicas expressaram uma organização para luta e transformação da estrutura opressora. Inferimos que a ausência desse objetivo para as ações socioeducativas se dê por elas reconhecerem a impossibilidade desse movimento surgir de dentro do poder público.

Não que pensar em soluções para a comunidade não seja relevante, mas uma proposta que pretenda desenvolver seus educandos em cidadãos/ãs de fato não pode prescindir da criticidade e de movimentos sociais organizados, nem do protagonismo destes educandos no sentido atribuído por Freire.

O termo protagonismo da comunidade é sempre presente nas falas e nos documentos. Se protagonizar é possuir o papel principal, como se sabe, há o risco da responsabilização das pessoas da comunidade local em cuidar ali dentro daqueles que não estão cumprindo as condicionalidades da saúde, da educação, de boa convivência e de desenvolver o bairro, estes, geralmente, miseráveis e sem redes sociais de apoio com qualidade. Mais uma vez é preciso estar atento para não reforçar a guetificação das minorias como fala Freire. O autor utiliza o termo para falar do cuidado que se deve ter com recortes das minorias. Em especial utilizou o conceito para falar dos movimentos étnicos, feministas, de raça etc., pois há o risco de se perder a noção do todo.

O autor descreve:

a contradição principal" [é] encoberta e, em seu lugar [aparecem] "aspectos principais" da contradição principal como se fossem esta". "(...) uma percepção paroquial ou focalista dos problemas e não uma visão da totalidade. As chamadas minorias ainda não perceberam, de modo geral, [...], que a úni-

ca minoria real é a classe dominante. (2001, 285-286).

A educação para Freire, é práxis social, isto é, modificação do modo de perceber a realidade e também ação sobre as estruturas sociais. É nesse sentido que é política. Dessa forma compreendida uma ação educativa não pode ser apenas informativa. Para que haja mudança é necessário diálogo entre as partes, é necessária práxis.

As reflexões críticas apontadas também fazem parte do universo de preocupação das assistentes sociais entrevistadas. Alguns aspectos chamam a atenção, entre eles a queixa que não há um norte teórico-metodológico claro. Indagam: qual é a nossa linha?

Mioto (2004, p.3) mostra a preocupação dos profissionais da área com relação à capacitação profissional dos assistentes sociais no aspecto teórico-metodológico e ético-político para dar conta da operacionalização dos seus serviços, em especial do apoio sociofamiliar exigência da política nacional de assistência. A autora discorre sobre alguns aspectos que têm sido observados nas pesquisas sobre o tema. De maneira geral há por parte dos/as profissionais a ausência de: discriminação quanto à natureza das ações direcionadas ao atendimento das famílias, em muitos serviços; utilização de categorias de análise sem o devido conhecimento ou discernimento quanto às matrizes teóricas às quais estão vinculadas; articulação explícita entre referências teóricas e ação profissional que aparece quando o assistente tem uma formação específica na área da família, que geralmente, se faz através de outras áreas, em especial a psicologia, levando à psicologização dos problemas sociais; e, por fim os processos de intervenção com famílias que são pensados apenas no âmbito do atendimento direto. Este atendimento dirigido maciçamente às famílias, que por pobreza ou falimento nas suas funções, são tidas incapazes ou patológicas.

É oportuna a pergunta que algumas entrevistadas fazem. Qual a nossa linha? Nós atuamos no marxismo, educação libertária, sistêmica? Perguntam: vamos trabalhar duas, trabalhar marxista, sistêmica da psicologia? Ao mesmo

tempo pensam que deve ser mesclada, um pouco de cada uma, pois uma só não dará conta da realidade. Assim, o referencial é vago, baseado em técnicas de dinâmicas de grupos. Aparece também a preocupação das técnicas de como abordar a teoria da ação cultural, como isso pode se dar na prática? Libertar-se da opressão, o que isso significa realmente no concreto?

As capacitações realizadas são baseadas mais no exemplo de outras operacionalizações do que propriamente um debate entre elas, equipe dirigente e equipe executora. Sem uma definição teórica consistente elas ficam totalmente perdidas quanto aos limites de atuação do assistente social e do psicólogo. Isso tem levado-as a se sentirem perdidas frente às situações que ocorrem nos grupos, situações que emergem a partir das dinâmicas ou de outras situações.

A análise desenvolvida por Freire com relação ao termo extensão, termo que adquiriu vários sentidos nos diferentes contextos no qual foi utilizado, mostrou o paradoxo existente na proposta de desenvolvimento das ações socioeducativas. Esse paradoxo se apresenta com mais clareza na proposição dos grupos socioeducativos. A idéia central para o desenvolvimento desse tipo de grupo é o da informação, orientação sobre temas relacionados à política de assistência social, esses objetivando tornar essas famílias alcançáveis pelas demais políticas sociais para que possam cuidar de seus dependentes, em especial as crianças e adolescentes, deficientes e idosos.

Ainda que a metodologia sugerida pautasse numa prática dialógica e utilize termos como: temas geradores e ação participativa da comunidade, constatou-se, entretanto, que as ações socioeducativas como são desenvolvidas, não vão além da transmissão de informações e orientações e que os conceitos de emancipação, cidadania, autonomia possuem concepção bem diferente da proposta por Freire.

A concepção de ações socioeducativas das entrevistadas não difere da concepção verificada nos documentos, ainda que haja por parte das mesmas uma visão crítica sobre esse trabalho. Como demonstraram as falas das entrevistadas há também por parte delas a consciência de um esvaziamento de significado e de sentido

dos conceitos de autonomia, cidadania, emancipação e empoderamento. Pois ainda que não saibam em qual referencial teórico respaldam suas ações, conhecem o sentido amplo desses conceitos. E como falta referencial teórico, falta metodologia adequada, pois ela é parte intrínseca da visão de mundo veiculada na teoria. Portanto, a metodologia não pode se constituir num conjunto de técnicas.

Sobre a questão teórica do Serviço Social, Mioto (2004, p.8) sinaliza que sua operatividade tem se caracterizado pela escassez de discussão e produção teórico-metodológica se comparada às análises da profissão ou do debate dos direitos sociais e das políticas sociais em geral. A autora não nega que exista um debate da categoria sobre as questões teórico-operativas, no entanto, adverte que essas têm se concentrado na discussão das bases do projeto-ético político ou na necessidade de transformação da prática profissional ou sobre suas áreas de atuação.

Como se constatou nas entrevistas a falta dessa orientação teórico-metodológica tem sido o grande desafio da equipe que tem operacionalizado os grupos socioeducativos. Como dito pelas entrevistadas, para suprir essa falta de um referencial que as oriente, as assistentes sociais não encontrando esse apoio no corpo teórico da profissão têm buscado em outras áreas um referencial para seu trabalho. Todas as entrevistadas relataram terem feito cursos de dinâmica de grupo ou formação na área da psicologia sistêmica ou atuarem baseadas nas experiências pessoais desenvolvidas em sua trajetória profissional.

Com relação à identificação da proposta das ações socioeducativas e a teoria de Freire, isso acontece como relatado pelas técnicas pelos conceitos centrais da proposta apresentada pela PNAS. Entretanto, esses conceitos como demonstramos não apresentam a mesma dimensão ou amplitude como pensados na educação como prática da liberdade.

## Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Proteção social Básica. **Orientações técnicas para o centro de referência de assistência social**. Brasília: junho de 2006, versão preliminar.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional da Assistência Social** – PNAS. Brasília, 2004.
- FREIRE, Ana Maria Araujo. (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 30ªed.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 6ª ed.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005b (coleção leitura).
- JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MobraL. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MIOTO, Regina Célia Tamasso. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. IN: MIONE, Apolinário Sales; de Matos, Maurílio Castro; Leal, Maria Cristina (org.). 2. ed., São Paulo: Cortez, 2006. **Política social, família e juventude. Uma questão de direitos**.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000. 5ª ed.