



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PAIF NO CRAS CIDADE NORTE –
FRANCISCO BELTRÃO – PARANÁ - 2023: UM PROCESSO EDUCATIVO COM A
PEDAGOGIA FREIREANA**

Jordanna Peliser Fachinello de Souza

Francisco Beltrão - PR
2024

JORDANNA PELISER FACHINELLO DE SOUZA

A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PAIF NO CRAS CIDADE NORTE –
FRANCISCO BELTRÃO – PARANÁ – 2023: UM PROCESSO EDUCATIVO COM A
PEDAGOGIA FREIREANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado –
Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e
Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Ghedini.

Francisco Beltrão - PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Jordanna Peliser Fachinello de
A abordagem metodológica do PAIF no CRAS Cidade Norte,
Francisco Beltrão, Paraná, 2023: um processo educativo com a
pedagogia freireana / Jordanna Peliser Fachinello de Souza;
orientadora Cecília Maria Ghedini. -- Francisco Beltrão,
2024.
176 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). 2.
- Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).
3. Círculos de Cultura de Paulo Freire. Pedagogia Freireana.
4. Círculos Dialógicos Socioeducativos (CDS). I. Ghedini,
Cecília Maria, orient. II. Título.

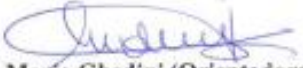
FOLHA DE APROVAÇÃO

JORDANNA PELISER FACHINELLO DE SOUZA

TÍTULO DO TRABALHO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO PAIF NO CRAS
CIDADE NORTE - FRANCISCO BELTRÃO – PARANÁ – 2023: UM PROCESSO
EDUCATIVO COM A PEDAGOGIA FREIREANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Cecilia Maria Ghedini (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)
Documento assinado digitalmente
 **ROMILDA DE SOUZA LIMA**
Data: 18/12/2024 14:56:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Romilda de Souza Lima
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)
Documento assinado digitalmente
 **ELAINE MARTINS MOREIRA**
Data: 18/12/2024 17:34:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Elaine Martins Moreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Documento assinado digitalmente
 **CHERON ZANINI MORETTI**
Data: 18/12/2024 09:54:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Cheron Zanini Moretti
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Francisco Beltrão, 16 de dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de conhecer pessoas que compartilham o sonho de um mundo mais bonito.

À minha mãe (*in memoriam*), que, com sua coragem de lutar na vida e pela vida, me ensinou a ser corajosa.

Ao Alaor, meu companheiro de longa caminhada, por segurar minha mão nos momentos de dificuldade, apoiar-me nas subidas e celebrar as conquistas ao longo do percurso.

À Giovanna, minha alegria em formato de gente, por colorir meus dias, por me convidar a ser uma pessoa melhor, por ensinar-me a ver o mundo com mais leveza e a valorizar os pequenos momentos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Ghedini, pelo privilégio de conviver e aprender com ela, pelas trocas e aprendizados sobre Paulo Freire, por me possibilitar ler o mundo de outras formas, pelas tantas tardes e noites dedicadas ao trabalho no CRAS.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unioeste, pela oportunidade de dar continuidade em minha formação.

Aos professores do PPGE, pelas discussões, trocas e aprendizados.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), pelos tantos aprendizados, pela convivência e pela oportunidade de trabalhar com a pedagogia freireana.

Às mulheres que participaram do projeto, pela confiança, pelas histórias e pelos saberes compartilhados e por fazerem que nossas tardes fossem muito especiais e animadas.

Aos professores que compuseram a banca, por contribuírem com a qualificação da dissertação, trazendo novas perspectivas: à Prof.^a Dr.^a Romilda de Souza Lima, querida amiga e professora com quem muito aprendo desde a graduação, agradeço pela sua seriedade e sensibilidade em contribuir com o trabalho; à Prof.^a Dr.^a Cheron Zanini Moretti, por contribuir com sua experiência com a Educação Popular e com a Pedagogia Freireana; à Prof.^a Dr.^a Elaine Martins Moreira, por contribuir com toda a sua experiência com a Política de Assistência Social.

À Secretária de Assistência Social, Nádia Bonato, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

À coordenadora Andressa Bourscheit, que não mede esforços para apoiar a equipe e inspira a todos com sua liderança e empatia.

Aos meus colegas do CRAS, pessoas maravilhosas com quem eu tenho o prazer de trabalhar.

Aos amigos, pelas trocas e companheirismo.

Ao Adecir Rodrigues da Silva, pela linda arte do nosso projeto.

“Não junto a minha voz à dos que, falando em *paz*, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas” (Freire, 2011, p. 113).

SOUZA, Jordanna Peliser Fachinello de. **A abordagem metodológica do PAIF no CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão, Paraná, 2023:** um processo educativo com a pedagogia freireana. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *A abordagem metodológica do PAIF no CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão – Paraná - 2023: um processo educativo com a pedagogia freireana*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão - PR, área de concentração em Educação e Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação. A problemática proposta foi compreender qual o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida nos grupos socioeducativos do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), desenvolvidos em 2023. Esta pesquisa se justificou pela escassez de materiais sobre a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no PAIF/CRAS, propondo-se a colaborar com a proposta do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2). A pesquisa foi realizada a partir do desenvolvimento de um Projeto de Extensão da Unioeste, intitulado *Círculos Dialógicos Socioeducativos (CDS): uma proposta metodológica inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, junto aos Grupos Socioeducativos do CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão – Paraná*. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida junto aos grupos socioeducativos do PAIF/CRAS, por meio dos CDSs. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com procedimentos da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Algumas das categorias de análise foram trabalho, cuidado, território, migração, educação, saúde e alimentação. As análises permitiram constatar que a abordagem metodológica nos CDSs se utilizou das principais categorias da Pedagogia Freireana: o levantamento temático, a problematização e a ação, buscando considerar a realidade concreta das participantes, contribuindo no alcance dos objetivos do PAIF, fortalecendo os vínculos comunitários, incentivando a autonomia e promovendo a reflexão e a transformação da realidade. Nesse sentido, considerou-se que a Pedagogia Freireana pode constituir-se em um compromisso ético-político e teórico-metodológico dos profissionais do CRAS com as classes populares e sua emancipação. Além disso, também se mostra adequada para processos de formação dialógicos com profissionais da Assistência Social.

Palavras-chaves: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Círculos de Cultura de Paulo Freire. Pedagogia Freireana. Círculos Dialógicos Socioeducativos (CDS).

SOUZA, Jordanna Peliser Fachinello de. **PAIF's methodological approach at CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão, Paraná, 2023: an educational process using Freirean pedagogy.** 2024. 176 f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024

ABSTRACT

This dissertation, entitled “PAIF’s methodological approach at CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão, Paraná, 2023: an educational process using Freirean pedagogy”, was developed in the Postgraduate Programme in Education, Master’s level, at the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão Campus - PR, area of concentration in Education and Research Line: Society, Knowledge and Education. The proposed problem was to understand the educational process present in the methodological approach developed in the socio-educational groups of the *Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família* (Comprehensive Family Protection and Care Service – PAIF, acronym in Portuguese), at the *Centro de Referência de Assistência Social* (Social Assistance Reference Centre - CRAS, acronym in Portuguese), developed in 2023. This research was justified by the scarcity of materials on Freirean pedagogy as a methodological approach in the PAIF/CRAS, proposing to collaborate with the proposal in the *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (Technical Guidance Notebook on the PAIF) (vol. 2). The research was carried out as part of a Unioeste extension project entitled “Socio-educational Dialogical Circles (CDS): a methodological proposal inspired by Paulo Freire's Cultural Circles, with the socio-educational groups of CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão – Paraná”. The aim of the research was to analyse the educational process present in the methodological approach developed with the PAIF/CRAS socio-educational groups, through the CDS. It was a qualitative case study, using documentary research and semi-structured interviews. Some of the categories of analysis were work, care, territory, migration, education, health and food. The analysis showed that the methodological approach in the CDSs used the main categories of Freirean pedagogy: thematic inquiry, problematisation and action, which sought to consider the concrete reality of the participants, contribute to the achievement of the PAIF's objectives, strengthen community ties, promote autonomy and encourage reflection and transformation of reality. In this sense, it was considered that Freirean pedagogy could be an ethical-political and theoretical-methodological commitment of CRAS professionals to the working classes and their emancipation. It is also suitable for dialogical training processes with social welfare professionals.

Keywords: Social Assistance Reference Center (CRAS). Comprehensive Family Care and Protection Service (PAIF). Paulo Freire’s Culture Circles. Freirean Pedagogy. Socio-educational Dialogic Circles (CDS).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos níveis de proteção social.....	39
Figura 2 - Localização do Município de Francisco Beltrão no Estado do Paraná.....	43
Figura 3 - Mapa divisão por território das redes locais	44
Figura 4 - Famílias cadastradas no CadÚnico em Francisco Beltrão - PR.....	45
Figura 5 - Pessoas cadastradas no CadÚnico em Francisco Beltrão - PR.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações desenvolvidas no PAIF.....	76
Quadro 2 - O educativo presente no Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF (vol. 2).....	77
Quadro 3 - Atividades em curso e futuras desenvolvidas pela equipe técnica.....	85
Quadro 4 - Como se realizam as atividades coletivas no CRAS.....	85
Quadro 5 - Encontros, metodologia e temática, local onde foi realizado.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação	30
Gráfico 2 - Nível de ocupação, por sexo, segundo o nível de instrução	31
Gráfico 3 - População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividade.....	32
Gráfico 4 - Rendimento médio real de todos os trabalhos das pessoas, segundo o sexo e a cor ou raça.....	33
Gráfico 5 - Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução	34
Gráfico 6 - Proporção de pessoas em ocupações informais, segundo o nível de instrução.....	34

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Dinâmica: O que quero regar, o que vou semear, o que vou cultivar	84
Imagem 2 - Desenhos sobre “Trajetória de Vida” das participantes	109
Imagem 3 - Participantes escolhendo imagens para a codificação.....	111
Imagem 4 - Desenho utilizado para levantamento temático.....	167
Imagem 5 - Símbolo do Grupo	167
Imagem 6 - Figuras utilizadas para levantamento temático	168
Imagem 7 - Retomada dos cartazes para levantamento temático	168
Imagem 8 - Texto “A História do menino que lia o mundo”	169
Imagem 9 - Foto do cartaz com a história de Paulo Freire.....	169
Imagem 10 - Participantes cantando “Carta dos Professores à Paulo Freire”	170
Imagem 11 - Letra da música Carta dos Professores a Paulo Freire	170
Imagem 12 - Cartaz das andarilhagens de Paulo Freire	171
Imagem 13 - Texto utilizado para leitura coletiva.....	172
Imagem 14 - Cartaz “Direito de ser Gente”	173
Imagem 15 - Texto Ser Mais	174
Imagem 16 - Cartaz com as tarjetas.....	175
Imagem 17 - Cartaz com as marchas identificadas	176
Imagem 18 - Foto das mulheres cantando “Ainda cabe sonhar”	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Círculos Dialógicos Socioeducativos
CECAD	Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COHAPAR	Companhia de Habitação do Paraná
CPC	Centros de Cultura Popular
CRAS	Centro de Referência De Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEFHEMP	Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana e Movimentos Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB	Movimento de Educação de Base
MSP	Movimentos Sociais Populares
NAF	Programa Núcleo de Apoio à Família
NOB SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
NOB-RH/SUAS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
NUMAPE	Núcleo Maria da Penha
PAF	Plano de Acompanhamento Familiar
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral À Família
PEE	Programa de Educação Especial
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROVARE	Processo Seletivo das Vagas Remanescentes

PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMA	Registro Mensal de Atendimentos
SESI	Serviço Social da Indústria
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNATI	Universidade da Terceira Idade
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
	INTRODUÇÃO	20
	PERCURSO METODOLÓGICO	21
1	AS RELAÇÕES SOCIAIS DIANTE DAS DESIGUALDADES E DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: DESAFIOS AO CRAS E AO SERVIÇO DE PROTEÇÃO E ATENDIMENTO INTEGRAL À FAMÍLIA (PAIF)	26
1.1	As relações sociais na atualidade: o capitalismo e as desigualdades	26
1.1.1	O Estado e as Políticas Públicas de Assistência Social	36
1.2	O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte e o trabalho social com famílias	42
1.2.1	O território do CRAS Cidade Norte em Francisco Beltrão - PR.....	46
1.2.2	O trabalho com as famílias e os principais serviços e benefícios acessados.....	49
2	ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA DESDE O LEGADO DE SUA OBRA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	51
2.1	Educação Popular e Paulo Freire na América Latina	51
2.2	A Pedagogia Freireana como uma pedagogia desde a prática educativa	57
2.2.1	Os Círculos de Cultura e a Pedagogia Freireana	63
2.2.2	Sobre pesquisas e recriações da Pedagogia Freireana no trabalho dos CRAS.....	67
3	A ABORDAGEM METODOLÓGICA NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO PAIF: RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS E CONCEPÇÕES EM DIÁLOGO	72
3.1	Proposta de trabalho no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).....	72
3.1.1	As Orientações Técnicas do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).....	79
3.2	A abordagem metodológica no trabalho social com famílias no CRAS Cidade Norte	83
3.3	O referencial teórico-metodológico utilizado no CRAS: a Pedagogia Freireana e o Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF	88
3.4	Saberes necessários para a equipe técnica do PAIF: apontamentos a partir da perspectiva freireana	94
4	O TRABALHO COM OS CÍRCULOS DIALÓGICOS SOCIOEDUCATIVOS E A ABORDAGEM METODOLÓGICA NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO CRAS	100
4.1	O Projeto de Extensão Círculos Dialógicos Socioeducativos.....	100

4.1.1	Os Temas Geradores e o Universo Temático	103
4.1.1.1	<i>O Universo Temático da realidade, dos sujeitos e suas trajetórias.....</i>	<i>107</i>
4.1.1.2	<i>O Universo Temático do Território e das Políticas Públicas de Saúde e Educação</i>	<i>111</i>
4.1.2	A Problemática do Universo Temático.....	115
4.1.2.1	<i>A problematização dos temas geradores nos CDS: prática social e mudanças na forma de compreender o mundo e sua condição de vida</i>	<i>116</i>
4.1.3	A Ação junto ao território e aos espaços de participação.....	126
4.1.3.1	<i>As ações desenvolvidas nos espaços de vida das participantes e as iniciativas do grupo</i>	<i>127</i>
4.2	Os Círculos Dialógicos Socioeducativos e suas contribuições nos processos formativos no CRAS	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES.....	151
	Apêndice A - Documento 1	151
	Apêndice B - Documento 2	153
	Apêndice C - Documento 3	155
	Apêndice D - Documento 4	157
	Apêndice E - Roteiro para entrevista semiestruturadas com técnicos/as do CRAS	166
	ANEXOS	167
	Anexo A - Dados do Relatório Final dos CDS	167

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciar um mestrado é se dispor a vivenciar um processo de formação. Quando uma amiga me disse que o período em que estava fazendo o mestrado foi um dos mais maravilhosos de sua vida, não pude compreender a dimensão do que ela estava dizendo. Atualmente, posso falar, por experiência própria, que o mestrado na minha vida está sendo trans-formador. E isso se deve às pessoas que tive o prazer de conhecer, e, a partir da convivência com elas, já não posso ser mais a mesma pessoa.

Formar-me pesquisadora e escritora são desejos que sempre estiveram dentro de mim voando como um pássaro que procurava um lugar para pousar. E pousou em um programa que ampliou meu olhar para a vida e para a educação. Sempre estudei em escola pública e agora tive a oportunidade de retornar à universidade na qual me graduei, dando continuidade à minha formação. Essas mudanças me levaram a olhar para minha vida, fazendo-me retomar alguns pontos de minha história que me fizeram chegar até aqui.

Minha mãe sempre lutou muito para dar à nossa família o que ela podia. Éramos eu e ela. Trabalhou por quase 18 anos em um supermercado próximo à nossa casa, e a jornada exaustiva tomava quase todo seu tempo. Quando saía para trabalhar, deixava meu café da manhã pronto, um pão com margarina e um chocolate quente para eu comer quando acordasse. Aqueles cafés da manhã eram carregados de afeto, de cuidado e de amor. Eu passava as manhãs sozinha; ao meio-dia, almoçávamos juntas para, à tarde, eu ir à escola. Seu salário era pouco e ela levava na ponta do lápis as despesas da casa, mas sempre garantiu que nunca me faltasse o básico. No entanto, faltava-nos tempo juntas, rede de apoio e outras coisas, certamente.

Mãe solo e caixa de supermercado, pelas circunstâncias, pois seus sonhos eram outros, era habilidosíssima com desenhos, costuras e poderia ter sido uma talentosa estilista. Ou então ter se formado em Economia Doméstica, curso que ela precisou interromper quando se viu grávida de mim e sem condições de continuar. Anos mais tarde, eu ingressei no curso de Economia Doméstica, trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. E foi no último ano da graduação que a perdi.

Nos encontros da vida, tive sorte de me casar com uma pessoa que é um grande companheiro, com o qual tenho o privilégio de dividir as alegrias e as tristezas. Uma dessas alegrias é a nossa filha, que nos ensina todos os dias a olhar para o melhor do mundo, a enxergar as coisas simples e a rir de coisas bobas.

Trabalhei em diversas atividades buscando “ganhar o pão de cada dia”, até que, no ano de 2016, assumi o concurso público como servidora municipal, na função de economista

doméstico. Fui alocada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR, compondo a equipe técnica do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

No trabalho no CRAS, as dificuldades enfrentadas, as dores e os sofrimentos me aproximavam da realidade daquelas famílias que ali chegavam, em busca de um alento, um conforto, um acolhimento. Entretanto, ainda era preciso conhecer “[...] o próprio pensar das famílias, por meio da observação compreensiva – captar o não dito, os elementos simbólicos, explícitos e implícitos nas ações sociais” (Brasil, 2012a, p. 100).

Ao iniciar meu trabalho no CRAS, passei a estudar os *Cadernos de Orientações Técnicas* sobre o PAIF e tomei conhecimento de que a metodologia do trabalho social a ser desenvolvido com as famílias tinha como fundamentação teórica a Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire (Brasil, 2012a). Eu já havia lido a sua obra mais conhecida, a *Pedagogia do Oprimido*, mas me faltava um aprofundamento teórico, metodológico e prático para que fosse possível realizar a Pedagogia Problematicadora no CRAS.

Freire despertou em mim a curiosidade, como pesquisadora, de conhecer melhor as famílias atendidas e acompanhadas pela Política de Assistência Social. Conforme os dias e os anos foram passando, a vivência cotidiana com os usuários possibilitava me reconhecer em cada história, nas dificuldades de vida, nas formas de superação, na coragem de seguir em frente mesmo com tantas dificuldades.

O *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) (Brasil, 2012a) recomenda que se investigue o universo temático das famílias participantes dos grupos socioeducativos, com o objetivo de eleger temas geradores a serem trabalhados. Assim, a partir das minhas inquietações sobre como utilizar a Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, e da minha inserção no Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana e Movimentos Sociais (GEFHEMP), por ocasião de meu ingresso, em 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão - PR, teve início um projeto de extensão no espaço do CRAS Cidade Norte, que buscou articular conhecimentos da área de Educação com a Assistência Social.

O projeto de extensão teve como objetivo geral desenvolver um processo educativo com os participantes dos grupos socioeducativos do CRAS Cidade Norte, no município de Francisco Beltrão - PR. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: 1) recriar uma metodologia de trabalho com os grupos socioeducativos do CRAS inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, considerando os saberes dos participantes e, ao mesmo tempo, incentivando o

pensamento crítico sobre a realidade, por meio de Círculos Dialógicos Socioeducativos; 2) desenvolver o processo educativo utilizando a Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, para compreender o universo temático dos usuários do CRAS, sistematizando-o em Temas Geradores, a fim de propor um processo de formação aos Grupos Socioeducativos; 3) possibilitar aos participantes uma reflexão sobre suas condições de vida identificando saídas diante dos problemas e desafios do território onde vivem.

A consulta em referências bibliográficas e o conhecimento de outras experiências em que os Círculos de Cultura foram recriados motivaram a titulação do referido projeto de extensão como *Círculos Dialógicos Socioeducativos (CDS): uma proposta metodológica inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire junto aos Grupos Socioeducativos do CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão – Paraná*.

No projeto de extensão, foi recriada a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (Freire, 2002, 2016, 2020) a fim de realizar o levantamento do universo temático das participantes por meio da identificação dos temas mais presentes nas dimensões da vida, das famílias, das organizações/instituições e da realidade do território, tais como: relações familiares e comunitárias; espaço de saúde (cuidado, comida, corpo, lazer); e espaço escola, educação e estudo. Essa forma de trabalho gerou o desafio de compreender e problematizar a realidade vivenciada pelas famílias do território da Cidade Norte, no trabalho educativo dos grupos socioeducativos. Foram realizados 14 encontros, de setembro a novembro de 2023, com a participação de aproximadamente 17 mulheres.

A partir do planejamento dos encontros e dos relatórios das práticas realizadas, chegou-se a um material próximo ao que se aponta no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) (Brasil, 2012a), uma vez que a proposta foi trabalhar com categorias centrais no pensamento freiriano, tais como: diálogo, problematização e ser mais, assim como está indicado no Caderno. A partir dos registros, elaborou-se um Relatório de todos os encontros realizados nos CDSs, com o Projeto de Extensão no CRAS Cidade Norte. Nesse contexto, surgiu a necessidade de compreender melhor as relações entre o trabalho de formação na Assistência Social e a dimensão da Educação, que emergiu durante o Projeto de Extensão com os grupos socioeducativos do PAIF/CRAS.

INTRODUÇÃO

O processo educativo realizado no projeto de extensão por meio dos CDSs, como explicitado nas considerações iniciais, apontou para uma problemática ampla por meio da qual emergem questões sobre o processo de formação no CRAS e, especificamente, o que se desenvolveu no projeto de extensão. Desse modo, esta foi a problemática estabelecida para esta pesquisa: *Qual foi o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida junto aos grupos socioeducativos do PAIF/CRAS, por meio dos CDSs ocorridos no período de setembro a novembro de 2023, no CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR?*

Dessa forma, esta pesquisa analisou o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida, tendo por base o Relatório de todas as atividades realizadas nos CDS. Ademais, buscando ampliar a compreensão da abordagem metodológica no trabalho com grupos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as técnicas do CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR.

A relevância desta pesquisa incide em contribuir com os estudos na área de Educação, em especial a Educação Popular, tendo em vista a baixa quantidade de publicações que tratam sobre a Pedagogia Freireana no espaço do CRAS. Além disso, buscou-se colaborar com o aprimoramento da Política Pública de Assistência Social, especialmente no que se refere ao trabalho desenvolvido nas oficinas no âmbito do trabalho social com famílias no PAIF. Considerando-se a falta de materiais que tratem sobre a Pedagogia Freireana no PAIF/CRAS, esta pesquisa visou a contribuir para o estudo e a análise de referências recriadas a partir dos Círculos de Cultura, somando-se ao material produzido no Projeto de Extensão e colaborando com a sugestão do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2).

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida junto aos grupos socioeducativos do PAIF/CRAS, por meio dos CDSs, realizados no ano de 2023, no CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: 1) compreender aspectos das relações sociais diante das desigualdades e da política pública de Assistência Social, caracterizando, nesse contexto, o equipamento público municipal, o CRAS, e seu principal serviço de proteção social, o PAIF; 2) identificar alguns fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Freireana que podem embasar a abordagem metodológica conforme se estabelece o PAIF/CRAS para o trabalho junto aos grupos socioeducativos; 3) analisar a abordagem metodológica no trabalho social com famílias do PAIF, apresentando a compreensão da equipe técnica do CRAS Cidade Norte sobre a sugestão constante no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) de utilizar a

Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias; e 4) analisar o processo educativo presente na abordagem metodológica dos CDSs desenvolvidos por meio da metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, no sentido de compreender e caracterizar esta pedagogia.

Esta pesquisa contribui para a produção científica do conhecimento que tem como objetivo incentivar a adoção da Pedagogia Freireana pelos trabalhadores e trabalhadoras do CRAS. A adoção dessa abordagem metodológica busca fomentar práticas educativas que estejam a serviço da libertação e não da dominação, sendo problematizadoras e não conformadoras à realidade. Práticas educativas que, independentemente do espaço onde se realizem - no CRAS, na escola, ou em uma Unidade Básica de Saúde -, tenham como objetivo a humanização dos sujeitos e aproximar os seres humanos daquilo que os constitui como humanos, como seres de invenção e de transformação. Práticas que, considerando os sujeitos como **seres inconclusos**¹ e **inacabados**, possibilitem aos educandos e educandas e aos educadores e educadoras, **ser mais** (Freire, 2016). Práticas que busquem a emancipação humana, a **autonomia** e a possibilidade de **esperançar** um futuro diferente.

PERCURSO METODOLÓGICO

O método de uma pesquisa é definido por Minayo (2013) como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (Minayo, 2013, p. 14), sendo muito mais do que um conjunto de ferramentas e técnicas, mas compondo a teoria que embasa a ação do pesquisador e da pesquisadora. Assim, tanto a teoria quanto a técnica precisam caminhar juntas de forma a evitar o empirismo e abstrações (Minayo, 2013).

Esta pesquisa tem uma base qualitativa, uma vez que se mostra apropriada para as investigações no campo da Educação, pois busca conhecer as representações, os conhecimentos e as práticas dos sujeitos. A pesquisa qualitativa aborda uma realidade que não pode ser medida quantitativamente, tendo como objeto de estudo o conjunto de fenômenos humanos e as suas interações (Minayo, 2013). Três são as suas etapas: a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento dos dados coletados (Minayo, 2013).

No caso deste estudo, a fase exploratória consistiu em levantamento bibliográfico dos trabalhos já realizados e do referencial teórico que fundamenta pesquisas discussões. O trabalho de campo, por sua vez, corresponde a um estudo de caso, o qual, segundo André (2013), desvela

¹ Utilizou-se a fonte em negrito para destacar as categorias freireanas.

“[...] um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (André, 2013, p. 97, grifos do autor).

Recorreu-se também a alguns procedimentos da pesquisa documental, por meio do levantamento de dados do Relatório do Projeto de Extensão dos CDS, realizado no ano de 2023, no CRAS Cidade Norte. Os documentos são “[...] muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados [...]” (André, 2013, p. 100), assim, são uma importante fonte de coleta de dados para o desvelamento do objeto de pesquisa.

A pesquisa contou, ainda, com entrevistas semiestruturadas com três técnicas do CRAS Cidade Norte, de forma a indicar o percurso da fala², buscando identificar a relação entre as recomendações sobre o uso de abordagens metodológicas constante no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) e o trabalho que se desenvolve nos grupos socioeducativos do CRAS Cidade Norte. Segundo André (2013), a entrevista semiestruturada é uma técnica capaz de captar a informação desejada de forma imediata e que permite o aprofundamento dos pontos de maior relevância para a pesquisa. As falas das participantes foram gravadas e posteriormente transcritas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³, tendo o anonimato e a identidade preservados.

Cabe destacar, nesse percurso metodológico, que a dimensão ético-política desta pesquisa assume uma postura freireana comprometida com a transformação da sociedade em um lugar mais justo, humano e bonito, em que a ética e a estética andam juntas. Para Freire (2011), os seres humanos têm uma vocação existencial para a ética, e isso exige que esses assumam um compromisso com a vida, com as pessoas e com o mundo; logo, a sua transgressão tem como resultado a desumanização. Na perspectiva freireana, os seres humanos são livres, e “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 2011, p. 20).

Assim, este trabalho de pesquisa e o projeto de extensão desenvolvido no CRAS estão comprometidos com o princípio ético que afirma a dignidade da vida humana e sua vocação para ser mais. A liberdade para a escolha do tema e da problemática da pesquisa precisa ser exercida com responsabilidade e ética, pois, como não existe neutralidade em uma pesquisa, pode servir tanto para tornar o mundo mais bonito quanto mais feio, tanto para manter o *status*

² As falas das participantes foram destacadas com fonte em itálico.

³ Número do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão - PR: 7.049.562.

quo quanto para o transformar. Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa na área de Educação Popular em uma perspectiva libertadora, ressalta-se que a problemática desta pesquisa centra seu compromisso na humanização e na justiça social.

A pesquisa e a prática extensionista exigem responsabilidade ética no seu exercício. Freire (2011) compreende a ética ligada indissociavelmente à estética, portanto, “[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 2011, p. 34). Assim, toda ação humana conduzida por princípios éticos tem como resultado a **boniteza**; nas palavras desse educador, a decência e beleza estão sempre de mãos dadas.

Dessa forma, é importante refletir sobre as dimensões em que a ética perpassa este trabalho, no que tange às relações entre a prática profissional no espaço do CRAS e o estar sendo pesquisadora-pesquisada. Ao se pensar em desenvolver um projeto de extensão no CRAS, buscou-se, desde o início, um compromisso com a ética, o que se concretizou no respeito pelas mulheres participantes e na liberdade de escolha. A postura ética se apresenta como uma exigência nas relações humanas. Em um trabalho de grupo, neste caso, grupo de mulheres, a convivência deve ser pautada no respeito, na abertura para o diálogo, no sigilo sobre o que foi conversado e na verdade. Nesse sentido, não é uma postura a ser assumida apenas pelos educadores e educadoras, mas esses precisam ser coerentes e servir como referência para o coletivo. Para Freire (2011), “[...] estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 2011, p. 34). Essa condição de ser técnica em uma prática extensionista (no sentido freireano) e ser pesquisadora em meu local de trabalho, colocou-me diante de princípios éticos que precisaram ser observados e seguidos.

O primeiro princípio é a liberdade dos sujeitos, que deve ser assegurada em todos os momentos; liberdade para aceitar, para falar, para desistir e para recusar. Essa liberdade foi afirmada em todos os momentos durante o projeto de extensão e nas entrevistas com as técnicas, minhas colegas de trabalho. Assim, foi por meio do TCLE que as falas das entrevistas com as técnicas e as falas durante os encontros nos CDSs foram gravadas, por meio do gravador do *notebook*, para que depois fossem transcritas e pudessem ser utilizadas na pesquisa. Também foram tiradas fotos dos encontros mediante autorização das participantes.

O TCLE (Apêndice A) foi assinado pelas mulheres que aceitaram participar do projeto de extensão. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três técnicas do CRAS Cidade Norte de forma coletiva e um TCLE (Apêndice B) foi apresentado e assinado pelas técnicas. Outro TCLE (Apêndice C) foi utilizado para solicitar a autorização da coleta do

material produzido durante o Projeto de Extensão. Uma técnica não aceitou participar da entrevista coletiva e 3 mulheres não consentiram com a gravação, por isso, as falas delas não foram utilizadas.

A ética também perpassa pela preservação da identidade das participantes e na escolha e autonomia sobre a sua palavra. Em vista disso, os nomes das mulheres e das técnicas foram trocados por codinomes, e seus respectivos rostos foram borrados nas imagens para preservar a identidade.

A ética, no que tange à pesquisa no mesmo local em que se trabalha, também implica a não utilização de dados que se tem acesso, sem que esses estejam incluídos no processo da pesquisa e que sejam consentidos pelos sujeitos. Assim, somente os instrumentos constantes no procedimento metodológico foram utilizados na coleta dos dados.

A análise de conteúdo para interpretação, sistematização e categorização do objeto pesquisado foi conduzida tendo como fundamentação o estudo de Bardin (2016), para quem a análise de conteúdo busca, por meio de técnicas, interpretar o discurso e desvelar o objeto pesquisado de forma profunda. Para isso, é necessário tratar as informações contidas nas mensagens, buscando apresentar o objeto pesquisado por meio de categorias (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo foi realizada a partir das categorias de análise freireanas, tais como: levantamento temático, problematização, ação, historicidade, realidade, mudança, autonomia, dependência, diálogo, antidiálogo, educação, andarilhagem, codificação, descodificação, situações-limites, atos-limites, acomodação e transformação. Outras categorias de análise emergiram dos dados levantados, a saber: trabalho, cuidado, território, migração, educação, saúde e alimentação.

Para apresentar as discussões e resultados, este trabalho foi organizado em quatro capítulos, para além das considerações iniciais, da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo explorou as relações sociais na atualidade, considerando o atual contexto do capitalismo e as desigualdades sociais produzidas pelo sistema. Destacaram-se as formas com que o Estado tem atuado, por meio de políticas públicas, na mitigação das consequências resultantes da forma com que a sociedade está organizada atualmente. Apresentaram-se ainda o principal serviço ofertado no CRAS, o PAIF, e o trabalho social desenvolvido com famílias que se encontram em vulnerabilidade social.

No segundo capítulo, identificaram-se alguns fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Freireana que podem embasar a abordagem metodológica conforme se estabelece o PAIF/CRAS para o trabalho junto aos grupos socioeducativos.

No terceiro capítulo, explicitou-se a abordagem metodológica no trabalho social com famílias do PAIF, destacando-se a compreensão da equipe técnica do PAIF, no CRAS Cidade Norte, sobre a sugestão constante no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) de utilizar a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias.

No quarto capítulo, analisou-se o processo educativo presente na abordagem metodológica dos CDSs desenvolvidos por meio da metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, no sentido de compreender e caracterizar ao trabalho com a Pedagogia Freireana.

Conclui-se que a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica contribui para alcançar os objetivos do PAIF, fortalecendo os vínculos comunitários, incentivando a autonomia e promovendo a reflexão e transformação da realidade. Os resultados demonstraram que a abordagem metodológica nos CDS se utilizou das principais categorias da Pedagogia Freireana: o levantamento temático, a problematização e a ação, buscando compreender a realidade concreta das participantes. A Pedagogia Freireana representa um compromisso ético-político e teórico metodológico dos profissionais do CRAS com as classes populares e sua emancipação, assim como se mostra adequada para processos dialógicos de formação no âmbito da Assistência Social. Destacam-se a necessidade de superação do caráter familista do PAIF e a urgência de garantia da proteção social integral ofertada pelo Estado.

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES SOCIAIS DIANTE DAS DESIGUALDADES E DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: DESAFIOS AO CRAS E AO SERVIÇO DE PROTEÇÃO E ATENDIMENTO INTEGRAL À FAMÍLIA (PAIF)

Este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, discorreu-se sobre as relações sociais diante das desigualdades no contexto da sociedade capitalista. O escopo foi demonstrar como o Estado e a Política Pública de Assistência Social têm atuado na proteção das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social que, na sociedade capitalista, se apresenta de forma acentuada. Na segunda seção, apresentou-se o CRAS Cidade Norte, caracterizando o território no qual está inserido e o trabalho social desenvolvido com as famílias, apontando para os principais serviços e benefícios acessados pelos usuários. Concluiu-se o capítulo considerando que a Política Pública de Assistência Social, por meio do trabalho social com famílias desenvolvido no âmbito do PAIF, e ofertado no CRAS, atua no enfrentamento das desigualdades sociais, na promoção da autonomia e no usufruto dos direitos.

1.1 As relações sociais na atualidade: o capitalismo e as desigualdades

Para compreender as relações sociais na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, é preciso olhar para a forma com que os seres humanos produzem os meios materiais que lhe dão condições de viver (Marx; Engels, 2001). Considera-se que a necessidade primordial de todo ser humano é manter-se vivo, fazendo com que ele precise produzir, por meio do trabalho, as condições materiais para a satisfação de suas principais necessidades (Marx; Engels, 2001).

É por meio do trabalho que os seres humanos começam a se distinguir dos animais, à medida que precisam produzir as condições materiais necessárias à sua existência. Nesse processo, estabelecem relações sociais que são independentes de sua vontade, e é da totalidade dessas relações que se “[...] forma a estrutura econômica da sociedade [...]” (Marx, 1987, p. 29).

No contexto atual, as relações sociais são condicionadas pela forma capitalista de produção, que combina uma alta concentração de propriedade e renda e uma grande produção de pobreza e miséria (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014). Marx, no século XIX, extraiu a lei geral de acumulação capitalista, “[...] segundo a qual, no modo de produção capitalista, a produção

da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta)” (Netto, 2011, p. 23).

As desigualdades resultantes desse modo capitalista de produção social são conhecidas, atualmente, como “questão social” (Netto, 2011, p. 23). A questão social é parte das relações sociais na sociedade capitalista, sendo apreendida “[...] como expressão ampliada das desigualdades sociais [...]” (Iamamoto, 2001, p. 10) e está indissociavelmente ligada às formas de organização do trabalho (Iamamoto, 2001). Seu enfrentamento tem sido reduzido a “[...] *uma gestão* mais humanizada e *eficaz dos problemas sociais*, na órbita da ordem instituída nos marcos da mundialização do capital sob a égide do grande capital financeiro” (Iamamoto, 2001, p. 10, grifos do autor).

As desigualdades produzidas na sociedade capitalista acentuam-se de forma incontrolável, as crises cíclicas, comuns ao capitalismo e que se resolviam trazendo uma certa satisfação social, deram lugar a uma crise estrutural profunda e irreformável que afeta toda a humanidade e que se caracteriza pela extração do sobretrabalho, pela desumanização e pela destruição (Mészáros, 2000). Para Nobre e Faria (2003), “[...] a crise na sociedade e na economia capitalista é também uma crise em seu modelo de reprodução baseado na utilização do tempo de trabalho das mulheres como um recurso inesgotável” (Nobre; Faria, 2003, p. 7). O tempo de trabalho das mulheres – dedicado a cuidar dos filhos, de pessoas dependentes, de pessoas doentes, de idosos, da casa, da alimentação, das relações e afetos etc. – é exercido de forma não remunerada e, ainda, de maneira invisibilizada. Isso decorre, em grande parte, pela tradição do patriarcado que separa a sociedade em duas esferas: a pública e a privada (Carrasco, 2003).

Na esfera pública, estão os homens, com seus trabalhos remunerados e bem valorizados, exercendo atividades relacionadas, geralmente, com a satisfação das necessidades mais objetivas. Na esfera privada, estão as mulheres, exercendo atividades que atendem as necessidades subjetivas, geralmente esquecidas e ignoradas, como os afetos, os cuidados, a criação de laços e de relações (Carrasco, 2003). No entanto, essas atividades exercidas pelas mulheres, comprometidas com a reprodução e a sustentabilidade da vida e que sustentam todo o resto da sociedade, incluindo os homens, acabam por favorecer até mesmo a lógica do capital, que obtém lucro com a exploração do tempo das mulheres, repassando os “[...] custos da produção capitalista para a esfera doméstica” (Carrasco, 2003, p. 19). Dessa forma, o atual sistema econômico capitalista e a tradição do patriarcado mantêm uma relação em que é conveniente que o trabalho feminino se mantenha invisibilizado (Carrasco, 2003). Atualmente, a tensão vivenciada pelas mulheres, ao tentarem conciliar os diversos tempos de trabalho,

começou a trazer visibilidade para a contradição entre a “[...] a produção capitalista e o bem-estar humano, entre o objetivo do lucro e o objetivo do cuidado da vida” (Carrasco, 2003, p. 28).

O objetivo do lucro e a necessidade de dominação fez com que o sistema do capital passasse a produzir mercadorias de forma generalizada, não tendo como objetivo atender às necessidades humanas, mais sim a uma “[...] expansão *orientada* e dirigida pela *acumulação* [...]”, tendo “[...] a expansão do capital como um fim em si” (Mészáros, 2000, p. 11, grifo do autor).

Até o período que antecedeu à Revolução Industrial (século XVIII e XIX), a produção de mercadorias era orientada, principalmente, pela necessidade de uso. Na forma atual, o sistema do capital tem a sua produção voltada para o valor de mercado, que é sempre expansível e quantificável. A necessidade de alcançar a expansão irreprimível impôs uma limitação histórica insuperável para a “[...] viabilidade de *sistema do capital* em geral” (Mészáros, 2000, p. 9, grifo do autor).

Foi assim que surgiu, historicamente, a forma capitalista em sua versão burguesa, que adotou a extração do sobretrabalho, na forma de mais-valia. A subordinação do trabalho ao capital (Mészáros, 2000) torna o sistema do capital estruturalmente antagônico, colocando em perigo a sobrevivência da humanidade, devido à sua incontrollabilidade e destruição. Carrasco (2003) afirma que existe uma contradição entre a sociedade capitalista e a sustentabilidade da vida humana.

A classe trabalhadora, ou a “classe-que-vive-do-trabalho”, nas palavras de Antunes (2018, p. 102), é caracterizada por aqueles que “[...] vendem sua força de trabalho em troca de salário [...]” (Antunes, 2018, p. 103), como os trabalhadores terceirizados e precarizados, os *part time*, os trabalhadores informais e os trabalhadores e as trabalhadoras que estão desempregados no momento, por terem sido expulsos do mercado de trabalho na crise do desemprego estrutural.

Deve-se ressaltar que a crise do capital é global, não podendo ser resolvida com ações de caráter local, ou seja, levando em consideração apenas a realidade brasileira, pois os problemas enfrentados pela classe trabalhadora são decorrentes de “problemas sistêmicos” (Freitas, 2022, p. 2). A crise estrutural do sistema do capital, além de geopolítica, passa a ser também uma crise ambiental em nível global. Freitas (2022) aponta para cinco dimensões das contradições geopolíticas em que a humanidade se encontra. A primeira dimensão direciona-se para a lógica do capital, em ganhar cada vez mais dinheiro, simplesmente para a acumulação, o que resulta na destruição dos seres humanos e do ambiente. A segunda dimensão diz respeito

à contradição entre o aumento de investimento em tecnologia e a redução do investimento em mão de obra, destacando a diferença entre trabalho vivo e trabalho morto. A terceira dimensão, por sua vez, assinala para o papel do Estado, que será redefinido com a pressão para a diminuição de sua intervenção, levando a “[...] oficializar, pela meritocracia, a naturalização da exclusão social” (Freitas, 2022, p. 5). A quarta dimensão refere-se a danos ecológicos globais que o capital produziu pelo processo de acumulação sem limites. Por fim, a quinta dimensão corresponde à crise na geração de valor, evidenciando os impactos resultantes da inteligência artificial e das tecnologias (Freitas, 2022).

Segundo Iamamoto (2001), o enfrentamento das expressões da questão social requer

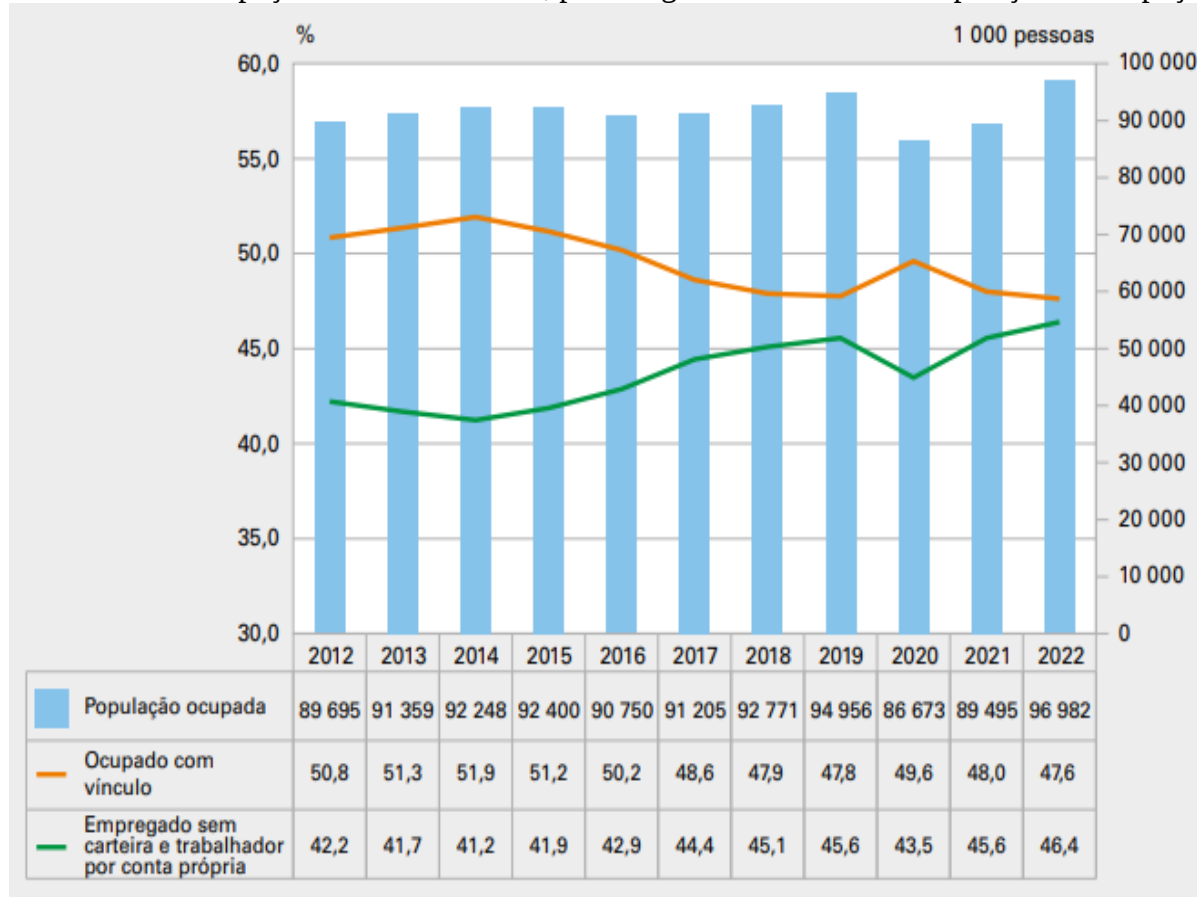
[...] a prevalência das necessidades da coletividade dos trabalhadores, o chamamento à responsabilidade do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, voltadas aos interesses das grandes maiorias, condensando um processo histórico de lutas pela democratização da economia, da política, da cultura na construção da esfera pública (Iamamoto, 2001, p. 10, grifos do autor).

Nesse contexto de compreensão, alguns indicadores sociais possibilitam conhecer, de alguma maneira, algumas das expressões da questão social no contexto brasileiro e servem como subsídios para a implementação de políticas públicas. Um desses índices é a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados disponibilizados mostram que, em 2022, houve um aumento de pessoas ocupadas sem vínculo empregatício ou trabalhadores autônomos e uma redução dos postos de trabalho formais (IBGE, 2023).

A redução dos postos de trabalho acontece devido à necessidade que o sistema do capital tem de empregar meios de produção mais eficientes, em que se produz mais em menos tempo, isso acaba por aumentar a mais-valia e “[...]faz com que o trabalho excedente dos segmentos ocupados condene à *ociosidade socialmente forçada* amplos contingentes de trabalhadores aptos ao trabalho e impedidos de trabalhar” (Iamamoto, 2001, p. 14, grifos do autor).

As mudanças no mundo do trabalho trouxeram um aumento do trabalho precarizado, informal, temporário, parcial e sem direitos previdenciários (Antunes, 2018). Em 2020, ano em que a pandemia da covid-19 atingiu seu ápice, o número da população ocupada sofreu uma queda recorde. Nos anos seguintes, houve uma recuperação dos postos de trabalho, no entanto, em 2022, houve um aumento de pessoas ocupadas sem vínculo empregatício ou trabalhadores autônomos e uma redução dos postos de trabalho formais (IBGE, 2023).

Gráfico 1 - Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação

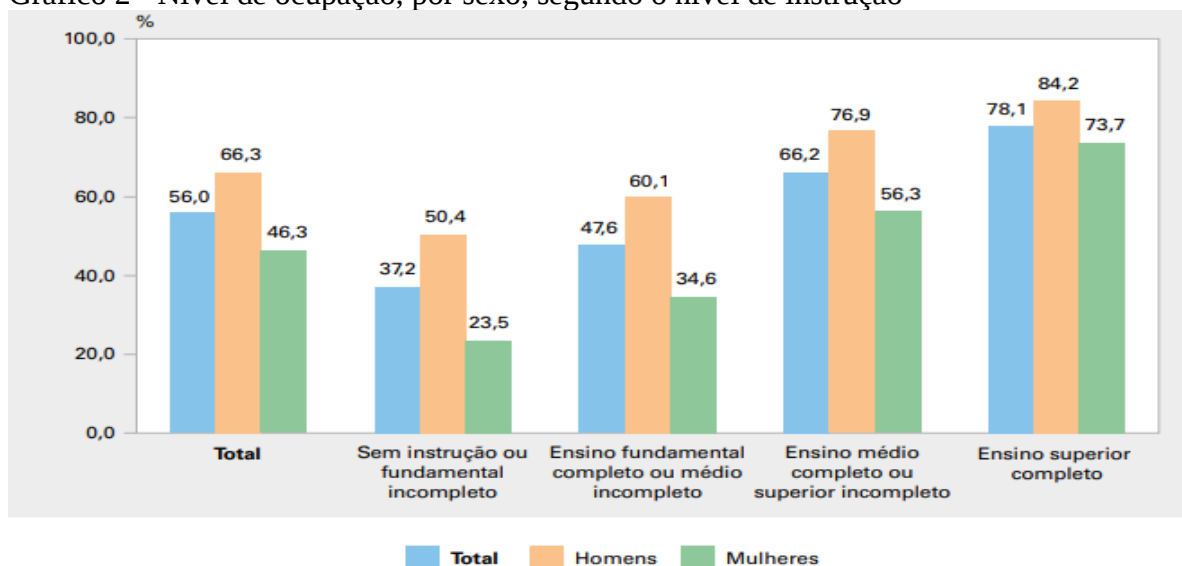


Fonte: IBGE (2023, p. 18).

Um aspecto importante dessas relações situa-se no âmbito da divisão sexual do trabalho, pois observa-se que a precarização do trabalho é ainda maior para as mulheres, que são submetidas às piores condições de trabalho e com menor remuneração. A dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres as tornam duplamente exploradas pelo sistema do capital, que tem em sua força de trabalho um lucro ainda maior (Antunes, 2018). Ressalta-se que a divisão sexual do trabalho é uma divisão discursiva, em que se “[...] produziu argumentos para justificar algumas tarefas e funções como femininas e outras como masculinas, o que foi habilmente utilizado pelos patrões no rebaixamento do salário das mulheres” (Nobre, 2003, p. 93).

A *Síntese de indicadores sociais* do IBGE (2023) apresenta o nível de inserção no mercado de trabalho segundo o nível de instrução, conforme visualiza-se no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Nível de ocupação, por sexo, segundo o nível de instrução



Fonte: IBGE (2023, p. 22).

O IBGE trata a inserção no mercado de trabalho como “nível de ocupação”, apresentando que, em 2022, a ocupação das mulheres alcançou 46,3% contra 66,3% dos homens (IBGE, 2023). A justificativa para isso é esta:

Historicamente, o nível de ocupação das mulheres é substancialmente inferior ao dos homens, o que ocorre tanto pela menor participação no mercado de trabalho, como pela maior taxa de desocupação desse grupo, como mostrado no tópico Subutilização da força de trabalho, mais à frente. As dificuldades que as mulheres enfrentam para encontrar ocupação e para permanecer ocupadas são reconhecidas, principalmente quando não existem legislação e políticas públicas específicas [...] (IBGE, 2023, p. 22).

Apesar de reconhecer de forma breve e simplificada o trabalho do cuidado com casa e com os membros da família exercido pelas mulheres, no documento supracitado, é explícita a invisibilização do trabalho feminino como reprodutor social. A apresentação desse indicador, como se as mulheres fossem desocupadas, só reforça a falta de valorização do trabalho exercido pelas mulheres. Para Carrasco (2003),

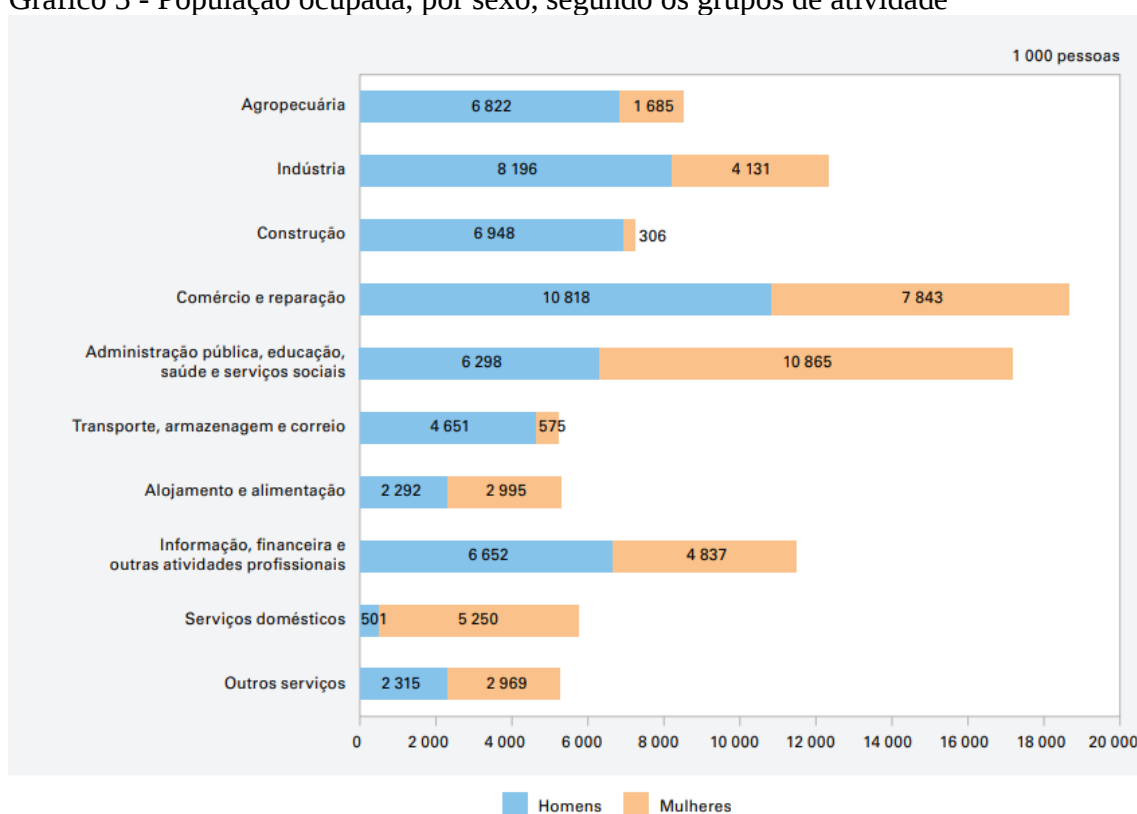
[...] a crescente incorporação das mulheres ao trabalho de mercado não resulta no abandono do trabalho familiar: as mulheres continuam realizando essa atividade fundamentalmente porque lhe dão o valor que a sociedade patriarcal capitalista nunca quis reconhecer (Carrasco, 2003, p. 24).

Isso significa que a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho resulta em sua inserção em um mundo construído e definido pelos e para os homens. O modelo masculino,

desse modo, não pode ser generalizado no mercado de trabalho, pois, se assim fosse, não existiria quem cuidasse da sustentabilidade da vida humana (Carrasco, 2003). Para Carrasco (2003), o mundo do mercado de trabalho “[...] só pode funcionar como o faz porque se apoia e depende do trabalho familiar, que requer liberdade de tempos e espaços, isto é, exige a presença de alguém na casa que faça as atividades básicas para a vida” (Carrasco, 2003, p. 27),

As relações trabalhistas brasileiras carregam elementos característicos das economias subdesenvolvidas, com atividades com baixos rendimentos e alta informalidade. Em 2022, o número de trabalhadores domésticos chegou a quase 6 milhões de pessoas, das quais 5,3 milhões eram mulheres (IBGE, 2023).

Gráfico 3 - População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividade

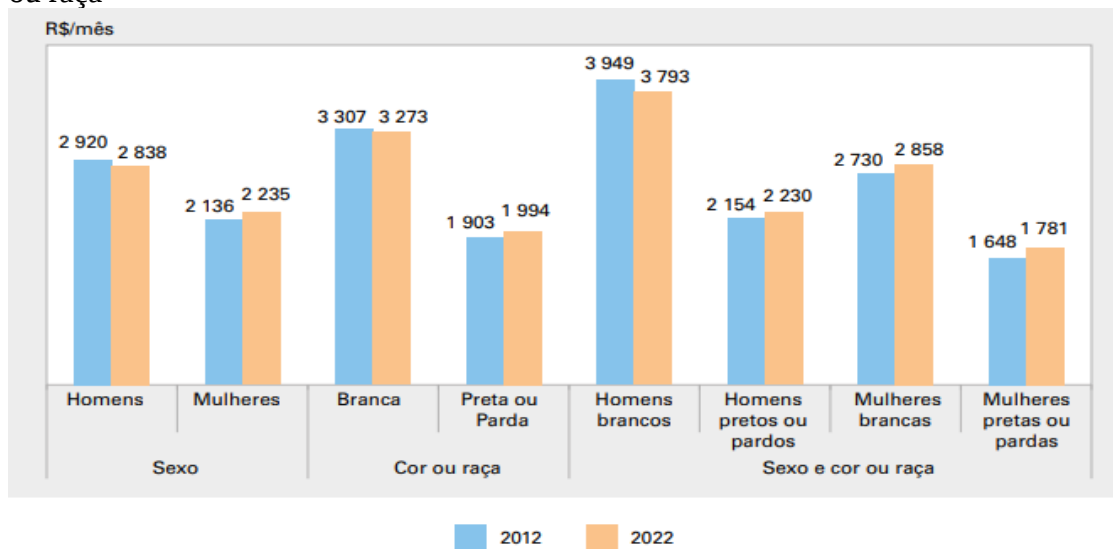


Fonte: IBGE (2023, p. 23).

O aumento do emprego doméstico é visto por Nobre e Faria (2003) como “[...] possibilidade de trabalho remunerado para tantas mulheres e como sintoma de concentração de renda estratificação da sociedade” (Nobre; Faria, 2003, p. 8). Na visão de Carrasco (2003), as mulheres de rendas médias e altas buscam como solução para aliviar sua carga de trabalho a transferência de parte de seu trabalho doméstico para mulheres e homens pobres.

O recorte por cor ou raça é fundamental para visualizar as desigualdades estruturais no Brasil. Em 2022, a população de raça ou cor branca recebia cerca “[...] de 64,2% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 27,0% mais que as mulheres, sendo que mulheres e homens de cor ou raça preta ou parda recebiam rendimentos inferiores aos das pessoas brancas” (IBGE, 2023, p. 25). Tais dados constam no Gráfico 4, a seguir.

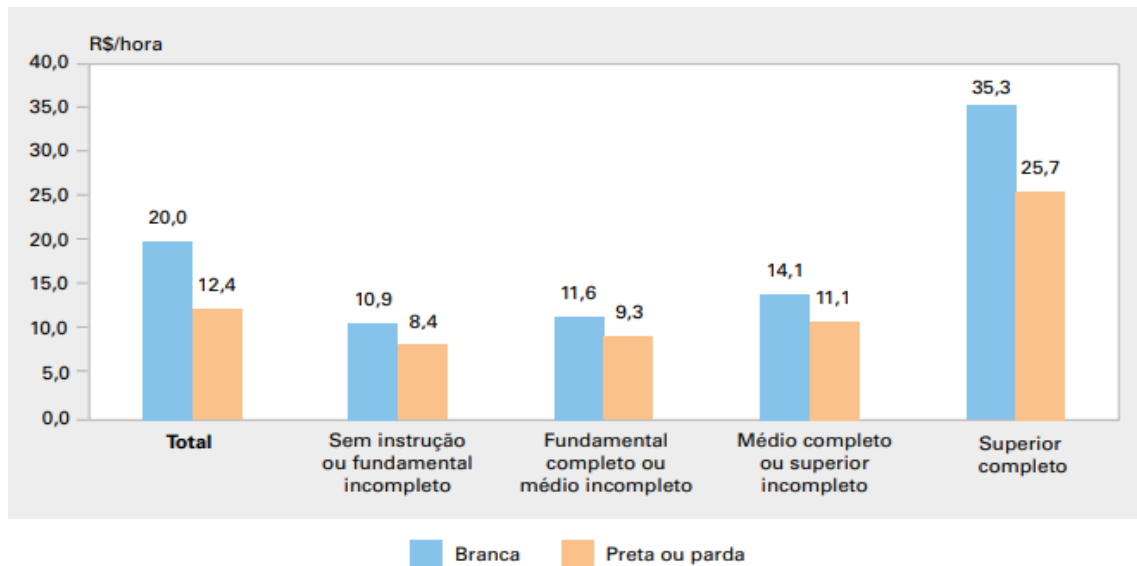
Gráfico 4 - Rendimento médio real de todos os trabalhos das pessoas, segundo o sexo e a cor ou raça



Fonte: IBGE (2023, p. 25).

O Gráfico 5, na sequência, revela que, em 2022, independentemente do nível de instrução, a população preta ou parda recebia um rendimento-hora menor que a população de cor branca.

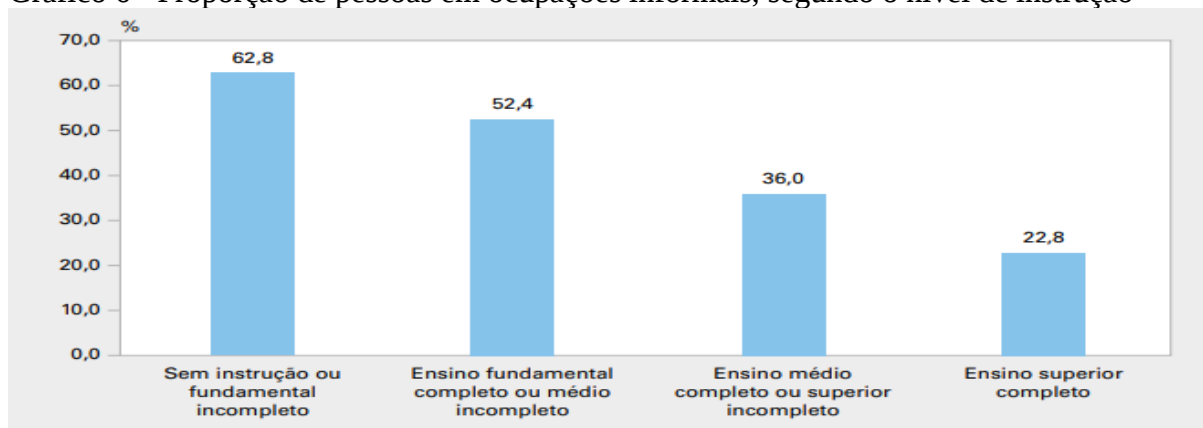
Gráfico 5 - Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução



Fonte: IBGE (2023, p. 26).

No Gráfico 6, é possível perceber que a proporção de pessoas em atividades informais diminui à medida que aumenta a escolaridade. Para pessoas sem instrução, a ocupação na informalidade chega 62,8% (IBGE, 2023).

Gráfico 6 - Proporção de pessoas em ocupações informais, segundo o nível de instrução



Fonte: IBGE (2023, p. 30).

Os gráficos apresentados retratam o cenário do mercado de trabalho brasileiro, em que mulheres ganham menos que os homens, mesmo que tenham o mesmo grau de escolaridade, que pessoas pretas ou pardas, independentemente do nível de instrução, também ganham menos, e que as mulheres pretas e pardas continuam ocupando-se predominantemente de serviços domésticos.

Essas desigualdades foram sendo historicamente constituídas. Os dados mostram que as disparidades vivenciadas pela população brasileira são estruturais, decorrentes do modo de organização do trabalho que, na sociedade capitalista, está organizado para a reprodução do capital. Iamamoto (2001) afirma que “[...] a questão social expressa, portanto, *disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais*” (Iamamoto, 2001, p. 17, grifos do autor).

Existe uma tendência de transferência das ações governamentais para o setor privado, com a “[...] *mercantilização do atendimento das necessidades sociais* [...]” (Iamamoto, 2001, p. 26, grifos do autor), o que acaba por instituir seletividade a efetivação dos direitos sociais. No entanto, a garantia dos direitos humanos e sociais não pode ficar sujeita a eventual solidariedade dos empresários capitalistas, “[...] com a sobra de seu tempo e de sua renda [...]” (Iamamoto, 2001, p. 16), mas precisa ser assumida como responsabilidade do Estado, por meio de políticas sociais públicas.

O Estado, na sociedade capitalista, acaba por defender os interesses do capital e, devido à natureza misantropa das políticas econômicas, passa a proteger os trabalhadores contra a superexploração. Nesse contexto, as políticas públicas que garantem os direitos sociais surgem para “[...] compensar os efeitos perversos da economia” (Ciavatta, 2002 *apud* Paludo, 2013, p. 70).

A superação da crise estrutural do sistema do capital somente será possível quando o intercâmbio humano não for controlado pelas determinações materiais, mas pelo objetivo de atender às necessidades humanas de forma coletiva (Mészáros, 2000). Para Carrasco (2003), uma alternativa ao modelo capitalista seria organizar a sociedade a partir do modelo de trabalho do cuidado, que considera o ciclo vital das pessoas e no qual a jornada de trabalho se adéqua ao trabalho doméstico e o tempo do mercado passa a ser flexível para atender às necessidades humanas. Como resultado, o tempo não mercantilizado passaria por uma maior valorização, contribuindo para que os homens assumam parte do trabalho de cuidado. Assim, “[...] seria possível conquistar a ‘igualdade’ entre mulheres e homens, porque estes estariam imitando as primeiras ao participar de forma similar no que são as atividades básicas da vida” (Carrasco, 2003, p. 45-46).

Vale ressaltar que os direitos sociais, na sociedade capitalista, estão subordinados à lógica orçamentária, ou seja, as políticas sociais encontram-se subordinadas às políticas econômicas, porém, isso fere o Direito Constitucional (Iamamoto, 2001). No rol das normativas estabelecidas, o direito à seguridade social, instituído com a Constituição Federal de 1988, afirma um conjunto de políticas públicas de proteção social que assegura como direitos básicos

a saúde, a Assistência Social e a previdência (Brasil, 1988). Assim, é importante indagar: Qual o papel das políticas públicas de Assistência Social na efetivação dos direitos sociais e na garantia de uma vida mais digna? Essa questão é abordada na seção seguinte, na qual se apresenta o percurso histórico de consolidação da Assistência Social como uma política de direitos ao longo dos anos, os diferentes níveis de proteção social e os serviços ofertados pelos CRAS.

1.1.1 O Estado e as Políticas Públicas de Assistência Social

A Política Pública de Assistência Social consiste na oferta de programas, de projetos e de serviços socioassistenciais que têm como objetivo o enfrentamento das desigualdades socioterritoriais e a universalização dos direitos sociais (Brasil, 2004). A consolidação da Assistência Social como política pública vem exigindo uma extensa trajetória em que precisou ultrapassar a lógica do primeiro-damismo, da caridade, da benevolência e ser afirmada na condição de política de direito de responsabilidade do Estado. Essa trajetória precisa ser analisada a partir de seu contexto político, econômico e social e da relação do Estado com a sociedade civil (Rizzotti; Lopes, 2021).

Entre os anos de 1970 e 1990, os diversos governos, em nível federal, buscaram atender aos interesses do mercado e das elites, “[...] mantendo estados e municípios na mesma lógica de perpetuação do coronelismo, do conservadorismo, da política expressa pelas barganhas [...]” (Rizzotti; Lopes, 2021, p. 36), fazendo com que a falta de investimento nas políticas sociais acentuasse a pobreza e a miséria. No entanto, nesse período, registrou-se também um avanço da participação popular, a partir dos Movimentos Sociais Populares (MSPs) e suas organizações no contexto da luta pela redemocratização do país (Yazbek, 2012).

Na década de 1980, a desigualdade social ganhou visibilidade na agenda social, e o Estado passou a ampliar a sua intervenção, “[...] garantindo e criando mecanismo de viabilização de direitos civis, políticos e sociais” (Yazbek, 2012, p. 301). Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Assistência Social foi incluída no tripé da seguridade social, junto com a Saúde e a Previdência Social (Brasil, 1988). Essa marco histórico-legislativo contribui com a “[...] ruptura com a trajetória privatista e seletiva que marcou esse campo protetivo ao longo da história [...]” (Rizzotti; Lopes, 2021, p. 34) e constituiu a base legal para a elaboração da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993.

A seguridade social é definida no art. 194 da Constituição Federal como “[...] um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a

assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (Brasil, 1988, art. 194). Yazbek (2012) afirma que a seguridade que emerge na Constituição Federal se apresenta “[...] como um sistema de cobertura de diferentes contingências sociais que podem alcançar a população em seu ciclo de vida, sua trajetória laboral e em situações de renda insuficiente [...]” (Yazbek, 2012, p. 301), porém, naquele momento, havia dificuldades para a sua efetivação.

Diferentemente das políticas tradicionais de Saúde e Educação, a Assistência Social é um campo de difícil concepção e enquadramento de suas atribuições, assim como a sua trajetória como política de direito se deu de forma lenta e gradual (Rizzotti; Lopes, 2021). Os anos de 1990 foram marcados pelas restrições dos investimentos públicos nas políticas sociais e pela precarização do trabalho. No entanto, foi neste contexto que a Assistência Social foi regulamentada como política pública (Yazbek, 2012). A LOAS, n.º 8.742, de 1993, em seu art. 1, define a Assistência Social como:

[...] direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (Brasil, 1993, art. 1).

Nos anos 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que priorizava a estabilidade econômica, implementou um conjunto de ações setoriais voltadas à proteção social da população vulnerável, como o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação, o Bolsa-Escola (Yazbek, 2012). No entanto, apesar de ser uma iniciativa de proteção social, o programa oferecia um valor baixo e restrito. As ações do governo, nesse período, contavam com parcerias com a sociedade civil, a exemplo do programa Comunidade Solidária, o que demonstra que a proteção social ainda não era assumida integralmente pelo Estado.

A partir de 2003, com o governo de Luíz Inácio Lula da Silva, o enfrentamento da questão social passou a ser uma prioridade de governo, sendo umas de suas primeiras ações a implementação do Programa Fome Zero, com o objetivo de erradicar a fome e a miséria (Yazbek, 2012). Em 2004, por uma iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), estabeleceu-se a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), cumprindo com as deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em dezembro de 2003, em Brasília (Brasil, 2004). A partir de então, “[...] observou-se um processo muito rápido, pois, em 2010 (isto é, em apenas 6 anos),

já se tinha uma rede que ocupava quase 100% dos municípios brasileiros” (Rizzotti; Lopes, 2021, p. 39-40).

A PNAS “[...] inova ao materializar a centralidade e responsabilidade do Estado no atendimento e acompanhamento das famílias, de modo proativo, protetivo, preventivo e territorializado, assegurando o acesso a direitos e a melhoria da qualidade de vida” (Brasil, 2012b, p. 5). Essa política estabeleceu como direitos reclamáveis a segurança de acolhida, a renda, a autonomia, o convívio e o auxílio emergencial, criando uma ampla rede socioassistencial para oferecer serviços e benefícios de proteção social. Contudo, a institucionalização publicada PNAS ocorreu ao longo de muitos anos e por meio de intensas lutas, já que as políticas sociais são um campo de disputa (Rizzotti; Lopes, 2021).

Em 2005, o CNAS publicou no Diário Oficial da União a Resolução n.º 130, que aprovou a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB SUAS), organizando a gestão da PNAS (Brasil, 2005). Em 12 de dezembro de 2012, o CNAS publicizou a Resolução n.º 33, que atualizou a NOB SUAS (Brasil, 2012c). Em 2006, foi aprovada pelo CNAS a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH SUAS) (Brasil, 2006), que orienta a “[...] a ação de gestores das três esferas de governo, trabalhadores e representantes das entidades de assistência social” (Ferreira, 2011, p. 13). O SUAS desafiou uma trajetória histórica marcada por uma “[...] assistência social voluntarista e privatista, [...] construído enfrentando a égide liberal, que não reconhece a pobreza como resultante do modelo econômico excludente” (Rizzotti; Lopes, 2021, p. 34-35).

Por meio da Resolução n.º 109, de 11 de novembro de 2009, o CNAS autorizou a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, que descreve e normatiza os serviços específicos de acordo com cada nível de proteção social, conforme observado na Figura1, a seguir.

Figura 1 - Síntese dos níveis de proteção social

PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA		1. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); 2. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; 3. Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.
PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL	Média Complexidade	1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos (PAEFI); 2. Serviço Especializado em Abordagem Social; 3. Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); 4. Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; 5. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.
	Alta Complexidade	6. Serviço de Acolhimento Institucional; 7. Serviço de Acolhimento em República; 8. Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; 9. Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

Fonte: Brasil (2009a, p. 10).

Observa-se que houve uma grande diferença entre os governos neoliberais que estiveram no poder no período de 1988 a 2002, e o governo popular que priorizou as políticas sociais. De 2004 a 2016, vários documentos técnicos foram emitidos, com ampla discussão e participação da sociedade, garantindo a unidade do sistema (Rizzotti; Lopes, 2021).

Em 2011, a Lei n.º 12.435 alterou a LOAS n.º 8.742, de 1993, dispondo sobre a organização da Assistência Social de forma participativa e descentralizada por meio do SUAS, em seu art. 6º. Essa Lei também apresentou uma nova redação para o art. 2º, que define os objetivos da Assistência Social:

- I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:
- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 - b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;
 - c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 - d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
 - e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família;
- II - a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos;

III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais (Brasil, 2011, art. 2º).

Um dos indicadores que possibilitam identificar se uma política pública é prioridade de governo é o financiamento, pois “[...] representa o compromisso do Estado com dois campos de provisões do SUAS, que se expressam pela garantia de renda e de oferta de serviços que atuem na proteção das famílias” (Rizzotti; Lopes, 2021, p. 45). No período de 2006 a 2015, o orçamento do MDS se mostrou crescente, passando de 36 bilhões para 74 bilhões, no entanto, a conjuntura atual é de profunda desaceleração (Rizzotti; Lopes, 2021).

O golpe à democracia, ocorrido com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, teve Michel Temer como principal articulador, devido aos seus laços com o projeto capitalista e o modelo liberal. Esse processo colocou em curso um conjunto de reformas e ações que enfraqueceram o sistema de proteção social brasileiro. Este golpe teve como principais estratégias: a Emenda Constitucional n.º 95/2016 – Teto dos Gastos (Brasil, 2016); as mudanças nas legislações trabalhistas, implementadas pela Reforma Trabalhista de 2017, por meio da Lei n.º 13.467/2017 (Brasil, 2017); a Emenda Constitucional n.º 103/2019 – Reforma da Previdência (Brasil, 2019); o desfinanciamento de forma gradativa das políticas sociais; e o desrespeito ao pacto federativo e à democracia. Os impactos na Política de Assistência Social incluíram o aumento da demanda decorrente do crescimento da desigualdade e a redução no orçamento (Rizzotti; Lopes, 2021).

Entre 2016 e 2020, observou-se um enfraquecimento da proteção social, que se mostra pela nova autorização para a diminuição nos investimentos, o retorno a práticas clientelistas na administração pública, a negligência das instâncias participativas e a volta de uma visão conservadora nas políticas sociais, incluindo a Assistência Social, buscando integrar convicções religiosas aos direitos sociais de uma maneira que compromete o caráter laico da gestão pública (Rizzotti; Lopes, 2021). A lógica neoliberal tem como discurso a solidariedade dos ricos para com os pobres, por meio da filantropia e do favor, buscando transformar o que é direito em ajuda. Nesse contexto, o Terceiro Setor cresce como uma alternativa privada para a questão social, enquanto as políticas sociais públicas atuam somente para “[...] complementar o que não se conseguiu via mercado, família ou comunidade” (Yazbek, 2001, p. 37). A concepção de Estado mínimo, característica do neoliberalismo, resulta na precarização do trabalho, na ausência de qualificação profissional e na inviabilidade da manutenção das atividades e serviços ofertados pelos trabalhadores da Assistência Social (Brasil, 2004).

Na Assistência Social, a gestão dos serviços acaba sendo feita de forma compartilhada entre o Estado e entidades de caráter confessional, que historicamente oferecem apoio às famílias e indivíduos, além de novas instituições e fundações, muitas das quais vêm do setor privado. O resultado disso é “[...] uma divisão de responsabilidades entre o mercado, o Estado e a família. Mas, evidentemente a principal responsável nesta tríade protetiva é a família” (Castilho; Carloto, 2010, p. 17).

Além disso, a “[...] subordinação das políticas sociais às políticas de ajuste da economia [...]” (Yazbek, 2012, p. 303), com cortes no orçamento, redução nos investimentos, tem como consequência a precarização na oferta da proteção social. O Estado encontra-se em uma crise fiscal, submetido aos interesses privados e do grande capital financeiro, por isso, restringe os gastos com as políticas públicas e com ações de enfrentamento da questão social (Iamamoto, 2001). Yazbek (2001) afirma que existe uma incompatibilidade entre os investimentos do Estado em políticas públicas e a necessidade de adequar a economia à ordem capitalista internacional, resultando em “[...] tensão entre a defesa dos direitos sociais e a mercantilização do atendimento às necessidades sociais” (Iamamoto, 2001, p. 22).

A crise global, decorrente da “[...] lógica contemporânea de reprodução do capital, subordinada a um mercado sem limites e sem fronteiras sociais [...]” (Yazbek, 2001, p. 33), reflete a precária situação em que se encontram as políticas públicas. Para Iamamoto (2001), as alterações profundas nas formas de organização do trabalho, em decorrência da mundialização do capital e dos avanços científicos e tecnológicos, modificam também as relações entre o Estado e a sociedade. No entanto, é indispensável que o Estado assuma a primazia no enfrentamento da questão social, em defesa dos direitos, com a implementação de políticas públicas, o estímulo à participação democrática, o controle popular e o fortalecimento dos sujeitos coletivos (Iamamoto, 2001).

Essa breve reconstrução histórica demonstra que a regulamentação da Assistência Social como direito social foi sendo construída coletivamente e aperfeiçoada ao longo dos anos. Muitas dessas conquistas aconteceram por meio do CNAS, um espaço de participação e controle social, o que reforça a importância desses espaços que foram criados a partir da Constituição Federal de 1988.

Na contemporaneidade, as relações sociais apresentam-se ainda mais complexas, pois as desigualdades geradas pelo capitalismo não se limitam apenas ao aspecto econômico, mas também se manifestam em diversas áreas da vida social, como acesso à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho, contribuindo para a perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão. Nesse contexto, o CRAS desempenha um papel importante proteção das famílias em situação de

vulnerabilidade e risco social que, na sociedade capitalista, se apresenta de forma acentuada. Ao ofertar serviços e programas socioassistenciais, o CRAS busca atender às necessidades imediatas das famílias em situação de vulnerabilidade e promover a autonomia, possibilitando que encontrem meios para enfrentar os desafios e as desigualdades inerentes ao atual sistema econômico. Na próxima seção, destaca-se a atuação do CRAS Cidade Norte e o seu trabalho social com as famílias.

1.2 O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte e o trabalho social com famílias

Com a PNAS, a proteção social passou a ser organizada em dois níveis: a proteção social básica e a proteção social especial. A primeira consiste na oferta de serviços, de programas, de projetos e de benefícios socioassistenciais, visando à prevenção do agravamento das situações de vulnerabilidade e risco social, ao fortalecimento de vínculos familiares e da comunidade e ao desenvolvimento de potencialidades. A segunda, por sua vez, tem como objetivo “[...] prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos [...], abuso sexual, uso de substâncias psicoativas [...]” (Brasil, 2004, p. 92), entre outras situações.

A proteção social básica é ofertada no CRAS e a proteção social especial no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) (Brasil, 2004). O CRAS é um equipamento público municipal, localizado em áreas com maior vulnerabilidade e risco social, destinado a articular serviços, programas e projetos socioassistenciais em seu território de abrangência, de modo a fortalecer os vínculos familiares e comunitários, ampliar o acesso aos direitos humanos e sociais, desenvolver potencialidades e prover aquisições para as famílias atendidas (Brasil, 2009b).

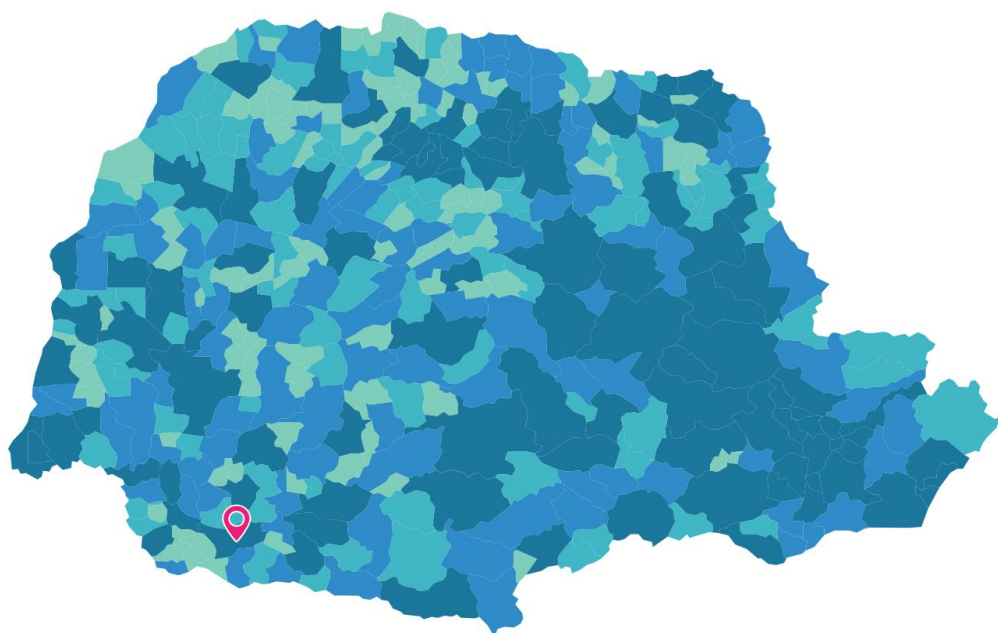
Os serviços, programas e projetos desenvolvidos no CRAS são regulamentados pela Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009a). Essa normativa viabilizou a padronização dos serviços da proteção social básica e especial em todo o território nacional, definindo os seus conteúdos, o público, os objetivos e os resultados esperados para assegurar os direitos socioassistenciais. Além disso, estabelece o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) como o principal serviço ofertado no CRAS.

O CRAS tem como função a gestão da proteção social básica, com a articulação da rede socioassistencial do território e a oferta do PAIF (Brasil, 2009b). Está localizado em territórios com maior vulnerabilidade e risco social. Por vulnerabilidade social compreende-se um

conjunto de situações – que podem ser decorrentes da pobreza, ausência de renda, falta de acesso aos serviços públicos, discriminação – que expõe a família ao risco social (Brasil, 2012b).

O CRAS Cidade Norte está localizado no município de Francisco Beltrão, região Sudoeste do estado do Paraná e funciona nessa parte da cidade desde a sua inauguração, em 2007. Em 2022, a população beltronense era de 96.666 habitantes (IBGE, 2024), e a estimativa é de que a região da Cidade Norte abrigue uma população de 15.000 pessoas (IBGE, 2011). A economia do município gira em torno da produção de aves, de leite, de vestuário e de utensílios de alumínio, assim como um comércio bem diversificado (Francisco Beltrão, 2017).

Figura 2 - Localização do Município de Francisco Beltrão no Estado do Paraná



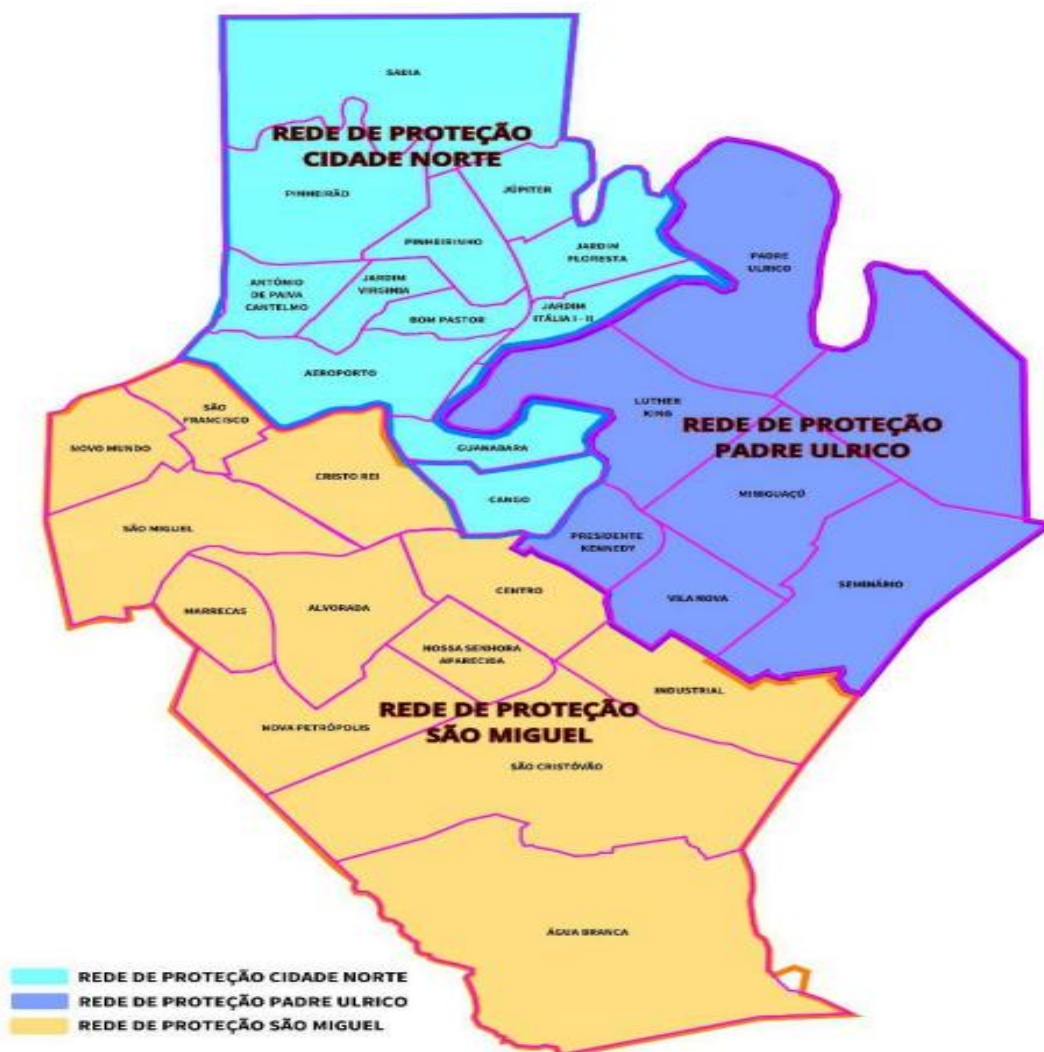
Fonte: IBGE (2024).

Segundo dados do IBGE, em 2022, 38,04% da população encontrava-se ocupada, com uma renda média mensal de 2,3 salários-mínimos (IBGE, 2024). Com relação à Educação (IBGE, 2011), 5,23% da população do município com idade acima de 10 anos não foi alfabetizada.

Por ser um município de médio porte (com população de 50.001 a 100.000 hab.), a NOB SUAS estabelece que ao menos dois CRAS sejam instalados, cada um para até 5.000 famílias referenciadas. O município de Francisco Beltrão - PR possui três CRAS localizados nos

territórios de maior vulnerabilidade social: o CRAS Cidade Norte, o CRAS Miriam Bonissoni e o CRAS São Miguel. A Figura 3 mostra divisão territorial das redes locais de proteção.

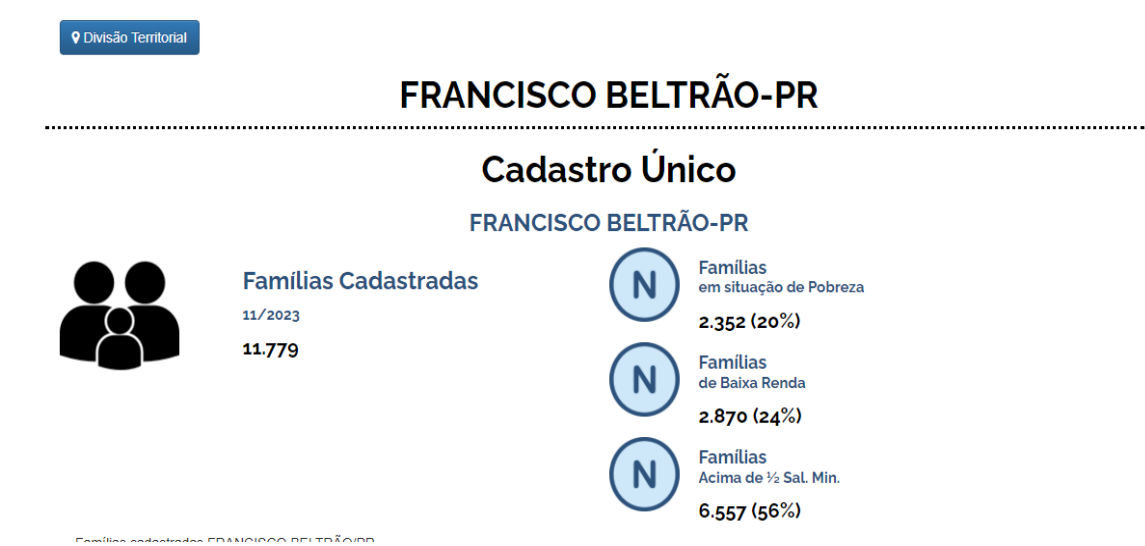
Figura 3 - Mapa divisão por território das redes locais



Fonte: Francisco Beltrão (2024).

Os dados coletados na página de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (CECAD) – Figuras 4 e 5 – demonstram que, em novembro de 2023, havia 11.779 famílias (27.782 pessoas) cadastradas no Cadastro Único (CadÚnico), em Francisco Beltrão - PR. Dessas, 2.352 (20%) famílias encontravam-se em situação de pobreza, com rendimentos mensais de R\$89,00 a R\$178,00, 2.870 (24%) famílias de baixa renda com rendimentos de R\$178,00 até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo e 6.557 (56%) famílias com renda mensal acima de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo (Brasil, 2023).

Figura 4 - Famílias cadastradas no CadÚnico em Francisco Beltrão - PR



Fonte: Brasil (2023).

Figura 5 - Pessoas cadastradas no CadÚnico em Francisco Beltrão - PR



Fonte: Brasil (2024).

Em outubro de 2023, o CRAS Cidade Norte continha 3.164 famílias e 7.918 pessoas cadastradas no CadÚnico. A faixa de renda *per capita* dessas famílias é assim configurada: Renda 1 – R\$0,00 a R\$89,00 – 91 famílias (extrema pobreza); Renda 2 – entre R\$89,00 a R\$178,00 – 441 famílias (famílias na pobreza); Renda 3 – entre R\$178,00 até ½ salário-mínimo – 819 famílias (baixa renda); Renda 4 – acima de ½ salário-mínimo – 1.813 famílias. O número de famílias recebendo Bolsa Família no CRAS Cidade Norte no mês de referência foi de 674 famílias.

Na subseção a seguir, são apresentadas informações sobre o território em que o CRAS Cidade Norte está localizado, demonstrando como as características socioeconômicas influenciam no atendimento e nos benefícios acessados pelos usuários.

1.2.1 O território do CRAS Cidade Norte em Francisco Beltrão - PR

A territorialização é um eixo estruturante do SUAS, o qual institui a vigilância socioassistencial como uma estratégia para a identificação e reconhecimento das vulnerabilidades sociais no território (Brasil, 2004). O conceito de território tem importância central nas Ciências Sociais e Humanas e, por ser considerado polissêmico, assume diferentes sentidos de acordo com as diversas correntes teóricas. Na Geografia, por exemplo, um dos sentidos utilizados é que o território pode ser “[...] definido como uma porção de superfície terrestre delimitada que se reserva para uma coletividade humana que a dispõe em função de suas necessidades” (Vale; Saquet; Santos, 2005, p. 13).

É no território que as relações socioespaciais acontecem e são expressas de acordo com o poder político, econômico e cultural em um tempo e um espaço determinados, relacionando-se reciprocamente. Desse modo, os processos territoriais, com seus movimentos contraditórios, apresentam mudanças e permanências que levam a des-territorialidades e a territorialidades novas (Vale; Saquet; Santos, 2005).

O conceito de território, no contexto da Assistência Social, refere-se às relações entre os indivíduos em determinada localidade que se expressam em ações de solidariedade, de reconhecimento, de identidade e de pertencimento. O território, dessa forma, não se refere apenas a uma delimitação espacial ou local geográfico, mas também é formado por “[...] espaços coletivos que se expressam a solidariedade, a extensão das relações familiares para além da consanguinidade, o fortalecimento da cumplicidade de vizinhança e o desenvolvimento do sentimento de pertença e identidade” (Brasil, 2009b, p. 13).

O território, neste sentido, é visto como um espaço simbólico que serve como referência para a construção ou para a expressão de identidades, estando intimamente ligado à cultura. É um espaço de interação onde se reúnem indivíduos de uma mesma cultura, compartilhando atividades diárias, criando laços e cumplicidades. Essas interações espaciais acabam por formar uma unidade, fazendo do território um espaço de apropriações e dependências (Vale; Saquet; Santos, 2005). Isso significa que a realidade vivenciada pelas famílias é, em grande medida, determinada pelo território em que vivem. Com isso, as vulnerabilidades passam a ser compreendidas a partir da realidade histórica-econômica-social e não de forma individualizada,

culpabilizando as famílias. O território passa a ser objeto de estudo, de análise e de intervenção pela política de Assistência Social. O conhecimento do território, portanto, é um “[...] fator determinante para a compreensão das situações de vulnerabilidade e risco sociais, bem como para seu enfrentamento [...]” (Brasil, 2009b, p. 13), isso porque

[...] as características de determinada localidade são intrinsecamente ligadas às formas de relacionamento social predominantes, que por sua vez são diretamente influenciados pelos contextos social, cultural e econômico do território. É no território que se evidenciam as contradições da realidade: os conflitos e desigualdades que perpassam e ressignificam as relações familiares e comunitárias. Assim, como no âmbito local se expressam as desigualdades sociais, também é no território que se encontram as potencialidades para o enfrentamento destas desigualdades (Brasil, 2009b, p. 13).

Para o geógrafo Milton Santos (2005), o território pode compreender as diversas formas geográficas, mas o território usado é o resultado de objetos e de ações que constituem o espaço onde as pessoas vivem e interagem. No passado, antes dos seres humanos existirem, a energia dos processos naturais unia as diferentes partes de um território. Com o desenvolvimento da civilização, a informação passou a ocupar esse papel, tornando-se o elemento que conecta as várias áreas de um território. Atualmente, o território se caracteriza por um cotidiano compartilhado, regido por normas que são criadas ou adaptadas localmente (Santos, 2005). Assim, pode-se dizer que existe uma profunda conexão entre o espaço geográfico e a sociedade, incluindo as suas dimensões culturais, políticas e econômicas.

O território do município de Francisco Beltrão - PR foi sendo formado, ao logo dos anos, por indígenas, caboclos e, posteriormente, por migrantes que vieram dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, a partir da década de 1940, em busca de um pedaço de terra para viver e trabalhar. A história local se iniciou muito antes do surgimento da cidade, mas geralmente é contada a partir do loteamento promovido por meio da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), de iniciativa do Estado, que tinha como objetivo promover a colonização e o desenvolvimento econômico por meio da agricultura, com a doação de lotes, instrumentos e insumos, e que compunha as ações da *Marcha para o Oeste* (Flávio, 2011).

Anos mais tarde, empresas da região reivindicaram a posse das terras que já haviam sido ocupadas pelos colonos e colonas em toda a região Sudoeste do Paraná, obrigando-os a comprar títulos de propriedade; caso se negassem, eram praticadas violências, como estupro, esfaqueamento das crianças diante dos pais, assassinato da família, incêndio das casas e outras atrocidades. À medida que esses crimes cometidos pelos jagunços contratados pelas

companhias de terra foram aumentando, nasceu nos colonos e colonas uma revolta que culminou em um dos marcos históricos da região, a *Revolta dos Posseiros* (Boneti, 1995).

Os colonos e colonas descobriram que o documento que atestava a propriedade das terras pelas companhias era falso e que, por isso, a reivindicação era ilegal. Assim, alguns movimentos de confronto contra os jagunços das companhias passaram a ser feitos de forma isolada, como o que ocorreu no município de Capanema - PR. Ao perceberem os perigos que estavam enfrentando, começaram a se organizar coletivamente sob a liderança dos comerciantes (Boneti, 1995). A partir dessa organização, realizaram uma tocaia da estrada de Santo Antônio a Lageado Grande, fronteira com a Argentina, a uma caminhonete, ocasião em que todos os ocupantes (lideranças e jagunços) foram assassinados. Outro movimento se deu na Vila do Verê, onde aproximadamente 500 colonos vieram pacificamente reivindicar a morte de um dos seus líderes. Ao serem recebidos à bala pelas lideranças da companhia, iniciou-se uma batalha em que uns 30 jagunços foram mortos. O maior levante aconteceu no dia 10 de outubro de 1957, quando aproximadamente 5.000 pessoas se reuniram em Francisco Beltrão, fechando os acessos do município e prendendo no domicílio o delegado de Polícia e o juiz de direito, solicitando ao governador que esses fossem demitidos e que as companhias de terra se retirassem (Boneti, 1995).

Nesse movimento de organização e de luta pela terra e pela sobrevivência das famílias, advinda do trabalho no campo, os agricultores saíram vitoriosos com a regularização fundiária, alguns anos depois. Essa organização coletiva dos agricultores imprimiu no povo sudoestino, uma identidade de luta e resistência que permanece até hoje, transformando o Sudoeste Paranaense, em uma região marcada pela coragem, pelas lutas e pela organização social, desde então.

Em Francisco Beltrão - PR, a formação inicial do município ocorreu nos bairros que atualmente correspondem ao Centro e ao bairro Cango. Até a década de 1970, a região da Cidade Norte era praticamente inabitada (Flávio, 2011). No entanto, a migração da população da área rural para a área urbana, decorrente da modernização da agricultura, começou a alterar essa configuração entre as décadas de 1970 e 1980, período em que os bairros da Cidade Norte foram estruturados.

Outro fator que contribuiu para o povoamento dos bairros que compõem a região da Cidade Norte foi a construção de casas populares a partir de programas habitacionais. O primeiro conjunto habitacional na Cidade Norte foi construído em 1986, no bairro Jardim Floresta 1 (Machado, 2013). A maioria dos bairros da Cidade Norte, de acordo com Machado (2013), são

[...] resultado de conjuntos habitacionais construídos por meio da parceria da Prefeitura Municipal com a Caixa Econômica Federal e a Companhia de Habitação do Paraná (COHAPAR), exceto os Bairros Pinheirinho e o Pinheirão, que surgiram de ocupações irregulares (Machado, 2013, p. 108).

O fortalecimento do setor industrial na década de 1990 e a aquisição de um frigorífico de aves de grande porte pela Chapecó S. A⁴ estimularam o povoamento, a geração de empregos e a movimentação da economia na região da Cidade Norte (Machado, 2013).

Conhecer a formação dos bairros região da Cidade Norte é um aspecto importante para a compreensão do território pertencente ao CRAS Cidade Norte, pois permite identificar as vulnerabilidades sociais, assim como as potencialidades do território, contribuindo no planejamento de ações preventivas e que viabilizem o acesso aos direitos socioassistenciais. A territorialização do CRAS é, por tanto, um fator determinante, a fim de aproximar os serviços socioassistenciais dos locais onde as famílias moram, de forma que se criem condições favoráveis à promoção das potencialidades do território e ao enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

A NOB SUAS orienta que os CRAS sejam instalados em áreas de maior vulnerabilidade social e reconhece que a identificação das vulnerabilidades nem sempre é fácil. Em vista disso, estabelece que os CRAS sejam instalados em locais que concentram famílias com per capita de até ½ salário-mínimo, por considerar que a situação econômica pode ser um agravante das vulnerabilidades.

Em síntese, é preciso reconhecer que cada território suas é repleto de especificidades, por isso, o planejamento dos serviços a serem prestados devem ser planejados considerando tanto as vulnerabilidades quanto as potencialidades presentes em determinado local. Na próxima subseção, apresenta-se como o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF é desenvolvido no CRAS Cidade Norte, especialmente no que se refere às oficinas realizadas.

1.2.2 O trabalho com as famílias e os principais serviços e benefícios acessados

O trabalho social com famílias é realizado no CRAS Cidade Norte por meio das ações que compõe o PAIF: acolhida, oficinas com famílias, ações comunitárias, ações particularizadas e encaminhamentos. A NOB SUAS (Brasil, 2012c), em seu capítulo VII, art.

⁴ A Chapecó S.A foi adquirida pela Sadia S. A em 2002. No ano de 2009, ocorreu uma fusão entre a Sadia S.A e a Perdigão Ltda., resultando na criação da Brasil Foods S. A, conhecida pela sigla BRF. O CRAS Cidade Norte, atualmente, localiza-se em frente a essa empresa.

87, caracteriza a vigilância socioassistencial como “[...] uma das funções da política de assistência social e deve ser realizada por intermédio da produção, sistematização, análise e disseminação de informações territorializada” (Brasil, 2012c, p. 40). Esses dados têm como objetivo subsidiar informações para o estudo e planejamento de ações de proteção nos territórios e para aprimorar e qualificar os serviços socioassistenciais.

Um instrumento da vigilância socioassistencial é o Registro Mensal de Atendimentos (RMA) do CRAS, utilizado para visualizar as demandas do CRAS e o volume de atendimentos. Segundo o RMA do mês de novembro de 2023, 64 famílias foram acompanhadas pelo PAIF, foram realizados 2.024 atendimentos particularizados, encaminhando-se 26 famílias para inclusão no CadÚnico, 142 famílias foram encaminhadas para atualização cadastral no CadÚnico, 1 indivíduo foi encaminhado para acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), 3 famílias foram encaminhadas para o CREAS, foram realizadas 332 visitas domiciliares, foram concedidos 3 auxílios-natalidade, 1 auxílio-funeral e entregues 150 cestas básicas (Francisco Beltrão, 2023a).

Referente ao volume de atendimentos coletivos realizados durante o mês de novembro de 2023, havia 32 famílias participando regularmente de grupos no âmbito do PAIF, e 86 pessoas se envolveram em palestras, oficinas e outras atividades coletivas de caráter não continuado (Francisco Beltrão, 2023a). A análise desses dados permite conhecer o volume, o tipo e os padrões dos atendimentos realizados no CRAS. Assim, é possível identificar as principais demandas da população e planejar intervenções mais eficazes para atender às necessidades da comunidade.

Em conclusão a este capítulo, pode-se afirmar o papel indispensável do CRAS no contexto da sociedade atual, em que o modo de produção da existência é cerceado pelo modo de produção capitalista, e a maior parte da população brasileira ainda vive na condição de subalternidade, sem meios para viver de forma digna. Ainda que dentro dos limites de atuação de um equipamento público do Estado, o CRAS busca, por meio do trabalho social com famílias desenvolvido no PAIF, em suas diversas ações, garantir os direitos da população e promover a justiça social.

No próximo capítulo, foram discutidos alguns fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Freireana.

CAPÍTULO 2

ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA DESDE O LEGADO DE SUA OBRA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo identifica alguns fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Freireana que podem embasar a abordagem metodológica conforme se estabelece no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) (Brasil, 2012a) para o trabalho junto aos grupos socioeducativos. O objetivo é, inicialmente, contextualizar a obra e o legado de Paulo Freire na perspectiva da Educação Popular latino-americana, destacando as suas principais contribuições e alguns aspectos da Pedagogia Freireana identificados no trabalho desenvolvido por esse educador com os Círculos de Cultura. Além disso, buscou-se, neste capítulo, compreender como a Pedagogia Freireana está presente nas ações educativas que buscam a transformação da realidade, a emancipação e a justiça social, e que acontecem nos mais diversos espaços, incluindo os equipamentos públicos como o CRAS, por meio do PAIF. O legado freireano desafia educadores e educadoras a recriarem suas ideias e suas práticas, partindo sempre da realidade e dos desafios de seu tempo.

2.1 Educação Popular e Paulo Freire na América Latina

A Educação Popular se insere no campo crítico de um paradigma de emancipação, tendo como princípios a luta pela libertação, o diálogo e a diversidade (Groppo; Coutinho, 2016; Carrillo, 2013). No entendimento de Carrillo (2013), existem maneiras distintas de compreender a natureza da Educação Popular e “[...] sua especificidade como realidade social e pedagógica” (Carrillo, 2013, p. 18). Destacamos algumas compreensões do processo histórico da Educação Popular na América Latina, apresentadas por Jara (2020), Mejía (2018) e Puiggrós (2013).

De acordo com Jara (2020), as práticas de Educação Popular têm raízes no século XIX, ganhando maior impulso no século XX, especialmente a partir da década de 1960, influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire. O autor oferece um panorama histórico da Educação Popular na América Latina, delineando os principais marcos de cada período:

[...] antecedentes (século XIX e primeira metade do século XX); Primeiro período: da Revolução Cubana ao Governo da Unidade Popular no Chile

(1959-1970); Segundo período: do Governo da Unidade Popular no Chile ao triunfo da Insurreição Popular Sandinista (1979-1994); Terceiro período: do triunfo da Insurreição Popular Sandinista ao levante indígena zapatista (1979-1994); Quarto período: do levante indígena zapatista ao I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (1994-2001); Quinto período: do I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre ao XIII Fórum Social Mundial, em Salvador, Bahia (2001-2018) (Jara, 2020, p. 65).

Embora cada período tenha ocorrido em um país específico, todos tiveram impacto no panorama geral da Educação Popular do continente latino-americano. A utilização do termo Educação Popular, nesse contexto, ganhou relevância logo após os países se tornarem independentes, pois se buscava desenvolver práticas educacionais adequadas à nova realidade republicana, em contraste com os paradigmas educacionais coloniais, a fim de produzir uma pedagogia que emergisse dessa realidade (Jara, 2020).

Durante esse período, um dos principais precursores foi Simón Rodríguez, educador venezuelano que criticava a Educação Colonial. Considerando que os países da América estavam constituídos como repúblicas, Rodríguez argumentava que não deveriam mais buscar modelos educacionais externos, como os europeus, mas sim desenvolver a sua própria abordagem educacional (Jara, 2020). Ao criticar a Educação Colonial, Simón Rodríguez defendia e lutava por uma educação que fosse do povo, que formasse pessoas livres e com autonomia, e que ajudasse a construir as repúblicas democráticas na América. Ele fundou escolas no Equador, na Colômbia, no Chile, no Peru e na Bolívia, nas quais participavam crianças de diferentes raças e classes sociais. Assim, considera-se que Simón Rodríguez foi o primeiro a dar sentido a uma educação do povo para a libertação (Carrillo, 2024).

Com o movimento operário, no início do século XX, o termo Educação Popular adquiriu uma dimensão política, levando em conta as questões de classe. As universidades também começaram a questionar seu elitismo e passaram a promover ações de extensão voltadas aos trabalhadores (Jara, 2020). Nessa compreensão, tanto a educação escolarizada estatal quanto a educação nos MSPs poderiam estar em um mesmo processo de disputa por conta das contradições do sistema educacional, bem como de questões mais amplas da sociedade, porém, com concepções diferentes, uma voltada para a compreensão do povo como receptor da atividade educativa, e a outra compreendendo o povo como sujeito da atividade educativa. Houve uma ampliação da Educação Formal para os setores populares, no entanto, as contradições sociais e o analfabetismo ainda persistiam de forma acentuada, os limites da universalização da educação continuavam excluindo sobretudo a população rural.

Nesse percurso histórico da Educação Popular, a *Revolução Cubana*, ocorrida no ano de 1959, iniciou um novo período para a Educação Popular. O desejo de romper com a dominação colonial, construindo um novo projeto de sociedade a partir da realidade latino-americana, fortaleceu-a na perspectiva da transformação social (Jara, 2020).

Outro autor que trata do percurso histórico da Educação Popular na América Latina é Mejía (2018), para quem a Educação Popular “[...] tem uma infinidade de troncos que dão vida às propostas metodológicas e às atividades coerentes com o projeto político que se buscava” (Mejía, 2018, p. 39). Dentre esses troncos, destaca: a educação de adultos; os grupos cristãos populares; a esquerda latino-americana; o Movimento de Cultura Popular (MCP); a capacitação técnica produtiva; alguns setores da academia; alguns setores da escola formal; e movimentos de grupos étnicos e de gênero. Essa multiplicidade de troncos e práticas de Educação Popular faz com que se torne difícil agrupá-los em uma única metodologia ou em um único conceito (Mejía, 2018).

Para Mejía (2018), a Educação Popular latino-americana pode ser tratada como

[...] um processo que nasceu unido às dinâmicas sociais, políticas e culturais que se desenvolvem em nossa realidade, buscando uma identidade e um sentido próprio ao ser daqui como uma prática que, aberta a outras culturas, busca concretizar um compromisso com as necessidades de transformação da injustiça em nossas realidades, e que chegaram em outras latitudes, especialmente, na Ásia e África, América do Norte e Europa (Mejía, 2018, p. 29).

A autora argentina, Adriana Puiggrós (2013), analisa a questão da Educação Popular de forma mais ampla, considerando que existe uma pluralidade de propostas e sentidos para a educação, sintetizada por ela em pelo menos quatro propostas político-educacionais principais: a primeira proposta é aquela enunciada por Simón Rodríguez, que lutou pela Educação Popular e democrática, afirmando que a educação precisava ter como núcleo principal os pobres, maltrapilhos, os indígenas e os negros, ficando em segundo plano os filhos dos ricos (Puiggrós, 2013). A segunda é a apresentada pela direita conservadora, na qual afirma que a educação não deve ter a intervenção do Estado, e que os privilegiados devem receber uma educação superior à das classes populares. Essa proposta, sob perspectiva neoliberal, ataca a Educação Pública e é a favor de uma educação baseada na meritocracia privada (Puiggrós, 2013).

De cunho positivista, a terceira proposta, cujo principal representante foi Domingo Faustino Sarmiento, acredita que as escolas e universidades são para pessoas ricas, marginalizando os pobres e a população indígena, que ficam condenados ao fracasso (Puiggrós,

2013). Por fim, sob a perspectiva neoliberal das últimas décadas no século XX, a quarta proposta é marcada por reformas educacionais, por meio do desfinanciamento dos serviços públicos, do desmantelamento do Estado, da desestruturação dos sistemas de ensino e de outras ações. Essas reformas vão ao encontro da crise econômica que atingiu a América-Latina nesse período (Puiggrós, 2013).

O que Puiggrós (2013) demonstra, a partir dessas quatro propostas educativas presentes na América Latina, é que a Educação Popular se refere a uma concepção de Educação em que as classes populares são os sujeitos centrais das práticas educativas. A autora defende uma educação pública e democrática, uma educação do povo que valorize a cultura e que promova a emancipação social.

Considerando as reflexões trazidas por Jara (2020), Mejía (2018) e Puiggrós (2013), compreende-se neste estudo que a Educação Popular latino-americana contribuiu para processos de transformação das estruturas sociais, lutando contra as desigualdades produzidas pelo capitalismo, processo no qual a sociedade se encontra imersa na atualidade. Nesse contexto, autores como Jara (2020), Mejía (2018) e Carillo (2024) compreendem que houve uma inflexão na Educação Popular latino-americana a partir da obra de Paulo Freire, produzida no Brasil e no exílio, nas suas andarilhagens por diferentes países. Mejía (2018) argumenta que trabalho desenvolvido por Freire ocorreu em um momento histórico no qual as características coloniais estavam sendo questionadas, discutindo-se como um pensamento originado em uma região específica da Europa passou a ser visto como uma forma de racionalidade mais elevada, negando e excluindo outros conhecimentos e saberes que não seguissem essa lógica racional, subordinando uma cultura à outra. Por isso, o autor afirma que Freire se insere na tradição da educação latino-americana, trazendo uma concepção libertadora para a Educação Popular.

Jara (2020), por sua vez, registra que, dos anos de 1930 até meados dos anos de 1960, a América Latina vivia sob a influência dos Estados Unidos, com seu modelo de desenvolvimento capitalista que compunha ações de extensão rural e educação de adultos em diversos países, financiadas, principalmente, pela Aliança para o Progresso⁵. Com a “ameaça” da revolução pairando sobre os países da América Latina, a Aliança para o Progresso resolveu impulsionar campanhas de educação de adultos sob o pretexto de desenvolver a sociedade (Jara, 2020). Freire, em uma entrevista a Carlos Lyra, em 1983, confirmou que até mesmo os Círculos de Cultura, realizados em Angicos - RN, por ele e sua equipe de educadores e educadoras, nos

⁵ A **Aliança para o Progresso** foi um programa de cooperação econômica e social estabelecido pelos Estados Unidos em 1961, durante a administração do presidente John F. Kennedy, com o objetivo de promover o desenvolvimento e combater a pobreza na América Latina.

anos de 1963, contaram com os investimentos do governo do Rio Grande do Norte e da Aliança para o Progresso, que foi um dos maiores programas de política externa dos Estados Unidos. Ele contou que não se incomodava que o dinheiro viesse da Aliança, desde que não houvesse interferências políticas no método pedagógico que estava coordenando (Lyra, 1996). A seguir, Lyra (1996) registra as palavras de Freire:

A minha tese era a seguinte: eu não aceito coisa alguma da *Aliança para o Progresso*, mas não tenho nada contra usar o dinheiro que ela pensa que é dela, mas que não é, porque no fundo o dinheiro da *Aliança para o Progresso* era o dinheiro que voltava ao Brasil, ainda mais em termos de favor, mas o dinheiro nosso, o dinheiro nosso, o dinheiro dessa área subdesenvolvida, que não é subdesenvolvida só porque é explorada, dominada. Então, por que não aproveitar esse dinheiro no retorno, desde que a gente pudesse assegurar o que fazer com ele? A minha posição era essa: se eu tenho autoridade sobre o que se vai fazer no projeto, eu não quero saber se esse dinheiro vem da *Aliança* ou vem do japonês (Lyra, 1996, p. 182, grifo do autor).

O dinheiro da Aliança para o Progresso serviu para custear despesas com alimentação e locomoção das equipes de coordenadores dos Círculos de Cultura, mas não foi utilizado para pagamento dos coordenadores e de Paulo Freire (Lyra, 1996).

A educação realizada nos Círculos de Cultura iniciou uma nova perspectiva de Educação Popular na América Latina, pautada na humanização e na democratização da palavra, criticando os modelos e práticas extensionistas que estavam vigentes até então (Carrillo, 2024). Freire foi capaz de realizar uma análise crítica do contexto em que estava inserido, adotando uma postura séria e comprometida com a educação, portanto, a sua concepção pedagógica decorre desse contexto (Jara, 2020). Com relação à Educação Popular, Freire (2018a) mostra que, enquanto a Educação Formal tende a ocultar a realidade e aceitar a ordem social como sendo natural, a Educação Popular tem como objetivo o desvelamento da realidade e a transformação social das estruturas opressoras. Para o autor, a Educação Popular “[...] 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” (Freire, 2018a, p. 110).

Na concepção de Mejía (2018), Paulo Freire foi um educador que recriou as suas obras diante das novas realidades, reinventando-se e mantendo vivas as suas ideias. O autor afirma que Freire fez, ao menos, quatro grandes reconstruções: “[...] uma reconstrução da interpretação do novo contexto. Uma reconstrução do projeto emancipador. Uma reconstrução da pedagogia crítica. Uma reconstrução da educação popular” (Mejía, 2018, p. 189). Assim, as ideias de Paulo Freire espalharam-se por toda a América Latina, influenciando milhares de educadores e

educadoras, em um cenário marcado por intensas lutas sociais. A abordagem educativa criada por ele contém uma dimensão antropológica que acarreta uma mudança profunda entre os educadores e educadoras, alunos e alunas (Carrillo, 2024). Essa abordagem educativa de Paulo Freire é sintetizada por Carrillo (2024) em três ideias-chave: educar é compreender a realidade de forma crítica; educar é um ato político; educar é dialogar buscando a transformação.

Devido à sua militância cristã e seu pensamento humanista, os primeiros escritos de Paulo Freire, de quando ainda estava em exílio, foram recebidos com entusiasmo na América Latina, principalmente pela Igreja Católica. Esses textos influenciaram a Teologia da Libertação, pois os religiosos enxergavam na educação freireana uma metodologia de conscientização coerente com as práticas pastorais junto aos pobres e oprimidos (Carrillo, 2024). No âmbito estatal, o método Paulo Freire foi utilizado, ainda que de forma parcial, para o desenvolvimento de ações educativas nas comunidades, a fim de amenizar os conflitos sociais (Carrillo, 2024). No entanto, apesar de a educação freireana representar uma crítica às práticas extensionistas e às pedagogias rígidas da esquerda, ela começou a apresentar algumas limitações que, mais tarde, foram reconhecidos por Freire, entre elas, a “[...] ignorância do caráter político da educação, sua articulação à estrutura e ao conflito de classes” (Carrillo, 2024, p. 43).

Com a intensificação das lutas populares nas décadas de 1970 e 1980, os limites da proposta educativa apresentada inicialmente por Freire tornaram-se evidentes, sendo considerada utópica, culturalista e moralista por educadores de tradição marxista. Com isso, o aspecto político da Educação Popular, como a mobilização e a organização popular, passou a ser valorizado, tanto que alguns setores da Igreja Católica adotaram algumas propostas pedagógicas tradicionalmente ligadas à esquerda, como a marxista. Nessa perspectiva, “[...] a educação foi politizada ao se atribuir a ela objetivos geralmente relacionados à ação política, e a política foi pedagogizada ao se considerar a ação política como um espaço importante para o aprendizado” (Carrillo, 2024, p. 44). Dessa forma, na América Latina, a perspectiva classista da Educação Popular fez com que com a realidade fosse analisada de forma reduzida, apenas considerando o conflito capital trabalho, tornando secundárias outras contradições em torno da cultura, do gênero ou da etnia (Carrillo, 2024).

A partir do final da década de 1981, uma certa insatisfação com os pressupostos e práticas começou a surgir entre os educadores populares, levando-os a fazer uma profunda revisão de seus pressupostos teóricos, a qual “[...] estava enraizada na maneira de entender a sociedade, a política e os sujeitos da mudança, bem como na maneira de abordar a cultura popular e pedagógica” (Carrillo, 2024, p. 50). A proposta pedagógica da Educação Popular foi

assumindo diferentes discursos em cada país e região específica da América Latina, de forma que as suas propostas não se constituem em um bloco homogêneo (Carrillo, 2024), como mostram alguns exemplos:

[...] no Chile, a preocupação com a democracia e a cidadania tornou-se mais central; no Peru e na Bolívia, o problema indígena e suas demandas educacionais foram relevantes; na Colômbia, uma forte preocupação era pedagógica; no Brasil a preocupação era com a democracia e escolarização pública, popular, gratuita e de qualidade social (Carrillo, 2024, p. 50).

Desse modo, as mudanças ocorridas na sociedade no final o século XX resultaram em novas realidades educacionais, as quais exigiram que outras referências fossem criadas, a fim de renovar o conteúdo e sentido do trabalho desenvolvido, como aponta Carrillo (2024). Contudo, Paulo Freire foi um dos educadores que, ao longo de sua vida, continuou a contribuir com novos pensamentos e ideias, refletindo sobre as “[...] lacunas e ‘erros’ de seus primeiros trabalhos, o mestre brasileiro retomou a radicalidade de sua proposta pedagógica antidogmática” (Carrillo, 2024, p. 56).

No século XXI, os educadores populares vêm fazendo um esforço para dar continuidade à tarefa de reconceituação da Educação Popular, considerando as novas condições do contexto global, as especificidades de cada país, além da crise global dos paradigmas teóricos, éticos e políticos (Carrillo, 2024). O pensamento e a obra de Paulo Freire, de acordo com Carrillo (2024), continuam sendo a principal fonte e referência para a Educação Popular. Na perspectiva freireana, a Educação Popular situa-se em um paradigma emancipador, baseada em princípios como o diálogo e a luta pela libertação. Na América Latina, a Educação Popular continua sendo uma prática intencionalmente política, voltada para a construção de uma nova sociedade, mobilizando os sujeitos para refletirem sobre suas vivências e se engajarem na luta pela transformação social.

2.2 A Pedagogia Freireana como uma pedagogia desde a prática educativa

Muito se discute sobre se Paulo Freire desenvolveu ou não um método de ensino. O que fica claro é que a proposta de alfabetização criada por Freire e sua equipe de educadores transcende a uma simples técnica, mas se insere em uma pedagogia e não pode ser compreendida separada dela (Romão, 2002). Para Jara (2016), a contribuição de Freire vai muito além do método de alfabetização nos Círculos de Cultura, alcança o campo da Filosofia e da Epistemologia que fazem parte da sua Pedagogia.

A palavra “pedagogia” é utilizada por Paulo Freire como título de várias de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (2016), *Pedagogia da Autonomia* (2011), *Pedagogia da Esperança* (1994), *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2002), essa última em coautoria com Antonio Faundez. Isso indica que, para ele, não existe somente uma pedagogia, mas “[...] existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso” (Streck, 2010, p. 307). Nesse contexto, é possível compreender que, em sua obra, todas as pedagogias são extensões ou prolongamentos da *Pedagogia do Oprimido* (Streck, 2010).

Para Romão (2002), “[...] um pensador só pode ser entendido na totalidade de sua produção” (Romão, 2002, p. 128). Muitos autores, a exemplo de Romão (2002), Costa (2016), Schnorr (2010) e Zitkoski (2010), denominam a Pedagogia Freireana de antropológica e filosófica, haja vista a sua compreensão ontológica e gnosiológica dos seres humanos; as ideias e as contribuições de Paulo Freire “[...] ultrapassam a própria pedagogia como um todo” (Romão, 2002, p. 24). Costa (2016) assevera que “[...] a filosofia pedagógica de Freire assenta-se, desde o início de seu trabalho como educador e pensador, numa perspectiva humanista. O humanismo de Freire é tanto filosófico, quanto pedagógico” (Costa, 2016, p. 50).

Por sua vez, Zitkoski (2010) mostra que foi a partir do diálogo entre a Filosofia Dialética e a Fenomenologia existencialista que Paulo Freire propôs uma pedagogia antropológica inovadora, em que o processo de humanização surge por meio de uma revolução cultural. Paulo Freire desenvolveu novos fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos, políticos e éticos que permitem pensar em alternativas para a vida em sociedade. Esses fundamentos visam a assegurar uma abordagem libertadora, humanista, profundamente democrática e solidária na organização, na produção e na reinvenção da existência humana (Zitkoski, 2010).

Costa (2016) também salienta que a Filosofia Pedagógica de Paulo Freire segue a perspectiva humanista que demonstra a sua visão de mundo e como compreende o processo de formação humana, sendo que ela se caracteriza pela “[...] expressão das potencialidades humanas num intercâmbio comunicativo e interativo” (Costa, 2016, p. 52, grifo do autor). Assim, depreende-se que a Pedagogia Freireana está comprometida com a luta pela humanização, o que implica a luta contra a desumanização que se apresenta na concretude histórica. Para Freire (2016), os seres humanos estão em constante busca por conhecer a si mesmos e ao mundo, por criar e transformar, sendo que a desumanização é a distorção da vocação dos seres humanos de **ser mais**, o que resulta no **ser menos**. Logo, “[...] frente às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por

humanização funda-se antropológicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade [...]” (Zitkoski, 2010, p. 211).

Nessa perspectiva, Schnorr (2010) aponta que a questão central da *Pedagogia do Oprimido* “[...] é o ser humano em suas complexas dimensões, ontológicas, antropológicas, éticas, políticas, gnosiológicas etc. [...]” (Schnorr, 2010, p. 68), e a sua relação com o mundo, o que exige que esse assuma a consciência crítica de sua história e encontre formas para superar a desumanização (Schnorr, 2010). Para Freire (2016), as **situações-limites** podem apresentar-se como barreiras insuperáveis, como determinantes históricos, nas quais a única alternativa é a adaptação, mas é a partir do momento que os seres humanos conseguem transcender as **situações-limites**, percebendo as soluções para essas situações, que descobrem o **inédito viável**, que lhes põe um horizonte novo, um horizonte de esperança.

A historicidade das condições de vida insere os seres humanos “[...] em uma realidade polarizada, de possuidores e despossuídos, de favorecidos e desfavorecidos, em que é necessário não só equiparar a distância entre um e outro, mas modificar a lógica que os mantém desiguais [...]” (Costa, 2016, p. 50), que os desumaniza. Nesse viés, a *Pedagogia do Oprimido* se coloca na perspectiva de uma luta pela recuperação da humanidade perdida em cada ser humano, luta que precisa ser forjada pelo oprimido e não para ele (Freire, 2016).

Na Pedagogia Freireana, a humanização é um processo que acontece por meio da ação e da reflexão dos seres humanos enquanto transformam o mundo (Freire, 2016), de modo que a tarefa dos educadores e das educadoras é criar condições para a ação e para reflexão do educando e da educanda, de forma que desvelem a realidade e superem o “[...] conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível *logos* [...]”, o que resulta na sua “[...] *inserção crítica na realidade*” (Freire, 2016, p. 97-98, grifos do autor).

Portanto, em Freire, a educação pode ser compreendida como uma reflexão crítica da realidade, mediada pelo diálogo, reconhecendo as pessoas como seres históricos capazes de questionar e lutar contra a realidade desumanizadora (Freire, 2016). Para que os seres humanos possam se libertar, é necessário um processo de humanização, em que passem a refletir corajosamente sobre o mundo para transformá-lo. Trata-se de uma humanização que possibilita a discussão e a inserção do sujeito na problemática de seu tempo, para que, por meio da consciência crítica e do empoderamento, ganhe forças para lutar (Freire, 2020). “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens e nas mulheres. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis [...]” (Freire, 2016, p. 93).

Foi observando a forma como essa educação acontecia na sociedade brasileira, nomeada por Freire de **educação bancária**, que ele propôs e realizou outra maneira de fazer educação:

uma educação baseada na liberdade, na autonomia, na curiosidade; uma educação pautada no diálogo, na problematização com o objetivo da transformação da sociedade em um lugar melhor para viver; uma educação que alimenta a esperança, o sonho e que acredita na história como um conjunto de possibilidades.

Quando Freire nomeou a **educação bancária**, salientou que, nesta concepção, somente os educadores são os sujeitos da prática educativa, enquanto o educando e a educanda são coisificados, anulados e silenciados. A prática bancária não está preocupada com a transformação da realidade social do educando e da educanda, mas sim com a memorização mecânica, a sonoridade das palavras, a transmissão de saberes (Freire, 2016). Essa prática educativa nega a vocação ontológica do ser humano de humanizar-se, pois ele não pode se humanizar em uma educação que o coisifica, que o transforma em objeto e que o silencia. Assim, quando os educandos e as educandas percebem “[...] a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los [...]” (Freire, 2016, p. 86), podem engajar-se na luta pela libertação.

Freire (2016) acreditava que a educação precisava romper com as práticas verticalizadas e que tanto os educadores e as educadoras quanto os educandos e as educandas precisavam ser sujeitos do processo, pois “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [sic] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016, p. 96). Ao invés dos educandos e das educandas “[...] serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador [sic], investigador [sic] crítico, também [...]” (Freire, 2016, p. 97), que buscam problematizar, desvelar e conhecer o mundo.

Fiori (2016) explica que os seres humanos se constituem como tal quando a consciência transcende o meio que a envolve, constituindo-a em consciência do mundo. Nesse momento, as coisas passam a ser objetivadas e expressadas pela palavra. O mundo é criado nesse comportamento em que os seres humanos dizem a palavra, por isso, “[...] aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia” (Fiori, 2016, p. 25).

Compreende-se que, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016) apresenta a concepção e os pressupostos de sua Pedagogia. Ele assevera que os educadores e as educadoras precisam estar comprometidos com a humanização das pessoas, promovendo o pensar autêntico e acreditando que os seres humanos podem criar e transformar a realidade. Para tanto, é necessário que se crie uma relação de confiança e de companheirismo entre educadores, educadoras, educandos e educandas, na qual passem a problematizar as suas relações no e com o mundo, buscando a libertação (Freire, 2016).

Em sua obra, Paulo Freire destaca três dimensões da Pedagogia: o diálogo na relação pedagógica e a complementaridade entre os sujeitos do processo educativo, a importância central do conhecimento e da ação de conhecer e a base antropológica do processo educacional (Streck, 2010). Desse modo, a Pedagogia Freireana é mais claramente compreendida a partir do conceito de práxis, no qual a ação e a reflexão interagem de forma dialética e estão em constante diálogo. A sua Pedagogia se refere a um conjunto de saberes que estão sempre vinculados à prática educativa e, portanto, às práticas educacionais concretas realizadas por educadores e educadoras que têm o papel fundamental de reconstruir com os educandos e as educandas o seu próprio processo de aprendizado e conhecimento (Streck, 2010).

A Pedagogia Freireana surge da reflexão crítica sobre a sua prática educacional. Na atualidade, o conceito abrange todos os contextos nos quais ocorrem processos de ensino e de aprendizagem, desde a Educação Formal até a não formal (Streck, 2010). Considerando que, para Brandão (2003), a educação é praticada de inúmeras formas e nos mais diversos lugares, constituindo-se de práticas plurais e diversas “[...] esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica” (Brandão, 2003, p. 20).

À medida que os seres humanos transformam a natureza, por meio do trabalho e da consciência, em invenções de sua cultura para a satisfação de suas necessidades, e que criam relações de troca com outros seres humanos, transformam essas situações em momentos de aprendizado. Em outras palavras, a educação envolve situações interpessoais consideradas pedagógicas, por exemplo, a mediação entre a criança e a natureza feita por um adulto experiente, mesmo que não exista de maneira formal e centralizada, como é o caso da escola (Brandão, 2003).

Dessa forma, pode-se considerar que o educativo aparece sempre onde existe algum saber e alguma maneira de ensinar. Mesmo nos lugares onde a escola ainda não foi criada, “[...] cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar [...] o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade” (Brandão, 2003, p. 22). Assim, a educação se constitui de acordo com a sociedade na qual está inserida, buscando transmitir o saber entre as gerações dentro de uma cultura, com a intenção de tornar o sujeito útil para aquela comunidade ou sociedade (Brandão, 2003). Para Freire (2016), a busca dos seres humanos por **ser mais**, a transformação da natureza em cultura e a consciência de que são inacabados, fazem da educação uma experiência existencial. Nas palavras do educador,

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [sic] se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens [sic] e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens [sic] e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis (Freire, 2016, p. 101-102).

Essa realidade igualmente inacabada exige uma educação que seja para a transformação, para a mudança, pois os seres humanos são seres de criação, de transformação e de invenção (Freire, 2016). No entanto, como alerta Brandão (2003), quando a organização da sociedade e da cultura atinge um estágio complexo, por exemplo, a divisão social do trabalho, e com ela também a divisão do poder, a sociedade passa a enxergar certas formas e processos de transmissão do saber como um problema.

Para Álvaro Vieira Pinto (2000), contemporâneo de Paulo Freire, “[...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (Pinto, 2000, p. 29). Considerando que a sociedade é composta por diversos grupos sociais, com visões de mundo diferentes e que disputam ideologicamente seus interesses, logicamente, a ideologia que prevalece é a que está atrelada ao domínio do poder e do capital, estabelecendo, desse modo, o tipo de educação que será realizado: “[...] o que determina os fins da educação são interesses do grupo que detêm o comando social” (Pinto, 2000, p. 33).

Tendo em vista o caráter dialético da educação, essa intervenção pode ser tanto para reproduzir a ideologia dominante quanto para desvelar os fatos, contradizendo aquela ideologia, mas de maneira alguma pode ser neutra. Da mesma forma que a educação não pode atuar somente como “[...] reprodutora da ideologia dominante [...]” (Freire, 2018a, p. 107), também não atua apenas para desvelar a realidade, por isso, pode ser um agente de mudança ou mantenedora do *status quo*.

Finalizando essa seção, pode-se dizer que a Pedagogia Freireana é elaborada a partir da reflexão crítica do próprio Freire sobre a sua prática educativa e, também, da leitura crítica da realidade e do contexto atual em que vivia. O método de alfabetização de adultos, por exemplo, desenvolvido por Freire nos Círculos de Cultura, pode ser compreendido como bem mais que uma simples técnica de ensino, pois traz consigo uma pedagogia que o fundamenta, a Pedagogia Freireana, considerada, por muitos autores, como Romão (2002), Costa (2016), (Jara, 2016) e

Zitkoski (2010), uma Pedagogia Antropológica e Filosófica, haja vista que se trata de uma compreensão ontológica e gnosiológica dos seres humanos e do mundo.

A pluralidades de pedagogias as quais Freire se refere em suas obras são, como mostrou Streck (2010, p. 307), “intencionalidades formativas” que derivam de sua pedagogia principal descrita em *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, Freire explora a necessidade de o povo lutar por sua humanização e, por meio do diálogo entre os diferentes e da problematização e leitura crítica da realidade, construir a sua própria pedagogia.

Na Pedagogia Freireana, a educação precisa partir da realidade dos educandos e educandas, promovendo a reflexão e a problematização por meio do diálogo, resultando em ações práticas que transformem a realidade. Nesse processo, tanto educandos e educandas quanto educadores e educadoras são sujeitos que buscam se educar em comunhão.

Nesta pesquisa, adotou-se a expressão Pedagogia Freireana por compreender o processo desenvolvido nos Círculos de Cultura, ao trabalhar com os Temas Geradores, constituídos de pelo menos três dimensões que são parte dessa Pedagogia: o levantamento da realidade no qual surgem os temas geradores; a problematização e reflexão das situações-limites que se apresentam nessa realidade; e a ação de transformação das situações-limites, apontando o inédito viável.

Compreende-se que, para Freire, as suas concepções de educação, de ser humano e de mundo transcendem aos reducionismos e às simplificações, constituindo princípios filosóficos, antropológicos, epistemológicos, políticos e éticos que emergem da reflexão crítica sobre a sua prática educacional e que fundamentam os processos formativos em uma perspectiva libertadora, humanista e democrática.

Na próxima subseção, discorreu-se sobre os Círculos de Cultura, com o escopo de compreender como essa experiência também contribuiu para o desenvolvimento da Pedagogia Freireana e quais elementos demonstram os princípios de sua concepção de educação.

2.2.1 Os Círculos de Cultura e a Pedagogia Freireana

Os Círculos de Cultura foram criados em meados dos anos de 1960, em um contexto histórico cujas mobilizações populares emergiram no país, tendo a região Nordeste como principal cenário (Brandão, 2006b). Os governos populistas demonstravam preocupação com a necessidade de alfabetização do povo para participar do processo democrático, especificamente o direito ao voto. O poder público apoiava iniciativas como a campanha *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, realizada em Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja

Católica, os Centros de Cultura Popular (CPCs), do movimento estudantil, além do MCP, do qual Paulo Freire era membro (Brandão, 2006b).

O MCP foi idealizado por Germano Coelho, inspirado no movimento de origem francesa *Peuple et Culture*⁶. O MCP era um movimento social que contava com o apoio da prefeitura de Recife, que estava sob a administração de Miguel Arraes⁷ (Romão, 2002). Após um ano de sua criação, Freire foi convidado para integrar o movimento, sendo responsável pela elaboração do projeto educacional (Costa, 2016). Foi no MCP que Paulo Freire começou a trabalhar com a alfabetização de adultos, por meio de Círculos de Cultura, desenvolvendo um método de estudo para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando eram crianças. Como registra Brandão (2014), “[...] não era fácil. Vinha gente já quase velhinha, mulheres e homens acostumados com o trabalho no cabo da enxada. Era uma gente para quem um lápis às vezes pesava demais!” (Brandão, 2014, p. 17).

A primeira experiência com os Círculos de Cultura foi realizada no MCP, em uma casa na periferia do Recife. Os camponeses foram “[...] os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho” (Brandão, 2006b, p. 18). Esse era “[...] um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos” (Freire, 2020, p. 103). Tal fatalismo⁸, para Freire, era compreensível, pois, se não fosse o fatalismo, seria o absoluto desespero. “O fatalismo é uma expressão, uma espécie de válvula. Se não fosse a postura fatalista seria um desespero absoluto, porque o que é que o fatalismo faz para ajudar o fatalizado a aceitar, a sobreviver?” (Lyra, 1996, p. 181). É por meio do fatalismo que o ser humano encontra uma razão suficiente para o seu estado de miséria, que, para ele, não pode ser mudado.

Calazans Fernandes, secretário de educação do Rio Grande do Norte na década de 1960, tendo conhecimento dessa experiência, convidou Freire para desenvolver a metodologia de alfabetização de adultos em Angicos (Lyra, 1996). As experiências dos Círculos de Cultura em Angicos, no Rio Grande do Norte, resultaram em 300 pessoas alfabetizadas, em um prazo de, aproximadamente, 45 dias (Weffort, 2020).

⁶ Foi um movimento cultural e educacional fundado na França, em 1945, que buscava democratizar o acesso à cultura e à educação, promovendo atividades que envolviam música, teatro, literatura, artes visuais e outras.

⁷ Político brasileiro, prefeito da cidade de Recife (1960-1963) que, com perspectiva progressista, implementou políticas sociais voltadas para a educação, para a saúde e reforma agrária.

⁸ A atitude daquele que se entrega aos acontecimentos sem buscar modificá-los ou reagir, pois crê que seja seu destino ou a vontade divina (Abbagnano, 2007).

Nesse período, o país passava por uma intensa mobilização e conscientização das camadas populares, incluindo movimentos estudantis e sindicais, que se intensificaram principalmente nos últimos anos do governo de João Goulart (1961-1964). Isso levou essas camadas a reconhecer a importância da organização para a ação política. Consequentemente, foi crescendo o interesse das camadas médias da sociedade em derrubar o governo populista que estava possibilitando a ascensão das massas. Embora as mobilizações sociais tivessem como objetivo pressionar as estruturas do Estado, algumas delas estavam, de certa forma, comprometidas com o governo vigente (Weffort, 2020).

A ascensão popular tinha vínculos claros com o trabalho que Freire realizava nos Círculos de Cultura. A conscientização política das classes populares amedrontou as classes dominantes com o “fantasma do comunismo” (Weffort, 2020, p. 10). O período em que o país se encontrou sob o regime militar foi marcado pelo autoritarismo, pela censura, pela repressão, pela perseguição política, pela tortura, pelos assassinatos, pela privação dos direitos humanos e sociais, pela supressão da liberdade democrática e por outras atrocidades. O autoritarismo implantado tinha como objetivo impedir as reformas trabalhistas por meio da destruição da elite intelectual e política, cassando as lideranças sindicais, políticas e até as militares que buscavam o reformismo. Outro objetivo era desarticular quaisquer laços organizativos entre as elites e os MSPs, como o movimento camponês e o movimento operário, buscando a despolitização das camadas populares (Napolitano, 2014).

O golpe civil-militar também teve como resultado a desestruturação do movimento de educação, por conta disso, o método de alfabetização de adultos foi considerado como subversivo, pois possibilitava que pessoas pobres lessem o mundo das desigualdades em que se encontravam, e “[...] PESSOAS que sabem ler palavras lendo o MUNDO, haveriam de saber mudar o MUNDO” (Brandão, 2014, p. 18).

A experiência em Angicos terminou um ano antes do golpe que instaurou a ditadura militar no Brasil, em abril de 1964. No entanto, a perseguição militar fez com que os materiais utilizados pelos educadores e pelos alfabetizados fossem queimados e enterrados sem deixar qualquer vestígio, a fim de que a integridade física dos participantes não fosse comprometida (Lyra, 1996). Apenas Carlos Lyra – que, à época, era o responsável pelos registros – conseguiu guardar no sótão do irmão de sua madrasta alguns desses registros que, em 1996, foram publicados como livro (Lyra, 1996).

Os Círculos de Cultura são considerados fundamentais no movimento de Educação Popular no Brasil. De acordo com Freire (2020), neles, a concepção tradicional de escola, profundamente autoritária, é substituída pela participação livre e crítica dos educandos, sendo

esse um de seus princípios essenciais. Os Círculos de Cultura iniciavam com a apresentação de algumas imagens que propiciassem o debate sobre as noções de cultura e de trabalho e, por meio do diálogo entre educadores/educadoras e educandos/educandas, havia a conquista da linguagem. As situações a serem problematizadas eram as do cotidiano dos educandos e das educandas, por isso, as palavras ganhavam vida “[...] porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome” (Freire, 2020, p. 6). Portanto, conforme os seres humanos problematizam a realidade em que estão inseridos, por meio de situações-limite, se sentem desafiados e obrigados a responder ao desafio.

A primeira etapa do Círculos e Cultura é descrita por Freire (2016) como investigação do “universo temático” (Freire, 2016, p. 121), transmitindo a “[...] ideia de que há um *universo de fala* da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (Brandão, 2006b, p. 25, grifo do autor). A pesquisa do universo temático tem como objetivo conhecer “[...] a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes” (Brandão, 2006b, p. 28). A segunda etapa inicia quando se analisam os dados recolhidos e “[...] chegam à apreensão daquele conjunto de contradições [...]” (Freire, 2016, p. 150), que são devolvidas aos participantes de forma codificada para servir a investigação temática.

O conteúdo programático será a devolução organizada e sistematizada sobre os temas significativos e as contradições, “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2016, p. 120).

A fase da “descodificação” (Freire, 2016, p. 156) busca desvelar as contradições encontradas por meio da problematização, que precisa partir do abstrato para o concreto, implicando o reconhecimento do sujeito na sua situação existencial. Ao analisar a sua realidade comparando com a situação codificada, consegue-se perceber a diferença entre elas, o que “[...] resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida” (Freire, 2016, p. 151).

Brandão (2016) afirma que os Círculos de Cultura têm quatro fundamentos: a) a compreensão de que qualquer pessoa é uma fonte única de seu próprio saber; b) o entendimento de que existem saberes diferentes, mas de forma alguma desigualdade de saberes; c) a ideia de que todo processo educativo tem como núcleo fundamental o diálogo entre os diferentes sujeitos; e d) a visão que considera todas as culturas como diferentes, porém, jamais desiguais (Brandão, 2016). Para Romão (2002), “[...] referenciar-se no legado freiriano significa, pois, buscar reinventar o pensamento de Paulo Freire, interpretando os contextos atuais (‘leitura de

mundo’) a partir de um compromisso inarredável com os segmentos oprimidos [...]” (Romão, 2002, p. 123).

Os Círculos de Cultura, inicialmente utilizados para alfabetização e para a conscientização, têm sido recriados e adaptados a diferentes contextos e lugares, possibilitando a criação de experiências que promovem a reflexão sobre os métodos educativos tradicionais. Essa recriação é uma recomendação do próprio Freire: “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é, exatamente, refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (Freire; Faundez, 2002, p. 41). Assim sendo, os Círculos de Cultura tiveram um importante papel no desenvolvimento da Pedagogia Freireana, apresentando seus princípios fundamentais como a compreensão do ser humano como um ser de invenção e transformação, o diálogo e a relação entre os sujeitos como eixo central da educação, a importância da busca por conhecer, por **ser mais**.

Conclui-se, nessa seção, que a Pedagogia Freireana foi sendo elaborada durante a trajetória histórica de Paulo Freire, em suas andarilhagens e práticas por meio das quais os Círculos de Cultura puderam expressar, pela prática, os princípios que os fundamentam. Essa Pedagogia foi sistematicamente teorizada anos mais tarde em seu principal livro, a *Pedagogia do Oprimido*.

Na próxima subseção, expõem-se algumas pesquisas sobre a utilização da Pedagogia Freireana e sobre as recriações dos Círculos de Cultura em diversos espaços e contextos, com o intuito de demonstrar a atualidade do pensamento de Freire e relacionar com o trabalho desenvolvido no âmbito da Assistência Social.

2.2.2 Sobre pesquisas e recriações da Pedagogia Freireana no trabalho dos CRAS

Durante o processo de revisão bibliográfica⁹, recorreu-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰, a base de dados Dialnet¹¹, a biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros SciELO¹² e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³. A busca em quatro bases de dados foi necessária tendo em vista a dificuldade em encontrar trabalhos que tratassem sobre Pedagogia Freireana no CRAS e, especificamente, que analisassem experiências de

⁹ O Documento 4, disponível no Apêndice D, contém quadros que demonstram como a busca foi realizada.

¹⁰ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 1 out. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 1 out. 2023.

¹² Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 1 out. 2023.

¹³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 1 out. 2023.

recriações dos Círculos de Cultura como abordagem metodológica no trabalho social com famílias.

O levantamento bibliográfico foi realizado no mês de outubro de 2023, utilizando os seguintes descritores: “Abordagem metodológica”; “CRAS”; “Paulo Freire”; “Pedagogia Problematicadora”; “Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família”; “Círculos de Cultura”; “Assistência Social”; “Trabalho Social com Famílias”; e “Metodologia”. Os descritores foram intercalados para abranger o maior número de trabalhos na área. Os estudos foram lidos e selecionados com base nestes critérios: estar relacionado com o PAIF; ter como referência teórica a obra de Paulo Freire; apresentar experiências fundamentadas nos Círculos de Cultura de Paulo Freire; e ser uma produção publicada após 2012.

A revisão bibliográfica possibilitou identificar alguns aspectos de como o processo educativo vem sendo realizado no PAIF, algumas categorias freireanas que contribuem para o trabalho social com famílias e algumas experiências de Círculos de Cultura em outros espaços.

Destaca-se o trabalho de Lemes (2017), que analisou as estratégias de participação na Política de Assistência Social em uma perspectiva freiriana. Silva e Almeida (2018) e Silva (2020) discutem os impactos de uma postura antidialógica para a Política de Assistência Social, a partir das reflexões de Paulo Freire e as contribuições do pensamento freireano para o trabalho social com famílias.

Identificaram-se pesquisas que analisaram a dimensão educativa do trabalho do assistente social, realizado com famílias inseridas no PAIF dos CRAS de Poços de Caldas - MG, assim como discutiram os princípios de uma abordagem metodológica para o trabalho social com famílias na Assistência Social. Esses trabalhos contribuíram para a compreensão do processo educativo realizado no CRAS (Afonso *et al.*, 2013; Penha, 2018).

Buscou-se identificar os elementos de similaridade do PAIF realizado no CRAS Cidade Norte com os outros municípios estudados, no que se refere especialmente aos processos educativos e como esses possibilitam a superação das situações de vulnerabilidade. Para tanto, procurou-se compreender se PAIF executado pelo CRAS Metrópole, no município de Caucaia (CE), garante a superação das situações de vulnerabilidade e risco social das famílias atendidas. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com sete famílias atendidas e acompanhadas no CRAS (Maia, 2018). Outros estudos examinaram, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, o PAIF em âmbito nacional e no município de Teresina - PI após 13 anos de sua implementação (Carvalho, 2020).

O trabalho social com famílias também foi pesquisado no município de Toledo - PR, por meio de um estudo com beneficiárias do Programa Bolsa Família, a fim de entender como

é operacionalizado e quais os referenciais teóricos embasam a ação profissional dos assistentes sociais (Nogueira, 2017) e no CRAS, no município de Natal - RN, analisando como o trabalho social com famílias é realizado, buscando desvelar se as ações se direcionam por uma perspectiva protetiva ou familista (Ferreira, 2021).

Outros trabalhos trouxeram experiências de recriações dos Círculos de Cultura em diversos espaços, como no conselho local de saúde, na formação de professores, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), buscando compreender quais são as potencialidades dos Círculos de Cultura na formação dos sujeitos (Sipriano, 2012; Anchieta, 2019; Vieira; Silva, 2019).

Outras fontes analisadas incluem o livro *Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis* (Spigolon; Campos, 2016), uma compilação fundamentada nos Círculos de Cultura de Freire. Dessa obra, destacam-se os Círculos de Cultura conduzidos com estudantes do curso de administração na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 2015 (Frattari Neto; Lopes, 2016), os realizados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), visando à democratização do Projeto Político-Pedagógico do curso (Ribeiro *et al.*, 2016), e os promovidos em programas de formação e pós-graduação, empregando a abordagem da educação biocêntrica (Cavalcante, 2016).

Outra referência se deu por meio dos *Círculos Dialógicos Socioeducativos*, realizados no ano de 2023, no CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão, Paraná. Esse processo educativo foi realizado por meio de um projeto de extensão do GEFHEMP, da Unioeste, no espaço do CRAS Cidade Norte, em que se buscou recriar os Círculos de Cultura freireanos como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, processo constituído de três momentos: o levantamento temático, a problematização da realidade das famílias e a mobilização para ação (Souza; Ghedini, 2023).

O projeto de extensão *Círculos Dialógicos Socioeducativos* utilizou como referência algumas recriações dos Círculos de Cultura, como a realizada por Fernandes e Backes (2010) em uma Unidade de Atenção Básica em Saúde em Cachoeira do Campo - MG, com membros de uma equipe da Estratégia de Saúde da Família. Utilizando-se do método dialógico de Paulo Freire, buscou-se explorar e questionar as perspectivas dos membros da equipe sobre a educação em saúde. Por meio de quatro temas geradores, o processo envolveu a codificação, a decodificação e a análise crítica dos conceitos, resultando, principalmente, na constatação de que a educação em saúde recebe pouco destaque no cotidiano dos sujeitos, apesar do seu reconhecimento como uma responsabilidade profissional (Fernandes; Backes, 2010).

Uma outra referência foi descrita por Toniolo e Henz (2017) em seu artigo *Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos com possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores*. Nele, os autores relatam que os *Círculos Dialógicos Investigativo-formativos*, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), promoveu um processo em que foram realizados, na formação de professores, oito movimentos visando à “auto(trans)formação” (Toniolo; Henz, 2017, p. 521). Os pesquisadores complementam:

[...] a escuta sensível e o olhar/aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro recreativo; a conscientização e a auto(trans)formação, que vai se potencializando e se constituindo em todos os demais movimentos (Toniolo; Henz, 2017, p. 519).

A consulta a essa referência motivou a titulação do referido projeto de extensão como *Círculos Dialógicos Socioeducativos (CDS): uma proposta metodológica inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire junto aos Grupos Socioeducativos do CRAS Cidade Norte, Francisco Beltrão – Paraná*. Definiu-se utilizar a lógica de *Círculos Dialógicos*, acrescentando-lhes o objeto do trabalho que se encontra no âmbito de uma ação socioeducativa no CRAS. A experiência do processo educativo realizado nos CDSs insere-se em uma problemática da qual emergem questões sobre a abordagem metodológica desenvolvida com os grupos socioeducativos do CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR, e a qual esta pesquisa se propôs a responder, contribuindo para a produção de referências e de experiências na área da Educação Popular, especialmente no que se refere à Pedagogia Freireana no CRAS.

Neste capítulo, buscou-se apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Freireana que podem embasar a abordagem metodológica conforme a sugestão do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) para o trabalho com os grupos socioeducativos. Inicialmente, contextualizou-se a obra e o legado de Paulo Freire dentro da perspectiva da Educação Popular na América Latina, destacando-se as suas principais contribuições. Em seguida, demonstraram-se aspectos da Pedagogia Freireana a partir de sua prática, salientando o trabalho de Freire nos Círculos de Cultura, além de estudos e recriações da Pedagogia Freireana no trabalho desenvolvido nos CRAS e em outros espaços.

No próximo capítulo, o estudo concentrou-se na proposta de trabalho do PAIF, apresentando as ações que compõem esse Serviço. Analisou-se também a compreensão da equipe técnica do CRAS Cidade Norte sobre o uso da abordagem metodológica no trabalho

social com famílias e a recomendação de utilização da Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, com base em dados de entrevistas semiestruturadas, dialogando-se sobre os saberes necessários à equipe técnica do PAIF.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM METODOLÓGICA NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO PAIF: RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS E CONCEPÇÕES EM DIÁLOGO

Este capítulo se concentrou na proposta de trabalho no PAIF, abordando a sua origem e as mudanças ao longo dos anos, além de discorrer sobre as ações que compõem esse Serviço¹⁴. Em seguida, expuseram-se as Orientações Técnicas sobre o PAIF, conforme descrito nos dois Cadernos publicados (Brasil, 2012a, 2012b), e o conceito de abordagem metodológica no trabalho social com famílias no PAIF. Outro aspecto deste capítulo foi a compreensão da equipe técnica do CRAS Cidade Norte sobre o uso da abordagem metodológica no trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, assim como a recomendação do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) para a utilização da Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, que foi analisada a partir dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas. Este capítulo, de modo geral, discutiu alguns saberes necessários à equipe técnica do PAIF, a partir da perspectiva freireana, destacando a necessidade de se assumir um compromisso ético-político com a humanização e com a transformação social, sempre pautado no respeito, no diálogo e na liberdade entre os profissionais do CRAS e os usuários e usuárias do Serviço.

3.1 Proposta de trabalho no Serviço de Proteção e Atendimento Integral À Família (PAIF)

O PAIF teve sua origem em 2001, sendo denominado de Programa Núcleo de Apoio à Família (NAF). Em 2003, com o objetivo de qualificar o programa, foi lançado o Plano Nacional de Atendimento Integral à Família (PAIF). Com a publicação da PNAS, em 2004, o plano foi adequado às diretrizes dessa Política e, por meio da Portaria n.º 78, de 8 de abril, passou a chamar-se Programa de Atenção Integral à Família (Brasil, 2012b).

A partir de 2009, com a aprovação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais pelo CNAS, o PAIF foi nomeado de Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). A mudança da nomenclatura buscou estabelecer o PAIF como uma ação de caráter contínuo, conforme estabelece a LOAS, a qual, por sua vez, instituiu a

¹⁴ A utilização da palavra Serviço com inicial maiúscula se refere ao nome próprio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

obrigatoriedade da oferta do PAIF no CRAS, sendo considerado a porta de entrada para a proteção social básica (Brasil, 2012b). A tipificação assim descreve o PAIF:

O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. O trabalho social do PAIF deve utilizar-se também de ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço. As ações do PAIF não devem possuir caráter terapêutico (Brasil, 2009a, p. 12).

Até a década de 1970, a família não era vista como o principal elemento para garantir a proteção social. Com a nova organização social decorrente do modo de produção capitalista, a família passou a ser consolidada “[...] como instância privada, com uma clara divisão de papéis entre homens e mulheres, e do indivíduo (homem e trabalhador assalariado) responsável moral pela provisão familiar [...]” (Miotto, 2009, p. 132), o que conduziu a família a ser compreendida como um meio natural de proteção social.

Para Cardoso e Teixeira (2014), a família é uma instituição histórica e social, que pode se apresentar de diferentes formas, por isso, não pode ser naturalizada, isso porque a naturalização do papel da família como protetora de seus membros desconsidera as suas contradições, por exemplo, que também pode ser um espaço de violação. Essa naturalização dos papéis colabora “[...] para a manutenção da maternagem como função das mulheres, portanto, mantendo a tradicional divisão sexual do trabalho no âmbito da família” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 80).

A proteção social exercida pela família estava vinculada à sua capacidade de participar do mercado provendo bens e serviços para atender às necessidades de seus membros (Miotto, 2009). O modo de produção capitalista alterou a vida em família, trazendo a fragilização dos vínculos comunitários, uma divisão clara dos papéis entre mulheres como donas de casa e do homem como provedor, a instauração do salário individual, sendo que moralmente o homem se apresenta como o responsável pelo sustento de sua família e “[...] se instaura o reinado da família como fonte de proteção por excelência” (Miotto, 2009).

Nesse contexto, houve uma transferência dos problemas gerados nas relações de produção para o interior das famílias, que se refletem nas manifestações de violência e de conflitos sociais no núcleo familiar (Miotto, 2009). A família se consolidou como uma instância

privada e provedora de cuidados, e, diante da nova moralidade estabelecida, tinha como objetivo manter os corpos cuidados e sãos para atender às novas demandas econômicas. Assim, coube às mulheres o papel de cuidadoras (Mioto, 2009).

A valorização da família como protetora social foi crescendo com o passar dos anos, no entanto, as condições de vida agravadas pelo capitalismo têm imposto limites à família e ao mercado em atender ao bem-estar coletivo. Nesse contexto, a boa vontade e a solidariedade dos empresários buscavam trazer alguma medida compensatória para as famílias (Mioto, 2009). Com o agravamento da questão social, o Estado passou a constituir-se como principal regulador das demandas sociais e da economia, contexto em que a proteção social se tornou um direito. No entanto, como alerta Mioto (2009), “[...] a assunção do Estado como elemento-chave na garantia da proteção social em nenhum momento significou o abandono das antigas formas de proteção social [...]” (Mioto, 2009, p. 134) e a família continuou com seu papel de proteção social.

Nessa perspectiva, o conceito de familismo ganha relevância, pois compreende a família como responsável pela proteção social de seus membros, presumindo uma menor provisão pelo Estado, que só acontece quando há “[...] falência da família na provisão de bem-estar e na sua impossibilidade de compra de bens e serviços, no mercado” (Mioto, 2009, p. 136).

Para Esping-Andersen (1999), a política social é familista quando “[...] vê a família como a principal responsável pela provisão do bem-estar dos seus membros, devendo o Estado intervir apenas de forma subsidiária ou quando se esgotarem as possibilidades de proteção pela família [...]” (Esping-Andersen, 1999 *apud* Cardoso; Teixeira, 2014, p. 75), e propõe que as políticas sociais seja desfamiliarizantes, oferecendo serviços e programas voltados para a proteção dos indivíduos de forma preventiva, fazendo que não cheguem a vivenciar as situações de risco social.

No contexto do neoliberalismo, com sua lógica de Estado mínimo e tendo o mercado como regulador da vida social, o Estado passa a não ter centralidade na provisão da proteção e bem-estar social, já a família é reafirmada como autônoma em sua capacidade de atender às suas necessidades e resolver seus problemas (Mioto, 2009). Nesse sentido, o objetivo do PAIF de fortalecer a função de protetiva da família acaba por responsabilizá-la pelas situações de vulnerabilidade vivenciadas, o que “[...] se caracteriza como um retrocesso, pois retorna o problema e o trata internamente na família ou, quando muito, ajudá-las a utilizar seus recursos nessa direção” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 82). Assim, as políticas públicas deveriam ofertar ações para resolução das situações que as famílias enfrentam, evitando, com isso, a ruptura dos vínculos e garantindo a convivência familiar e comunitária. Na visão de Cardoso e Teixeira

(2014), “[...] quando a política pública toma como tarefa fortalecer a função protetiva da família, ela se exime de ser mais um mecanismo de enfrentamento dos problemas que afligem as famílias, mediante serviços, benefícios e trabalho educativo” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 82).

Acontece que, no contexto do patriarcado, a proteção social familiar recaiu para as mulheres, resultando em uma sobrecarga, especialmente para aquelas que são chefes de família. Essa sobrecarga se manifesta tanto na responsabilidade de sustentar o lar quanto no acúmulo de tarefas domésticas e de cuidado, reforçando as desigualdades de gênero (Castilho; Carloto, 2010). As autoras ponderam que a familiarização das políticas sociais colabora para as desigualdades de gênero, reforçando a ideia de que o homem é o provedor, enquanto a mulher, “[...] além da necessária inserção no mercado de trabalho, deve dar conta das tarefas domésticas e dos cuidados dos membros mais fragilizados” (Castilho; Carloto, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, a

[...] política social com centralidade na família, exige dos formuladores, gestores e operacionalizadores, a apreensão destas e de outras “complexidades”, as quais devem ser consideradas, para que a família possa ser devidamente amparada pelo Estado. Ao qual cabe garantir programas, projetos, serviços e benefícios de proteção aos indivíduos e famílias. Para que a família, especialmente a mulher, enquanto “principal responsável” pelos cuidados do grupo familiar, não seja responsabilizada pelas mazelas sofridas, tendo que buscar estratégias de superação por meio da sua rede de sociabilidade e de solidariedade, reforçando a desigualdade de gênero, à medida que aumenta a sobrecarga feminina e reforça os papéis “historicamente” construídos de “cuidadora” (Castilho; Carloto, 2010, p. 14).

O poder público, portanto, deveria ofertar projetos, serviços e benefícios de forma preventiva para que os indivíduos e a família não chegassem a vivenciar a vulnerabilidade e o risco social (Cardoso; Teixeira, 2014). No PAIF, “[...] o trabalho social com famílias [...] reflete a forma de incorporação da família na política, uma forma contraditória, mas que também tem objetivos de emancipação, autonomia e empoderamento das famílias” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 83).

Para isso, são realizadas no PAIF algumas ações, principalmente de caráter socioeducativo, a saber: a acolhida, a oficina com as famílias, as ações comunitárias, as ações particularizadas e os encaminhamentos. O Quadro 1 apresenta de forma sucinta as definições das ações que compõem o PAIF.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas no PAIF

Ações desenvolvidas no PAIF	
Acolhida	“Consiste no processo inicial de escuta das necessidades e demandas trazidas pelas famílias, bem como de oferta de informações sobre as ações do Serviço, da rede socioassistencial, em especial do CRAS e demais políticas setoriais” (Brasil, 2012a, p. 17).
Oficina com famílias	Realização de encontros com o objetivo de “o suscitar reflexão sobre um tema de interesse das famílias, sobre vulnerabilidades e riscos, ou potencialidades, identificados no território, contribuindo para o alcance de aquisições, em especial, o fortalecimento dos laços comunitários, o acesso a direitos, o protagonismo, a participação social e a prevenção a riscos” (Brasil, 2012a, p. 24).
Ações comunitárias	Ações coletivas com o objetivo de “promover a comunicação comunitária, a mobilização social e o protagonismo da comunidade; fortalecer os vínculos entre as diversas famílias do território, desenvolver a sociabilidade, o sentimento de coletividade e a organização comunitária – por meio, principalmente, do estímulo à participação cidadã” (Brasil, 2012a, p. 27).
Ações particularizadas	“Ações particularizadas referem-se ao atendimento prestado pela equipe técnica do CRAS à família – algum(ns) membro(s) ou todo o grupo familiar, após a acolhida, de modo individualizado” (Brasil, 2012a, p. 43).
Encaminhamentos	“São os processos de orientação e direcionamento das famílias, ou algum de seus membros, para serviços e/ou benefícios socioassistenciais ou de outros setores” (Brasil, 2012a, p. 44) com o objetivo de promover o acesso aos direitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas ações podem ter resultados tanto emancipatórios quanto reprodutores da ordem social vigente e das relações de gênero. Para Cardoso e Teixeira (2014), “[...] verifica-se potencialidade do trabalho social nos CRAS, em especial, com grupos, nos quais podem ser redirecionados à compreensão da sua realidade e à busca de soluções coletivas” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 84). As ações precisam ser planejadas e avaliadas com a participação das famílias usuárias, adequando-se às necessidades do território de maneira que atinja os objetivos do PAIF, devendo ser realizadas “[...] a partir de pressupostos éticos, conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo” (Brasil, 2012b, p. 15).

Para que o trabalho social com famílias seja efetivo, a sua prática profissional precisa estar fundamentada em conhecimento científico, portanto, é importante que os profissionais do CRAS tenham “[...] consciência crítica e espírito pesquisador [...]” (Brasil, 2012a, p. 13), que conheçam o território do CRAS para que as ações sejam planejadas de acordo com as demandas identificadas, que utilizem abordagens metodológicas que cumpram com os objetivos do serviço, que estudem e se aprofundem em conceitos que qualificam o trabalho no PAIF, que

envolvam os usuários no planejamento e avaliação das ações realizadas, que desenvolvam um trabalho interdisciplinar entre os profissionais que compõem a equipe do CRAS, entre outras ações (Brasil, 2012a).

Ao considerar os objetivos do PAIF, nota-se que o caráter educativo perpassa o atendimento e o acompanhamento das famílias em diversos momentos. Por exemplo, na acolhida, ao escutar atentamente a história da família, cabe aos técnicos e às técnicas do CRAS incentivar a reflexão sobre a sua condição de vida, colocando o saber profissional à disposição da família, “[...] auxiliando-a na construção do conhecimento sobre sua realidade e, consequentemente, no seu fortalecimento” (Brasil, 2012a, p.17).

A compreensão da realidade familiar e do território e a identificação de suas vulnerabilidades e potencialidades oportunizam aos técnicos, às técnicas e a família o planejamento de ações para a superação das situações identificadas. Esse momento se torna educativo ao passo que aponta para as famílias caminhos que possivelmente eram desconhecidos (Brasil, 2012a). Assim, quando se fala em processo educativo no CRAS, não quer dizer somente as atividades coletivas de caráter informativo/reflexivo, mas também o movimento que perpassa todas as ações do PAIF.

O trabalho social com famílias tem um caráter educativo, pois está fundamentado em conhecimento científico e tem intencionalidade em suas ações, com vistas à mobilização social, ao desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, à transformação de crenças e das relações entre os sujeitos, à participação cidadã e ao acesso às informações sobre os direitos (Brasil, 2012a). No Quadro 2, constam alguns trechos do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) em que aparece a dimensão educativa no trabalho realizado.

Quadro 2 - O educativo presente no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2)

Trabalho social com famílias	“[...] o trabalho social com famílias deve ter por pressuposto basilar a responsabilidade estatal na proteção às famílias e assumir como embasamento de sua prática o conhecimento científico, que requer profissionais qualificados, aptos a compreender a realidade dada e construir conhecimento, com os quais questionam as estruturas sociais injustas, elaborando estratégias para modificá-las” (Brasil, 2012a, p. 13).
Acolhida	“Consiste no processo inicial de escuta das necessidades e demandas trazidas pelas famílias, bem como de oferta de informações sobre as ações do Serviço, da rede socioassistencial, em especial do CRAS e demais políticas setoriais” (Brasil, 2012a, p. 17).

	“[...] o saber profissional seja colocado à disposição da família, auxiliando-a na construção do conhecimento sobre sua realidade e, conseqüentemente, no seu fortalecimento” (Brasil, 2012a, p. 17). “Essa forma de acolhida é interessante, pois oportuniza às famílias o compartilhamento e identificação de demandas comuns, iniciando, já na acolhida, um processo de compreensão de que as vulnerabilidades vivenciadas são fenômenos sociais e não problemas particularizados, sensibilizando-as para a importância do protagonismo e da participação social visando alcançar seus direitos” (Brasil, 2012a, p. 21).
Recepção	“Nessa etapa, o funcionário, devidamente capacitado, pode repassar algumas informações básicas sobre o Serviço PAIF, coletar algumas informações essenciais sobre a família ou algum de seus membros que está em busca de atendimento” (Brasil, 2012a, p. 17).
Oficinas com famílias	“As oficinas com famílias têm por intuito suscitar reflexão sobre um tema de interesse das famílias” (Brasil, 2012a, p. 24). “As oficinas com famílias propiciam a problematização e reflexão crítica das situações vividas em seu território, além de questões muitas vezes cristalizadas, naturalizadas e individualizadas” (Brasil, 2012a, p. 24). “Buscam, ainda, contextualizar situações de vulnerabilidade e risco e assegurar a reflexão sobre direitos sociais, proporcionando uma nova compreensão e interação com a realidade vivida, negando-se a condição de passividade, além de favorecer processos de mudança e de desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, prevenindo a ocorrência de situações de risco social” (Brasil, 2012a, p. 24). “As oficinas com famílias devem buscar, então, articular diversas dimensões que propiciam a mudança social por meio da transformação das crenças, práticas, relações dos sujeitos sociais e nível de participação social das famílias, utilizando-se da informação, da convivência, da reflexão e da ação” (Brasil, 2012a, p. 35).
Ação comunitária (palestras, campanhas e eventos comunitários)	“Constituem objetivos das ações comunitárias do PAIF: promover a comunicação comunitária, a mobilização social e o protagonismo da comunidade; fortalecer os vínculos entre as diversas famílias do território, desenvolver a sociabilidade, o sentimento de coletividade e a organização comunitária – por meio, principalmente, do estímulo à participação cidadã” (Brasil, 2012a, p. 35). “A participação cidadã proporciona um espaço para que as famílias possam interferir e influenciar na construção da vida pública nos seus territórios, na medida em que contribui para o acesso à informação sobre direitos; à aprendizagem de práticas democráticas; à expressão e manifestação de interesses comuns; ao aumento da capacidade de formular proposições e reivindicações; e à emergência de diferentes formas de organização e

	associativismo para defesa de interesses coletivos” (Brasil, 2012a, p. 37).
	“O foco central das ações comunitárias, no âmbito do PAIF, é o exercício da cidadania ativa, apreendida como um processo permanente de participação na vida social e política e de conquistas de novos direitos” (Brasil, 2012a, p. 38).
Encaminhamentos	“São os processos de orientação e direcionamento das famílias, ou algum de seus membros, para serviços e/ou benefícios socioassistenciais ou de outros setores” (Brasil, 2012a, p. 44).

Fonte: Elaborado pela autora (2024). .

As oficinas com famílias consistem na realização de encontros coletivos previamente planejados, com objetivos a serem atingidos com as famílias, sendo conduzidos pelos técnicos e técnicas de nível superior do CRAS. As oficinas têm à intenção de promover a reflexão das famílias sobre um tema de seu interesse, propiciando a problematização das situações vivenciadas no território em que moram. Os temas das oficinas precisam ser planejados de acordo com o conhecimento das demandas das famílias e do território (Brasil, 2012a).

Com o objetivo de auxiliar na escolha dos temas a serem trabalhados, o *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) indica algumas sugestões: direito à transferência de renda e benefícios assistenciais; direito à documentação civil básica; direito à cultura, ao esporte e ao lazer; direitos das crianças, dos adolescentes, das mulheres, das pessoas idosas; das pessoas com deficiência; direito humano à alimentação e nutrição adequada; direito ao meio ambiente saudável; os desafios vivenciados em família; a vida no território (Brasil, 2012a).

Devido à sua potencialidade em atingir os objetivos do PAIF, as oficinas com famílias são consideradas umas das ações mais importantes, já que atuam na “[...] transformação das crenças, práticas, relações dos sujeitos sociais e nível de participação social das famílias, utilizando-se da informação, da convivência, da reflexão e da ação” (Brasil, 2012a, p. 35). As oficinas promovem um ambiente no qual os participantes podem compartilhar experiências, fortalecer vínculos comunitários e desenvolver a autonomia e cidadania.

Na subseção 3.1.1, foram exploradas as orientações técnicas para o desenvolvimento do PAIF, destacando a indicação da Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias.

3.1.1 As Orientações Técnicas do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)

Os Cadernos de Orientações Técnicas sobre o PAIF são duas publicações que fazem um aprofundamento sobre as ações que compõem o PAIF de forma a qualificar o Serviço e auxiliar os trabalhadores do SUAS. O primeiro volume do Caderno (Brasil, 2012b) faz uma descrição do Serviço, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, apresentando os objetivos, a quem se destina, as provisões e aquisições esperadas, as formas de acesso e aspectos teóricos-conceituais.

O segundo volume (Brasil, 2012a), por sua vez, aprofunda o trabalho social com famílias no contexto do PAIF, trazendo subsídios para as equipes de referência do CRAS. No capítulo 1, conceitua-se o “[...] trabalho social com famílias [...]” (Brasil, 2012a, p. 9), definindo-o como um conjunto de ações “[...] com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social [...]” (Brasil, 2012a, p. 12) da família.

No capítulo 2, informa-se acerca do conjunto de ações que compõem o trabalho social com famílias: acolhida, oficina com famílias, ações comunitárias, ações particularizadas e encaminhamentos. O material aponta que essas atividades precisam ter um caráter preventivo, protetivo e proativo, sendo a equipe técnica do CRAS responsável por viabilizar para que as famílias consigam participar das ações. Para tanto, é importante que a equipe de referência crie vínculos com as famílias usuárias e busque compreender as suas dificuldades para acessar o Serviço, buscando formas de superar os obstáculos encontrados (Brasil, 2012a).

O capítulo 3 do Caderno explora duas formas de desenvolver o trabalho social com as famílias: o atendimento e o acompanhamento. Nesse capítulo, define-se como atendimento “[...] uma ação imediata de prestação ou oferta de atenção, com vistas a uma resposta qualificada de uma demanda da família ou do território” (Brasil, 2012a, p. 54). O acompanhamento, por sua vez, corresponde ao “[...] conjunto de intervenções, desenvolvidas de forma continuada, a partir do estabelecimento de compromissos entre famílias e profissionais, que pressupõem a construção de um Plano de Acompanhamento Familiar” (Brasil, 2012a, p. 54).

O capítulo 4 considera as Diretrizes para Organização Gerencial do Trabalho Social com Famílias do PAIF. Para que o trabalho social com famílias seja realizado de forma a atingir os objetivos do PAIF, é necessário que sejam realizadas “[...] atividades contínuas de direção, planejamento, organização, monitoramento e avaliação de todas as atividades previstas para a execução” (Brasil, 2012a, p. 83).

No capítulo 5 do Caderno, há sugestões de abordagens metodológicas para o trabalho social com famílias, apontando a Pedagogia Problematicadora, de Paulo Freire, e a Pesquisa-

Ação. O uso de uma abordagem metodológica no trabalho social com famílias busca superar as ações assistencialistas e o pensamento tutelar que “[...] subestima as capacidades dos desiguais, capacidades estas que se referem a pensar, transitar com autonomia e exercer sua liberdade” (Brasil, 2012a, p. 103). Com o intuito de colaborar com a

[...] busca de abordagens metodológicas para o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, serão apresentadas duas abordagens metodológicas: a) Pedagogia Problematicadora, de Paulo Freire e b) Pesquisa-Ação. A escolha de tais abordagens deve-se à sua adaptação ao desenvolvimento do trabalho social, bem como por conter elementos que coadunam com os objetivos do PAIF. Todavia, reconhece-se que a apropriação pela política de assistência social dessas abordagens ainda é um processo de aprendizagem e que sua adoção demanda adaptações/modificações, a partir das peculiaridades de cada território (Brasil, 2012a, p. 97).

As Diretrizes Teórico-Metodológicas do Trabalho Social com Famílias no âmbito do PAIF são tratadas no capítulo 6, sobre as quais se indica: que a Assistência Social seja fortalecida como direito social; que os diversos arranjos familiares sejam respeitados em sua diversidade; que concepções preconceituosas sejam rejeitadas; que a confidencialidade das informações sobre as famílias sejam preservadas e respeitadas; que os recursos disponíveis das famílias sejam utilizados e potencializados; e que sejam utilizadas ferramentas que possibilitem a inserção no acompanhamento de todos os membros da família (Brasil, 2012a).

O segundo volume do Caderno afirma que o uso de abordagens metodológicas no trabalho social com famílias no PAIF é algo que necessita de estudos, reconhecendo, porém, que a baixa produção sobre o assunto e o pouco domínio da equipe técnica sobre o tema são fatores que dificultam o compartilhamento de experiências nesse sentido. Assim sendo, para que o trabalho social com famílias seja operacionalizado de forma efetiva, são necessárias abordagens metodológicas que contribuam para o alcance dos objetivos do PAIF. A perspectiva metodológica visa a contribuir para o trabalho social com famílias, embasando a ação profissional e contribuindo para o alcance dos objetivos do trabalho realizado. Do mesmo modo, busca-se a reflexão crítica das condições de vida das famílias, mobilizando-as para a ação e exercício da cidadania, reconhecendo-as como portadoras de saberes e protagonistas de sua história (Brasil, 2012a).

O documento norteador para a execução do PAIF trata da abordagem metodológica, compreendendo-a como “[...] o conjunto de fundamentos e pressupostos que embasam a ação profissional, à luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico [...]” (Brasil,

2012a, p. 95), e salienta-se que a sua escolha influencia diretamente o alcance dos objetivos da ação realizada.

Como já ressaltado, o *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) contém duas sugestões de abordagens metodológicas: a Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire e a Pesquisa-Ação. Essa indicação, contudo, não oferece subsídios para que a equipe técnica do CRAS desenvolva um trabalho, como materiais que tenham esse embasamento e orientações para sua ação profissional a partir dessa concepção metodológica (Brasil, 2012a).

A Pesquisa Quanti-Quali do PAIF¹⁵ revelou que 60% dos profissionais afirmaram seguir alguma diretriz metodológica no trabalho social com famílias, porém, ao serem questionados sobre essa diretriz, notou-se que a maioria das respostas não se enquadrou em uma concepção de abordagem metodológica, havendo “[...] uma grande diversidade de entendimento sobre o termo: de procedimentos metodológicos (entrevistas) a visões teóricas (marxismo)” (Brasil, 2012a, p. 96). Em outras palavras, muitos profissionais relataram que utilizam uma abordagem metodológica, mas não compreendem o seu significado. Essa mesma pesquisa revelou que a falta de uma abordagem metodológica declarada pelos outros 40% dos profissionais expressa que, ao não adotar de modo consciente e crítico uma perspectiva metodológica, tende-se a assumir uma postura funcionalista, em que se naturalizam as contradições sociais e se reforça o determinismo social (Brasil, 2012a).

Dessa forma, as ações nos grupos socioeducativos podem incorrer em uma educação bancária na qual “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...]” (Freire, 2016, p. 81), ou em metodologias simplistas, com a realização de dinâmicas e atividades participativas ao invés de uma proposta pautada na reflexão da realidade com dialogicidade e que aponte para a transformação social.

É preciso reconhecer que não existe uma única abordagem metodológica para conduzir o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF. Assim, é importante que as ferramentas metodológicas sejam adaptadas às particularidades e aos desafios enfrentados pelas famílias em cada território, levando em conta tanto as suas vulnerabilidades quanto as suas potencialidades (Brasil, 2012a).

A indicação da Pedagogia Problematicadora como abordagem metodológica constitui um grande avanço para a política de Assistência Social, e tem o objetivo de incentivar, por parte

¹⁵ O *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) assim referencia essa pesquisa: MAGALHÃES, E. P. Documento Técnico descritivo e analítico contendo subsídios para a construção de orientações técnicas e normatizações para o PAIF a partir de uma análise dos resultados do Estudo Quantitativo do PAIF. Serviços de Consultoria no âmbito do Projeto Unesco 914/BRA/3026.

dos profissionais, a utilização de alguns de seus pressupostos, tais como: o diálogo, a relação horizontal, a inconclusão dos seres humanos e a necessidade de ser mais, a possibilidade de mudança e transformação da realidade, a investigação e problematização do universo temático das famílias e o alcance da autonomia pelas famílias atendidas (Brasil, 2012a).

Em vista disso, a abordagem metodológica na perspectiva freireana tem como escopo embasar a ação profissional da equipe técnica do CRAS, de maneira que as famílias são incentivadas a problematizar a realidade social na qual estão inseridas e as contradições existentes no território, compreendendo as causas das situações e dificuldades vivenciadas e percebendo que a realidade, apesar de condicionada, não está determinada e que, por isso, pode ser transformada.

A próxima seção foi elaborada com o intuito de explorar a abordagem metodológica no trabalho social do CRAS Cidade Norte.

3.2 A abordagem metodológica no trabalho social com famílias no CRAS Cidade Norte

O trabalho social com famílias no CRAS Cidade Norte é desenvolvido por uma equipe técnica composta exclusivamente por mulheres. É importante pontuar brevemente que a divisão sexual do trabalho é uma divisão discursiva, por isso, alguns trabalhos são vistos como funções femininas e outras como masculinas. Nobre (2003) cita Joan Scott para traçar o percurso histórico do trabalho das mulheres após a Revolução Industrial na sociedade inglesa. Scott aponta que as mulheres sempre trabalharam como criadas domésticas, agricultoras, chapeleiras, costureiras etc. (Nobre, 2003). A entrada delas na indústria têxtil era vista como um entrave, pois estariam invadindo um campo masculino. Como os salários eram baixos, as mulheres passaram a se organizar em cooperativas de alimentos, buscando a redução dos preços. Esse movimento cooperativista e associativista das mulheres teve uma grande importância para responder às necessidades do povo. Foi assim que “[...] as mulheres inventaram profissões do trabalho social, como o serviço social, e os centros de assistência, e lutaram pelo atendimento à demanda de políticas públicas, como licença maternidade e a eliminação do trabalho infantil” (Nobre, 2003, p. 94).

A equipe técnica¹⁶ do CRAS Cidade Norte é composta por mulheres, das quais três participaram das entrevistas semiestruturadas realizadas durante uma tarde de trabalho no local, por meio de um Círculo Dialógico. Teve-se a intenção de ampliar a compreensão sobre como

¹⁶ Composta por assistente social, psicóloga e economista doméstico.

a equipe utiliza a abordagem metodológica no trabalho social com famílias, a partir de um roteiro com as questões da entrevista, de forma a indicar o percurso da fala¹⁷, que ficou aberto às intervenções, acréscimos e relatos, com o intuito de identificar a relação entre as recomendações sobre o uso de abordagens metodológicas constantes no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) e o trabalho desenvolvido nos grupos socioeducativos do CRAS Cidade Norte.

A realização das entrevistas iniciou-se por meio de uma dinâmica que contemplou três dimensões que podiam ser atribuídas “às atividades que as técnicas desenvolvem, as que estão em curso e também outras que estejam nos planos futuros: o que quero regar, o que vou cultivar e o que vou semear.”

Imagem 1 - Dinâmica: O que quero regar, o que vou semear, o que vou cultivar



Fonte: Acervo da autora. Entrevistas com técnicos(as) do CRAS (2024).

A dinâmica consistiu em distribuir tarjetas, copos com terra e com água, sementes e ramos verdes em cima de duas mesas. A partir da pergunta “No meu trabalho como técnica do PAIF, o que quero regar, o que vou semear, o que vou cultivar?”, as participantes escolheram as atividades descritas nas tarjetas: colocaram copos com terra e sementes sobre os trabalhos planejados para o futuro; adicionaram água a ramos plantados, representando os trabalhos que

¹⁷ As falas das participantes foram destacadas com fonte em itálico, na sequência normal do texto, sem recuos.

estão, atualmente, em desenvolvimento; e colocaram um ramo recém-plantado indicando os trabalhos que, na perspectiva delas, podem ser ampliados e melhorados.

Inicialmente, buscou-se refletir sobre as atividades de forma coletiva e não individualizada. O momento foi visto pela equipe como algo importante para a reflexão e avaliação do trabalho realizado, reconhecendo que, muitas vezes esses momentos não são possíveis, pois “*a demanda absorve a gente*”. No Quadro 3, apresenta-se uma síntese desta dinâmica em que é possível identificar as escolhas das técnicas.

Quadro 3 - Atividades em curso e futuras desenvolvidas pela equipe técnica

No meu trabalho como técnica do PAIF, o que quero regar, o que vou semear, o que vou cultivar?	O que quero regar: reflexão, diálogo, escuta, acolhida, ética, sigilo, encaminhamentos, ações particularizadas.
	O que vou semear: ações comunitárias, ação, pesquisa, coletividade, estudo permanente informação, transformação, interdisciplinaridade.
	O que vou cultivar: busca ativa, oficinas, organização, dinâmicas, planejamento.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas com técnicos(as) do CRAS (2024).

Buscando compreender como acontecem as atividades coletivas no CRAS, solicitou-se para que as participantes descrevessem como as atividades coletivas iniciam, quem as coordena, como se dá a participação dos usuários e usuárias etc. As respostas estão no Quadro 4.

Quadro 4 - Como se realizam as atividades coletivas no CRAS

Descreva como se iniciam, quem as coordena, como se faz o planejamento anterior ao trabalho, o convite aos participantes, os temas a serem abordados, número de encontros, a participação das pessoas, etc...	<i>Acolhida coletiva: Demanda famílias novas no CRAS. Objetivo: apresentar a política de Assistência Social, serviços programas e projetos desenvolvidos no CRAS no município e pela Secretaria Municipal de Assistência Social, os perfis para acesso. Método: reunião/encontro com datas planejadas para o ano todo, diurno e noturno. Existe um roteiro prévio que envolve boas-vindas, dinâmica, apresentação, fala, lanche e fechamento direcionado. Realizada com famílias novas que vem pela primeira vez ao CRAS. É uma reunião de caráter informativo. A demanda é espontânea.</i>
	<i>Oficinas: Demandas advindas dos atendimentos realizados no CRAS com temáticas planejadas previamente pelas técnicas do CRAS, aberta ao público que se interessar. Algumas possuem muitos encontros, outras apenas um. A avaliação é da profissional que executa. Roteiro (metodologia) e duração de encontros estão previstos nos Cadernos do PAIF. Abertas (qualquer um participa em qualquer tempo), fechadas (que não se pode incluir ninguém no meio do processo). Criar agentes autônomos e protagonistas.</i>
	<i>As famílias participantes são decorrentes de busca ativa e usuários que vêm até o CRAS. A metodologia é desenvolvida por cada técnica. O tema provém de questões latentes no território, por sugestões dos usuários e usuárias, pelos dados da vigilância socioassistencial e pela</i>

	<i>rede de proteção. Os convites são feitos no CRAS por meio de cartazes e para o público-alvo de cada temática. A participação nas oficinas se apresenta de forma mais passiva, mas não deixam de participar, mas como algumas vezes não tem o vínculo, a frequência e permanência no grupo fica prejudicada. A maior dificuldade é os usuários e usuárias virem para as oficinas.</i>
	<i>Acompanhamento coletivo: São grupos que têm sua origem dos acompanhamentos (PAF), os quais possuem temática definida pelo órgão gestor, com metodologia prévia, apresentada mensalmente em reunião com os técnicos.</i> <i>São decorrentes das famílias acompanhadas pelas técnicas de nível superior. A metodologia vem planejada mensalmente pela equipe da vigilância socioassistencial e é organizada e adaptada por cada técnica, a partir de pesquisas pensando na realidade e especificidade do grupo. Os convites são feitos em visita domiciliar, WhatsApp ou ligação. A participação das famílias pode ser considerada ativa, principalmente quando se tem vínculo com a técnica. As dificuldades geralmente são relacionadas a compreensão do tema, mas no decorrer do encontro são elucidadas com as atividades.</i>
	<i>Palestras: São temas levantados a partir da nossa demanda com objetivo de informar pontualmente.</i> <i>São momentos mais informativos sobre temáticas levantadas no território, geralmente realizadas em outros espaços da comunidade, buscando alcançar um público geral (não somente os usuários), geralmente são feitos com menor frequência.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas com técnicos(as) do CRAS (2024).

Foi possível identificar que as atividades coletivas são desenvolvidas de acordo com as suas especificidades e objetivos. Quatro atividades foram mencionadas: acolhida coletiva, oficinas, acompanhamento coletivo e palestras. O planejamento, os temas e a metodologia acontecem de forma diferente para cada atividade.

A partir do escrito anterior e diálogo coletivo, buscou-se compreender como a abordagem metodológica é desenvolvida nas atividades coletivas no CRAS Cidade Norte. A categoria “abordagem metodológica” não foi identificada na fala das participantes, sendo mais utilizada a categoria “metodologia”. Um provável motivo para isso é a baixa produção bibliográfica sobre o assunto, pois o próprio Caderno (vol. 2) define a abordagem de maneira breve, “[...] de modo rápido, apreende-se a abordagem metodológica [...]” (Brasil, 2012a, p. 95), não chegando a aprofundar seu conceito.

Considerando que o Caderno (vol. 2) foi publicado em 2012, recorreu-se a quatro bases de dados (BDTD, CAPES, DIALNETE, SciELO) para identificar produções que tratassem do tema, no entanto, o número de publicações que exploram a abordagem metodológica no trabalho social com famílias foi escasso. Os quadros contendo todos os descritores utilizados

nesta pesquisa e a forma como foi realizada a busca constam no Apêndice D. A busca foi realizada em outubro de 2023, com o objetivo de selecionar trabalhos a partir de 2012.

A pesquisa de Afonso *et al.* (2013) contribui para refletir sobre as diferenças entre a abordagem metodológica e a metodologia. Os autores descrevem que a metodologia do trabalho social com famílias no PAIF envolve: realizar um diagnóstico do território e das condições de vida das famílias; articular a rede de serviço disponíveis; busca ativa das famílias em situação de vulnerabilidade social e acolhimento das demandas que chegam ao CRAS; inclusão no CadÚnico para Programas Sociais; encaminhamentos para serviços, programas e projetos socioassistenciais; atendimento e acompanhamento das famílias; atividades coletivas com as famílias usuárias buscando incentivar o acesso aos direitos e participação nos conselhos (Afonso *et al.*, 2013). Assim, é possível considerar que a categoria “metodologia” pode ser pensada tanto para as atividades coletivas quanto para o trabalho social com famílias, e diz respeito às ações práticas que são realizadas; a abordagem metodológica, por sua vez, trata da teoria que embasa as ações.

A categoria “metodologia” apareceu com mais frequência durante o diálogo com as técnicas. Considerando-se o trabalho no SUAS, foi apontada como sendo sujeita a uma variedade de interpretações: *“As metodologias, quando a gente fala das metodologias e, no nosso trabalho no SUAS, acho que às vezes ele é muito vago, e vai de interpretação”* (Técnica 1). A fala da participante reforça a necessidade de material que trate sobre a abordagem metodológica, metodologia e suas aplicações práticas no contexto do PAIF.

Nas entrevistas, destacou-se o uso de metodologias para os grupos de acompanhamento, sendo essas planejadas pela equipe da vigilância socioassistencial e adequada por cada técnica de acordo com a realidade das famílias: *“a metodologia do Plano de Acompanhamento Familiar (PAF), ela geralmente vem pronta da rede de vigilância, nós temos o planejamento no final do mês, pro mês consecutivo, já vem uma temática, com algumas dinâmicas, e um direcionamento pra gente executar nos grupos do acompanhamento do PAF. Mas a gente sempre acaba fazendo algumas adaptações, de acordo com o nosso grupo, o que a gente precisa trabalhar com eles”* (Técnica 2). Nesse contexto, a metodologia é compreendida como a escolha da temática e das atividades que serão desenvolvidas no grupo.

A forma como as atividades com os grupos está sendo desenvolvida atualmente no CRAS Cidade Norte foi descrita como processo em construção: *“A gente implantou a metodologia que estava prevista nos Cadernos, no ano passado, eu acho que a gente ainda tá num processo de adaptação, então cada vez, bem ou mal, já foi alterado, algumas coisas foram atualizadas no ano passado, esse ano já alterou novamente. Demandou, de nós, muito estudo,*

dedicação, em cima daquilo, apesar de boa parte de nós estarmos na política há muitos anos, não se executava o que estava previsto nos Cadernos, se fazia os grupos de PAIF, que era o que se entendia por oficinas (eram compreendidas) como os cursos, não eram essas oficinas que hoje a gente executa. Então nós estamos em construção” (Técnica 1). A implantação e a organização das atividades descritas no Caderno (vol. 2), como a acolhida coletiva, as oficinas, os acompanhamentos coletivos, as palestras e as ações comunitárias, requereram contínua formação e estudo por parte dos trabalhadores da Política de Assistência Social do Município.

Nogueira (2017), procurando compreender como o trabalho social com famílias é realizado no CRAS de Toledo, Paraná, realizou entrevistas semiestruturadas com sete assistentes sociais. A pesquisa revelou que há uma “[...] escassez de reflexões sobre os referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos utilizados pelos assistentes sociais ao trabalhar com famílias” (Nogueira, 2017, p. 8). As respostas dos(as) assistentes sociais mostraram que: alguns não seguem um referencial teórico-metodológico definido; outros mencionaram documentos técnicos, como as orientações do MDS; e alguns citaram autores como Marilda Vilela Iamamoto, Zé Paulo Netto, Karl Marx, Telma Miotto, Eunice Teresinha Fávero e outros. Sobre a metodologia do trabalho social com famílias, os(as) assistentes sociais afirmaram que utilizam os projetos para realizar as suas atividades, buscando também ideias na internet etc. Para a realização, o planejamento e a avaliação do trabalho, a maioria dos(as) entrevistados(as) mencionou utilizar os documentos do MDS, e apenas um disse que recorre a obras teóricas, como fundamentação de suas ações.

O Caderno (vol. 2) reconhece que não existe uma única abordagem metodológica para conduzir o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF. O próprio documento destaca a importância de que as ferramentas metodológicas sejam adaptadas às particularidades e aos desafios enfrentados pelas famílias em cada território, levando em conta tanto suas vulnerabilidades quanto suas potencialidades (Brasil, 2012a).

Esses diálogos demonstram que há uma escassez bibliográfica sobre as diversas abordagens metodológicas, o que dificulta à equipe técnica ter acesso e oportunidade de estudar e selecionar a abordagem mais adequada para cada realidade.

3.3 O referencial teórico-metodológico utilizado no CRAS: a Pedagogia Freireana e o Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF

Nesta seção, o intuito foi estabelecer algumas relações entre as orientações constantes no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) sobre o uso de abordagens

metodológicas e referencial teórico-metodológico no trabalho social com famílias, a compreensão da equipe técnica do CRAS Cidade Norte acerca da sugestão de se utilizar a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica e alguns fundamentos teórico-metodológicos dessa Pedagogia.

O capítulo 6 do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) apresenta as diretrizes teórico-metodológicas para o trabalho social com famílias no PAIF. Por diretrizes teórico-metodológicas compreende-se um conjunto de pressupostos que precisam ser observados no exercício prático profissional, assemelhando-se ao conceito de abordagem metodológica, que são: afirmar a Assistência Social como um direito social; o respeito aos diferentes arranjos familiares e à diversidade cultural; a recusa a concepções preconceituosas e discriminatórias; a garantia do sigilo das informações fornecidas pelas famílias; a identificação das potencialidades das famílias; a busca ferramentas que garantam meios para inserção de todos os membros no acompanhamento familiar (Brasil, 2012a).

Uma das estratégias para que a Assistência Social seja afirmada como um direito social é a adoção de “[...] um referencial teórico-político de defesa e promoção de direitos, com vistas à autonomia e cidadania das famílias” (Brasil, 2012a, p. 105). O Caderno (vol. 2) afirma que “[...] o valor da abordagem metodológica está nos princípios, nas diretrizes e nas estratégias que garantem a direção política da ação. Pois as abordagens metodológicas são construtos pensados, partindo de intencionalidades, do conhecimento e da experiência” (Brasil, 2012a, p. 95).

As orientações constantes no Caderno (vol. 2) afirmam que o trabalho social com famílias precisa ser “[...] fundamentado em conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e em pressupostos éticos, projetos ético-políticos, dentre outros [...]” (Brasil, 2012a, p. 11), a fim de romper com as práticas clientelistas, assistencialistas e de caridade.

Entende-se que a Pedagogia Freireana, como referencial ético-político e teórico-metodológico, está fundamentada no respeito ao outro, à sua identidade cultural, ao seu saber e à sua autonomia; está fundamentada na ética e na decência que garantem o sigilo das informações, pautada na verdade que condena quaisquer práticas discriminatórias de classe, de gênero e de raça; está fundamentada na crença, no povo, utilizando o diálogo como ferramenta para a libertação, libertação que é **do** povo e não uma doação, que acredita na luta pela humanização, na luta pelos direitos humanos e sociais e por um mundo mais bonito e justo (Freire, 2011, 2016, 2018b).

Ao se observar esses elementos da Pedagogia Freireana, constata-se que eles estabelecem um fundamento para as diretrizes teórico-metodológicas constantes no capítulo 6

do Caderno (vol. 2). Streck, Redin, Zitkoski (2010) apresentam alguns “[...] fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora [...]” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 17), resumidos aqui em três categorias: realidade; posição política; e pensar esperançoso.

Para Freire (2016), a problematização da realidade vivida pelos sujeitos busca a criação de uma consciência crítica e o engajamento na transformação dessa realidade. Ele apresenta uma epistemologia ousada ao “[...] inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 18). A adoção de um referencial teórico-metodológico por parte dos profissionais almeja qualificar e aprimorar o serviço ofertado. Com relação à sugestão do Caderno (vol. 2) em se utilizar a Pedagogia Problematizadora como abordagem metodológica, as participantes relataram que, *“lendo ali no livro, tem muitas características da metodologia de Paulo Freire, da Pedagogia Problematizadora, que a gente faz eles pensarem mesmo pra eles evoluírem, que eles são seres pensantes também, então, essa parte eu achei que a gente acaba utilizando mesmo não conhecendo ela a fundo, mas a gente acaba... que eles são os agentes de mudança da vida deles”* (Técnica 2). Nesse sentido, é possível identificar que, mesmo com pouco aprofundamento, a Pedagogia Freireana se apresenta para as técnicas como uma abordagem capaz de promover a reflexão e a conscientização dos sujeitos sobre suas realidades, quando desenvolvem uma prática que problematiza sua realidade e os incentiva a transformar as suas condições de vida, como diria Freire, promovendo um **pensar esperançoso**.

O pensar esperançoso é outro fundamento teórico-metodológico da Pedagogia Freireana, o qual acredita que as condições históricas não estão determinadas e que, por isso, o futuro tem muitas possibilidades, incluindo a de um futuro melhor e mais humano. A esperança de Freire é otimista, confiando que a vocação dos seres humanos é **ser mais** (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

Para Freire (2018b), faz parte da natureza humana ser esperançoso, pois, ao se reconhecerem como seres inacabados e inconclusos, os seres humanos colocam-se em constante movimento de busca. Essa busca só pode ser esperançosa, pois quem busca almeja, com esperança, encontrar o que procura. Ao buscar, aprende-se e transmite-se o que foi compreendido da realidade por meio da comunicação. Assim, na prática educativa, o pensar esperançoso implica que os educadores e educadoras compreendam criticamente a sua própria busca e respeitem a busca dos educandos e educandas.

Outro fundamento teórico-metodológico da Pedagogia Freireana, conforme os autores supracitados, é sua posição política em favor dos oprimidos. Para Freire, a realidade social

opressora é o ponto de partida em que se denunciam as formas de opressão e se constroem caminhos para libertação e humanização (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

Penha (2018), afirma que “[...] a dimensão educativa deve ser considerada um mecanismo político-ideológico imbricado na ação dos sujeitos, tanto no âmbito individual, quanto coletivo, pois interfere nas relações sociais e no modo de viver das classes subalternas” (Penha, 2018, p. 91). Na visão de Freire (2018b), a politicidade é inerente à educação, pois, como não existe prática educativa neutra, a sua diretividade será para manutenção do *status quo* ou para a transformação social da realidade. Dessa forma, a posição política dos educadores e educadoras precisa andar junto com a ética, com a estética e com a esperança, as quais, juntas, afirmam a necessidade de lutar por um mundo mais justo, humano e bonito. No caso do CRAS, o trabalho social desenvolvido pela equipe técnica envolve assumir um compromisso político com a emancipação e com a autonomia das classes populares.

O compromisso político envolve a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem, isso porque, “[...] quanto mais assumam os homens [sic] uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (Freire, 2016, p. 137). A participação ativa foi mencionada por uma das técnicas: “*a participação tem muito na pedagogia, a participação ativa dos usuários, nós temos*” (Técnica 3). Freire (2000) salienta que a participação vem da dimensão ontológica dos seres humanos como seres de transformação e não de adaptação; logo, participar significa agir no mundo para transformá-lo de acordo com o **projeto de mundo** que se pretende alcançar. A participação é, dessa forma, um direito dos seres humanos de serem **presença no mundo** e, sendo assim, as classes populares têm o direito de participar das práticas e debates sobre projetos de mundo e não serem simplesmente seres manipuladas ou desconsideradas (Freire, 2000).

A participação das classes sociais populares na vida em sociedade faz parte do pensamento político e pedagógico de Paulo Freire; para ele, a participação é uma condição existencial dos seres humanos (Pitano; Streck; Moreti, 2020). De acordo com Pitano, Streck e Moreti (2020) “[...] a participação é assumida como condição fundante do processo de humanização no contexto social, por meio da qual os sujeitos se constroem politicamente” (Pitano; Streck; Moreti, 2020, p. 117).

Lemes (2017), investigando a participação na Política de Assistência Social a partir de Paulo Freire, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, identificou elementos da Pedagogia Freireana no discurso dos atores da Política de Assistência Social do referido município. Para

a autora, a participação é algo que pode ser aprendido e ensinado, e destaca que esta dimensão aponta para uma “pedagogia da participação” (Lemes, 2017, p. 105).

A participação popular na vida política do país foi ampliada a partir dos MSPs que foram, em grande medida, influenciados pela referência freireana, haja vista que alguns canais e instrumentos de participação foram incorporados na Constituição Federal de 1988. Desde então, a participação popular na gestão pública apresenta alguns avanços, porém, é ainda uma “[...] relação de fortes tensionamentos e contradições” (Streck; Pitano; Moretti, 2017, p. 3), pois, ao mesmo tempo que a regulamentação dos instrumentos e canais é necessária na vida em sociedade, também pode inibir uma participação autêntica na vida pública. Pitano, Steck e Moreti (2020) ainda enfatizam que, enquanto a Educação Popular visa a formar politicamente os seres humanos para a participação, o exercício prático da participação resulta em processos de aprendizagem, ou seja, constitui-se uma relação entre a prática e a teoria.

Outros estudos demonstram como a Pedagogia Freireana pode ser utilizada no trabalho no CRAS, como o de Silva (2020), que identificou elementos da Pedagogia Freireana que contribuem para o trabalho social com famílias no CRAS, categorizando-a em três dimensões: a dimensão ontológica; a dimensão ética e política; e a dimensão metodológica. Silva (2020) atesta a contribuição da Pedagogia Freireana para a Política de Assistência Social e para o trabalho social com famílias desenvolvido no CRAS, sendo seu estudo uma relevante contribuição.

A pesquisa realizada por Penha (2018) nos CRAS de Poços de Caldas - MG analisou a dimensão educativa do trabalho social com famílias desenvolvido no âmbito do PAIF. A autora recorreu à pesquisa bibliográfica, documental e de campo e realizou entrevistas semiestruturadas com assistentes sociais em cinco CRAS do município. Penha (2018) demonstrou que as participantes, em sua maioria, “[...] restringem seu trabalho profissional aos procedimentos impostos pela política de assistência social, como as normativas e orientações do SUAS e do PAIF [...]” (Penha, 2018, p. 91), não apresentando um referencial teórico específico que embase a dimensão educativa no PAIF. No entanto, a categoria freireana da **dialogicidade** foi demonstrada na fala das assistentes sociais quando afirmam que a “[...] dialogicidade fornece aos usuários instrumentos necessários para superarem uma consciência ingênua da realidade que estão inseridos e passam a se verem como sujeitos participantes dessa realidade” (Penha, 2018, p. 91).

Anchieta (2019), examinando os limites e as possibilidades da utilização dos Círculos de Cultura freireanos como um processo formativo permanente para professores, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, aponta que os Círculos de Cultura possibilitam o diálogo

entre os diferentes, em um movimento de práxis, em que a prática educativa é objeto de reflexão crítica. Dessa forma, os Círculos de Cultura se mostram como uma possibilidade de formação permanente para os trabalhadores da Política de Assistência Social.

Outro trabalho que investigou as contribuições que a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica pode trazer à Política de Assistência Social foi o de Silva e Almeida (2018). Os autores recorreram à revisão bibliográfica para discutir como uma postura antidialógica pelos técnicos e técnicas do PAIF pode impactar a realização do Serviço. O estudo demonstra que a Pedagogia Freireana, como abordagem metodológica, implica assumir um compromisso com o diálogo não apenas com os usuários, mas também no contexto do trabalho interdisciplinar dentro da equipe.

Para a Técnica 2, é importante que os usuários entendam que *“a gente não está aqui pra dar as respostas pra eles, que eles que tem que construir estas respostas, o que eles vão fazer a partir deles mesmos”*. Essa fala reflete a atenção com a dialogicidade da prática educativa e com a problematização da realidade, a qual exige respostas que, segundo a técnica, não veem prontas ou são doadas, mas os usuários precisam elaborá-las a partir de sua própria realidade e subjetividade. Para Freire (2016), os seres humanos são inconclusos e estão em constante movimento, buscando conhecer mais sobre si mesmos e sobre o mundo. Nessa busca por conhecer, elaboram respostas e, a partir delas, formulam novas perguntas.

A partir das análises realizadas, identifica-se a falta ou a necessidade de materiais que tratem especificamente sobre a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias no CRAS, possibilitando que a equipe técnica desenvolva práticas educativas libertadoras.

Esta pesquisa adotou o conceito de Pedagogia Problematicadora, conforme apresentado no material do PAIF (Brasil, 2012a), de forma a facilitar o diálogo com a equipe técnica do CRAS. No entanto, como já mencionado no Capítulo 2 desta dissertação, a pesquisa buscou mapear uma outra lógica, a da Pedagogia Freireana, que amplia a perspectiva para uma ação formativa, na qual a problematização é apenas uma das partes.

Nesse sentido, compreende-se que a abordagem metodológica na perspectiva freireana embasa a ação profissional da equipe técnica do CRAS, de maneira que as famílias são incentivadas a problematizar a realidade social na qual estão inseridas e as contradições existentes no território, entendendo as causas das situações e as dificuldades vivenciadas e percebendo que a realidade, apesar de condicionada, não está determinada e que, por isso, pode ser transformada.

Apesar de a sugestão da utilização da Pedagogia Freireana como abordagem metodológica ser um grande avanço para a política de Assistência Social, ainda são necessários materiais de apoio que possibilitem a utilização dessa abordagem. Contudo, é importante destacar que utilizar a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias vai além das oficinas ou atividades de grupo, exigindo que o profissional assuma um compromisso ético-político com a emancipação e a libertação das classes populares.

Na próxima seção, pontuaram-se, na forma de um ensaio, alguns saberes necessários à equipe técnica do PAIF para desenvolver o trabalho social com família em uma perspectiva freireana.

3.4 Saberes necessários para a equipe técnica do PAIF: apontamentos a partir da perspectiva freireana

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) descreve alguns dos saberes necessários à prática educativa, aos quais se articularam com as reflexões nas obras *Educação e Mudança* (2021) e *Extensão ou Comunicação?* (2002). A partir disso, nesta seção, destacam-se alguns desses saberes que podem ser compreendidos como fundamentais para a equipe técnica do PAIF, a fim de desenvolver o trabalho social com famílias tendo como base a Pedagogia Freireana.

A primeira questão a considerar é a formação da equipe técnica do PAIF, que conduz à prática educativa. Como a prática bancária é tradicionalmente a mais utilizada pelas escolas e universidades que os formaram, romper com esse sistema é algo difícil, pois, muitas vezes, é a única forma de ensinar/aprender conhecida. Assim, para fazer Educação Popular ou, em outras palavras, uma educação do povo, é necessário “[...] superar a contradição entre o educador e os educandos [...]” (Freire, 2016, p. 95), tornando o processo um conhecer em que ambos são sujeitos.

Como a educação não pode ser neutra, a prática educativa realizada no CRAS está sujeita a fatores político-ideológicos que podem contribuir, ou não, com a ação realizada. O caderno de *Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) salienta a importância de se “[...] adotar um referencial teórico-político de defesa e promoção de direitos, com vistas à autonomia e cidadania das famílias” (Brasil, 2012a, p. 105). Freire afirma ser necessário aos educadores e às educadoras escolher se suas práticas são para manter o *status quo* da sociedade ou se estão a serviço da transformação social. O CRAS é um espaço com potencialidade para a realização da Educação Popular, no entanto, para isso, a opção por parte da equipe técnica do PAIF precisa

estar alinhada a uma concepção de educação progressista e comprometida com a emancipação, com libertação dos sujeitos e com a transformação da realidade social.

Em *Educação e Mudança*, Freire (2021) discute o papel do trabalhador e da trabalhadora sociais no processo de **mudança** e **permanência** das estruturas sociais. Como não é possível uma posição neutra, o trabalhador e a trabalhadora acabam por escolher se suas ações caminham na perspectiva da mudança das estruturas sociais ou no sentido de mantê-las. Assim, autor adverte que o sujeito deverá escolher uma posição a favor da humanização ou da desumanização do ser humano e, decorrente disso, suas técnicas e seus métodos de ação são determinados por esse papel que, como trabalhador e trabalhadora, escolheram exercer.

Ao optar pela permanência, suas ações convergirão contra as mudanças e seu trabalho será o de mitificar a realidade, propondo soluções assistencialistas para a resolução dos problemas identificados, normalizando a estrutura social. Desse modo, o trabalhador e a trabalhadora do CRAS serão antimudança quando as suas práticas são antidialógicas, bancárias, manipuladoras e acríicas diante dos problemas sociais (Freire, 2021). De acordo com o autor,

O trabalhador social que opta pela antimudança não pode realmente interessar-se pelo desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade por parte dos indivíduos. Não pode interessar-se pelo exercício de reflexão dos indivíduos sobre a sua ação, sobre a própria percepção que possam ter da realidade. Não lhe interessa a revisão da percepção condicionada pela estrutura social em que se encontram (Freire, 2021, p. 50).

A percepção dos indivíduos muda à medida que percebem como as estruturas sociais condicionam seu modo de pensar e de agir, mesmo que ainda não haja alterações das próprias estruturas. A partir do momento que os seres humanos entendem a realidade como produto histórico criado por eles mesmos, tendem a entendê-la como uma realidade que pode ser transformada, que é mutável. A postura fatalista é decorrente de uma percepção ingênua da realidade. Quando reconhecer a realidade de forma crítica, será capaz de reconhecer-se inserido nela e compreender seu poder de transformá-la. Com isso, nasce a esperança, a esperança de um novo mundo (Freire, 2021). No entendimento de Freire (2021),

O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade. Vê nos homens [sic] com quem trabalha – jamais sobre quem ou contra quem – pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. E se na estrutura social concreta, objetiva, os homens [sic] são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele para a tentativa de superação da estrutura, para que possa também operar-se a

superação do estado de objeto em que estão, para se tornarem sujeitos (Freire, 2021, p. 51).

O trabalhador e a trabalhadora sociais comprometidos com a mudança não acreditam que são eles os agentes da mudança, isso porque reconhecer-se como agentes da mudança implica que sejam sujeitos exclusivos da ação transformadora. Sendo assim, não podem compreenderem-se como os agentes, mas como um dos agentes. O seu papel é de problematizar a realidade com os sujeitos, de modo que ela seja desmistificada (Freire, 2021).

A realidade social não é neutra, o trabalhador e a trabalhadora sociais também não. O ser humano age na realidade condicionado pelo mundo histórico-cultural que ele mesmo criou, cabendo a ele transformá-lo. A mudança na estrutura social faz com que suas instituições econômicas, sociais, políticas e culturais adquiram uma nova forma, enquanto a permanência acaba por normalizar a estrutura.

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (2002) explora o conceito de extensão no trabalho do agrônomo. Faz-se, a seguir, uma relação do termo extensão com o trabalhador e a trabalhadora sociais, formados, não em Agronomia, e sim em Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Economia Doméstica, entre outros, mas que desenvolvem um trabalho social. No Serviço Social, costuma-se falar em práticas assistencialistas, aquelas que, por tradição histórica, se constituem no campo do favor e da caridade. Discorre-se, aqui, as práticas extensionistas, conforme discussão proposta por Freire.

É possível salientar a formação desta pesquisadora em Economia Doméstica, um curso que prepara os profissionais para a atuação como extensionistas. Ao estarem alocados no CRAS, os Economistas Domésticos precisam ampliar os horizontes acerca do tema “extensão”, o qual está “[...] em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (Freire, 2002, p. 22).

Para Freire (2002), a inapropriação do termo extensão consiste em que, geralmente, é exercido como uma transmissão de conhecimentos; quem transmite é o sujeito ativo, e quem os que recebe é passivo, um recipiente que recebe o conteúdo. Assim, o extensionista é tomado por certo **messianismo** ao levar, àqueles que **estão além do muro**, o conhecimento escolhido por ele, que transmitirá a sua visão de mundo, a qual, por sua vez, deverá ser acolhida, aceita e praticada pelos receptores. Isso se dá em uma relação de superioridade de quem estende e de inferioridade do que recebe.

Nesse sentido, os seres humanos são transformados em **coisa** e deixam de ser entendidos como seres que transformam o mundo. Dessa forma, “[...] o conceito de extensão não

corresponde a um que-fazer educativo libertador” (Freire, 2002, p. 23). É importante que a prática do trabalhador e da trabalhadora social não seja de extensionista, no sentido supracitado, mas de um **educador-educando/educadora-educanda** que, ao ensinar, também aprende, “[...] em que esta é a sua tarefa de educar e educar-se” (Freire, 2002, p. 23).

O agrônomo extensionista (no sentido já enfatizado) quer que os camponeses substituam o saber empírico de lidar com a terra pelo saber científico aplicado, sem reconhecer e considerar o saber tradicional, construído ao longo de décadas. De modo semelhante, o trabalhador e a trabalhadora sociais extensionistas desconsideram o saber das famílias atendidas, vendo-as como **coisas**, como recipientes que precisam aceitar o conhecimento e a visão de mundo daqueles que **sabem mais**, sabem o que é o certo a se fazer, aqueles que estudaram e, por isso, estão em outra posição, uma posição superior de quem dita das regras do jogo. Nas palavras de Freire, “[...] o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra” (Freire, 2002, p. 26-27).

A prática extensionista (bancária) tem um caráter antidialógico e dos seus resultados é a **invasão cultural**. O sujeito que invade impõe o seu sistema de valores e a sua visão de mundo sobre o outro: “[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (Freire, 2002, p. 42). A invasão cultural é um ato de conquista e, para manter-se, necessita continuar conquistando. Para atingir seus objetivos, o invasor utiliza a propaganda, os *slogans* e os mitos para persuadir aqueles que serão objetos de sua ação, para isso, o invasor descaracteriza a cultura dos invadidos. Por meio da manipulação, os invasores exploram emocionalmente os sujeitos, estimulando a massificação, de modo que os seres humanos tenham a ilusão de que atuam. É a partir da invasão cultural, com sua manipulação, conquista e massificação, que os seres humanos são domesticados e oprimidos (Freire, 2002).

Ao contrário do agrônomo extensionista e do trabalhador e da trabalhadora sociais extensionistas, têm-se o agrônomo **educador-educando** e o trabalhador social **educador-educando/trabalhadora social educadora-educanda**. Esses últimos não aceitam a persuasão como forma de alcançarem seus objetivos; eles reconhecem as famílias como portadoras de saberes, que não são nem melhores e nem piores que os científicos, mas que se constituíram ao longo dos anos e que fazem parte da subjetividade das famílias. Desconsiderar esses saberes é desconsiderar as próprias famílias (Freire, 2002).

O trabalhador social **educador-educando** e a trabalhadora social **educadora-educanda** fazem do diálogo seu principal instrumento de trabalho, um diálogo que, por sua característica intrínseca, exige uma escuta aberta, sem julgamento, comprometida com a liberdade; um

diálogo que exige que o outro pronuncie sua voz – e não acreditar que é ele quem dá a voz a outrem – e que reconheça a significância do silêncio.

O trabalhador social **educador-educando** e a trabalhadora social **educadora-educanda** se colocam em uma relação horizontal com a família, e seu papel é de, junto com a família, problematizar a realidade, tornando as consciências mais críticas e, por isso, libertadoras. O trabalhador social **educador-educando** e a trabalhadora social **educadora-educanda** respeitam a autonomia dos educandos e educandas e, “[...] como educador [sic], se recusa a ‘domesticação’ dos homens [sic], sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*” (Freire, 2002, p. 24, grifos do autor). Nessa perspectiva,

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 2002, p. 24).

Com relação aos conteúdos, esses precisam partir da realidade das famílias, de seus problemas, de seus **anseios e dúvidas**, de forma que, ao questionarem o porquê as coisas são assim, possam encontrar saídas para as situações identificadas. Assim, ao falar de direitos, não fará apenas um comunicado sobre quais são os direitos sociais e humanos de todo cidadão, mas problematizará e desvelará quais são os direitos que as famílias percebem que estão sendo violado e, como podem agir para a efetivação destes direitos, possibilitando que se movimentem nesse sentido.

Como a Educação Popular “[...] 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” (Freire, 2018a, p. 110). O trabalhador social **educador-educando** e a trabalhadora social **educadora-educanda** buscam ler criticamente os temas nacionais e locais de seu tempo e, avaliar constantemente, por meio de reflexão crítica, a sua prática profissional; enfim, têm a crença no povo, e são movidos pelo amor, pela humildade, pela alegria e pela esperança.

Após explicar-se, neste capítulo, a abordagem metodológica no trabalho social com famílias do PAIF e a compreensão da equipe técnica do PAIF, no CRAS Cidade Norte, sobre a sugestão constante no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) de utilizar a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias, o último capítulo desta dissertação analisou o processo educativo presente na abordagem metodológica

dos CDSs desenvolvidos por meio da metodologia inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, no sentido de compreender e caracterizar o trabalho com a Pedagogia Freireana.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO COM OS CÍRCULOS DIALÓGICOS SOCIOEDUCATIVOS E A ABORDAGEM METODOLÓGICA NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO CRAS

Neste capítulo, apresentou-se o trabalho no Projeto de Extensão com os CDS no CRAS Cidade Norte, analisando como foram desenvolvidos os seus principais momentos: o levantamento do universo temático, a problematização e a ação junto ao território e aos espaços de participação. Os principais temas levantados foram a realidade, os sujeitos e suas trajetórias e o território e as políticas públicas de saúde e educação. Assim, a problematização se deu a partir da prática social das participantes e de suas formas de compreender o mundo e suas condições de vida. Ademais, discorreu-se sobre as ações mobilizadas durante o projeto e as iniciativas do grupo. Por fim, apontaram-se para algumas perspectivas de utilização da Pedagogia Freireana como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias, discutindo a proposta metodológica desenvolvida nos CDS.

4.1 O Projeto de Extensão Círculos Dialógicos Socioeducativos

O projeto de extensão *Círculos Dialógicos Socioeducativos: uma proposta metodológica inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire*, foi desenvolvido em uma parceria entre o CRAS Cidade Norte e o GEFHEMP, da Unioeste, no período de setembro a novembro de 2023, no espaço do CRAS Cidade Norte, em Francisco Beltrão - PR, no qual se realizaram encontros com mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e do BPC, atingindo-se 13 a 17 participantes, com um perfil de idade de 27 a 61 anos, mães e donas de casa.

O projeto de extensão se configurou no âmbito de uma oficina com famílias no PAIF. Embora o nome da ação sugira a participação de toda a família, são as mulheres que, majoritariamente, se envolvem nas atividades. Esse fato mostra que, ainda na atualidade, os papéis tradicionais são fortemente atribuídos: o homem é visto como o provedor e a mulher a responsável pelas tarefas domésticas, pelo cuidado familiar e, mais recentemente, pelo acesso às políticas públicas.

Cardoso e Teixeira (2014) ponderam que a perpetuação das funções sexistas tem suas raízes na divisão sexual do trabalho estabelecida pela família patriarcal, característica das

sociedades de classes. Nelas, a opressão não se limita apenas às questões de classe, mas também se manifesta em termos de gênero. O caráter familista do trabalho social com famílias na proteção social básica reitera a responsabilidade “[...] das famílias pelo cuidado de seus membros e, dentro dela, a mulher, pelos cuidados, proteção e socialização, o que acaba reforçando seus papéis tradicionais de mãe, cuidadora dos filhos e do lar” (Cardoso; Teixeira, 2014, p. 67).

Outro ponto a ser problematizado é a escolha das mulheres como titulares no CadÚnico para programas sociais, o que acaba responsabilizando as mulheres pelo acesso às políticas públicas que visam a atender todos os membros da família. Siliprandi (2003) mostra que

O mesmo ocorre em relação a outros tipos de políticas, como as de nutrição e saúde, e de assistência social (como programas de transferência de renda, por exemplo), em que as mulheres são escolhidas como titulares em função de haver a convicção de que, com elas, os recursos serão utilizados para a família. É claro que o fato de passarem a ser titulares constitui um avanço para essas mulheres, pois é comprovado que o recebimento desses recursos fortalece sua posição na família e na comunidade. Mas é importante salientar que, muitas vezes, elas não são escolhidas por existir uma consciência na sociedade de que são portadoras de direitos, e sim porque, com isso, pode-se mais facilmente atingir “a família” (Siliprandi, 2003, p. 75).

A seleção das pessoas que participaram do projeto partiu da lista de beneficiárias dos programas de transferência de renda, o Bolsa Família e o BPC, e acabou sendo direcionada às mulheres, já que são as titulares nas listagens. As beneficiárias selecionadas foram contatadas por meio de visita domiciliar e por telefone, quando foi realizado o convite para participar do projeto.

Foram realizados 14 encontros no período vespertino, das 14h às 16h15min., sendo 10 encontros no espaço do CRAS Cidade Norte e 4 visitas em outros espaços. Semanalmente, a sala onde os encontros aconteciam era previamente organizada, com as cadeiras em forma circular, os materiais necessários para o dia (papel, lápis, pincéis, tesoura, cola etc.), o projetor multimídia e a caixa de som. Previam-se, também, no âmbito do CRAS, o transporte e um lanche compartilhado. Essa organização está descrita no Quadro 5:

Quadro 5 - Encontros, metodologia e temática, local onde foi realizado

ENCONTRO	METODOLOGIA E TEMÁTICA	ONDE
1º Encontro 05/09/2023	Apresentação do projeto de Extensão e levantamento temático.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.

2º Encontro 12/09/2023	Levantamento temático: trajetória de vida.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
3º Encontro 19/09/2023	Levantamento temático e problematização: trajetória de vida.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
4º Encontro 26/09/2023	Problematização e ação: O que temos em comum e qual é a nossa marcha?	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
5º Encontro 03/10/2023	Levantamento temático: sobre qual marcha vamos conversar?	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
6º Encontro 10/10/2023	Marcha da Saúde e Educação – problematização de alguns aspectos.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
7º Encontro 17/10/2023	Conhecendo os espaços de Ação: visita à Unioeste.	Unioeste <i>campus</i> de Francisco Beltrão - PR.
8º Encontro 18/10/2023	Conhecendo os espaços de Ação: Visita ao Conselho Municipal Saúde.	Conselho Municipal de Saúde de Francisco Beltrão - PR.
9º Encontro 24/10/2023	Levantamento temático: saúde e alimentação.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
10º Encontro 31/10/2023	Problematização: saúde depende de que?	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
11º Encontro 06/11/2023	Conhecendo os espaços de Ação: Participação de uma sessão na Câmara de Vereadores.	Câmara de Vereadores de Francisco Beltrão - PR.
12º Encontro 17/11/2023	Ação entre amigas: “vestindo a camiseta”.	Centro de Convivência do bairro Júpiter.
13º Encontro 21/11/2023	Conhecendo os espaços de Ação: planejamento do “Coletivo de mulheres da Cidade Norte”.	Sala do CRAS Cidade Norte – Francisco Beltrão - PR.
14º Encontro 28/11/2023	Conhecendo os espaços de Ação: Possibilidades de renda com costura e bordado. Confraternização e encerramento.	Unioeste – <i>campus</i> de Francisco Beltrão - PR.

Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Os encontros iniciavam com um momento de acolhida às participantes, seguindo-se de três passos, conforme se prevê na metodologia dos Círculos de Cultura: levantamento temático,

problematização e ação, recriados a partir do contexto e do território de abrangência do CRAS. Os três momentos não devem ser vistos como etapas separadas, o levantamento em um momento, a problematização em outro e a ação em outro; é necessário considerar a interrelação que os fundamenta.

No levantamento temático, o objetivo foi conhecer a realidade das participantes, identificando os principais aspectos do cotidiano e de suas histórias de vida; na problematização, a ideia foi devolver às participantes os aspectos identificados, levando-as a refletir sobre essa realidade; e na ação, a intenção foi mobilizar as participantes em suas práticas sociais. Foram também utilizados canções, poemas e simbologias, leitura de textos, imagens e vídeos, seguidos de diálogos e registros com os participantes e uma pausa nas atividades para lanche.

Os objetivos e o cronograma de andamento do Projeto de Extensão foram explicados mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A, Documento 1). Além disso, por meio desse documento, autorizava-se o uso das imagens e indicava-se a aceitação em participar do Projeto de Extensão, sendo esclarecidas as informações sobre o sigilo¹⁸ da identidade das participantes. Três delas se recusaram a assinar o TCLE, por isso, tiveram as suas falas e imagens excluídas do material registrado e não incluídas em nenhuma divulgação relacionada ao projeto.

O processo de formação nos CDSs buscou recriar uma abordagem metodológica fundamentada nos Círculos de Cultura freireanos, para o trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, considerando as sugestões constantes no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2). Esse processo possibilitou às participantes das famílias usuárias do CRAS uma reflexão sobre as suas condições de vida, identificando saídas diante dos problemas e desafios do território onde vivem. Além disso, para a pesquisa, foi útil para compreender o universo temático dos usuários do CRAS, sistematizando-o para compor o processo de formação nos Grupos Socioeducativos, para considerar os saberes dos participantes e, ao mesmo tempo para incentivar o pensamento crítico sobre a realidade.

4.1.1 Os Temas Geradores e o Universo Temático

Freire trata sobre o levantamento temático em pelo menos duas de suas obras. Em *Educação como prática da liberdade* (2020), o autor apresenta as fases de seu método de

¹⁸ Para assegurar o sigilo das identidades das participantes, foram utilizadas colagens nas imagens para não revelar seus rostos.

alfabetização, no qual o levantamento do universo vocabular é a primeira delas. Esse levantamento é realizado por meio de encontros com os moradores do local que será trabalhado, a fim de conhecer os vocábulos e as expressões que contenham mais sentido existencial e emocional. É por meio do conhecimento da linguagem do povo que é possível extrair as palavras geradoras. De acordo com Passos (2010), os Círculos de Cultura resgataram a unidade entre o conteúdo educativo e a vida dos educandos, “[...] procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, ‘lugares’ repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências” (Passos, 2010, p. 388).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2016), Freire retomou a importância de se conhecer a visão de mundo e a situação no mundo dos educandos, expressadas pela linguagem e pela ação. É na realidade mediatizada pelo diálogo que se busca o conteúdo da ação educativa; esse “[...] é o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 2016, p. 121). Assim, o que se busca investigar é o pensamento-linguagem dos educandos sobre a realidade e quais são os níveis de percepção que têm sobre ela, pois, por meio da linguagem, os temas geradores a serem trabalhados com o grupo são identificados (Freire, 2016).

Nessa perspectiva, os temas geradores “[...] não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, ‘contagioso’ e prenhe de incompletudes e faltas” (Passos, 2010, p. 389). O autor complementa que “a palavra geradora não é um método, um meio neutro, uma metodologia. O universo temático não é uma estratégia mediadora inocente; é o núcleo mesmo cuja fissão nuclear imanta a direção política da libertação” (Passos, 2010, p. 389). Portanto, não se trata de um método investigativo, educativo ou de alfabetização, e sim uma abordagem epistemológica que compreende que a educação precisa sempre partir da realidade e que, “[...] se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens [sic] numa forma crítica de pensarem seu mundo” (Freire, 2016, p. 134). Dessa forma, o momento do levantamento temático, além de possibilitar o conhecimento da realidade dos educandos e o planejamento do conteúdo a ser trabalhado, possibilita a **tomada de consciência**.

O levantamento temático, ou a busca por compreender a realidade dos educandos e educandas, não deve ser realizado apenas em práticas de alfabetização, podendo ser aplicado em todas as ações educativas. Uma das grandes críticas de Freire ao uso das cartilhas¹⁹,

¹⁹ As cartilhas eram materiais pedagógicos utilizados na alfabetização com vistas à memorização mecânica das palavras pelos alunos, sem que o conteúdo tivesse a ver com a sua realidade.

característica da educação bancária, foi justamente o fato de elas ignorarem a realidade dos educandos. Deve-se ressaltar que a metodologia utilizada para o levantamento do universo temático nos Círculos de Cultura de Paulo Freire tem algumas semelhanças com os CDSs, no entanto, não se trata de ter sido reproduzida, e sim recriada, pois o objetivo do processo educativo nos CDSs não contemplava a alfabetização, mas a conscientização.

Para Freire (2016), os temas geradores são a expressão das concepções, da ideias, da dúvidas, dos desafios e dos valores de determinada época, que “[...] não são captadas pelo homem [sic] simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida” (Freire, 2020, p. 43). O autor acrescenta:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (Freire, 2016, p. 128-129).

Nesse viés, os temas geradores envolvem as **situações-limites** e estão contidos nas unidades epocais, ou seja, cada época contém seus temas amplos que abarcam várias unidades e subunidades. Um dos temas que Freire considerou de sua época, e que infelizmente ainda continua na atualidade, é o da libertação, que implica o seu tema contrário, o da dominação. A compreensão crítica da realidade requer a reflexão sobre a totalidade e sobre as interações que as partes têm com ela. Freire (2016) afirma que, em muitos casos, a falta de uma leitura crítica da realidade pelo povo decorre da leitura apenas das partes, sem reconhecer as interações que acontecem com a totalidade. Em seu ponto de vista,

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 2016, p. 133).

Tais temas se referem a fatos, a **situações-limites** que decorrem das relações dos seres humanos com o mundo. No entanto, os fatos podem gerar temas diferentes dentro de uma mesma subunidade epocal, pois os temas têm a ver com a percepção dos educandos sobre o fato objetivo (Freire, 2016). Na “[...] investigação temática se faz, assim, um esforço comum de

consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador” (Freire, 2016, p. 138). Por isso, é a partir da identificação das **situações-limites** que surgem os **temas geradores**, os quais demandam respostas em forma de ação histórica.

Pode-se observar que, nos CDSs, o conteúdo abrangeu tanto os temas evocados pelas educadoras quanto pelas mulheres participantes durante os encontros. A imagem que simboliza o grupo reflete alguns dos anseios e expectativas das mulheres. Os encontros eram planejados semanalmente pelas educadoras com base nos encontros anteriores, de modo a abranger o universo temático em discussão. a Freire (2016) explica que,

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora (Freire, 2016, p. 156).

Freire (2016) afirma que os temas geradores podem tanto emergir do pensamento-linguagem dos educandos e educandas quanto podem ser sugeridos pelos próprios educadores e educadoras, de acordo com a necessidade identificada. Nessa direção,

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça” (Freire, 2016, p. 161).

A apreensão dos temas de sua época histórica tem como objetivo que os seres humanos possam realizar a sua vocação natural de **ser mais**, superando a acomodação e o ajustamento e conseguindo realizar as ações transformadoras (Freire, 2020). Durante os encontros dos CDSs, diversas temáticas foram levantadas e discutidas pelo grupo, sendo agrupadas e organizadas nas seguintes seções: A Realidade, os Sujeitos e suas Trajetórias; e O Território e as Políticas Públicas de Saúde e Educação.

O levantamento temático tem por escopo captar o pensamento-linguagem dos sujeitos com relação à sua realidade, identificando temas e situações-limites que refletem os desafios dos contextos vivenciados. No caso dos CDSs com as usuárias do CRAS, algumas dessas

situações-limites e temas geradores já eram conhecidos pela equipe técnica, por conhecer o território, sendo usados, portanto, como um levantamento inicial: os fatores como a participação em programas de transferência de renda (Bolsa Família e BPC), a baixa escolaridade, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, a saúde fragilizada entre outros. Essas situações já conhecidas serviram como base para que as educadoras pudessem realizar um planejamento inicial de como os CDSs seriam desenvolvidos. Tal planejamento inicial era reavaliado a cada encontro, incorporando as dimensões e os temas trazidos por meio do diálogo com as mulheres.

É importante destacar que a metodologia de levantamento temático desenvolvida por Freire e seus educadores, em meados da década de 1960 e, posteriormente, descrita em suas obras, tinha como objetivo compreender o pensamento-linguagem do povo sobre sua própria realidade, fornecendo subsídios para a escolha das palavras geradoras no processo educativo de alfabetização. Esse processo também envolvia o cuidado em evitar uma invasão cultural, pois, com a expansão dos Círculos de Cultura, os educadores nem sempre conheciam as pessoas e as áreas em que atuavam. Para tanto, contavam com as visitas a essas áreas.

Nos CDSs, o levantamento temático proposto por Freire foi recriado, buscando conhecer o pensamento-linguagem das mulheres participantes, evidenciado durante atividades como trajetórias de vida e por meio do uso de imagens. Além disso, as educadoras procuravam estar atentas a novos elementos trazidos ao longo de outras atividades, ampliando o processo formativo.

4.1.1.1 O Universo Temático da realidade, dos sujeitos e suas trajetórias

Freire (2016) assevera que o levantamento do universo temático necessita de uma metodologia que, por ser dialógica, torna-se também conscientizadora, pois permite que os sujeitos reflitam criticamente sobre as suas próprias experiências. Assim, nesta subseção, analisou-se como o levantamento temático dialogou sobre a realidade e as necessidades das mulheres, identificando os principais os temas de interesse. Apresentou-se também como foi realizado o levantamento temático e quais temas emergiram da realidade que as mulheres vivenciavam.

Para Freire (2016), as condições históricas de vida colocam os seres humanos em uma realidade em que uns são favorecidos e outros são desfavorecidos, uns são opressores e outros oprimidos. Nesse contexto, o conteúdo da ação educativa parte da leitura de mundo dessa realidade, considerando o percurso histórico dos educandos e educandas (Freire, 2016).

Na perspectiva freireana, a realidade é condicionada pela materialidade na qual a sociedade está organizada. Essa condição pode ser transformada à medida que os seres humanos se inserem criticamente nela, lutando contra a desumanização e a opressão, em favor da humanização e da libertação. Tal materialidade, que se constitui na objetividade, está em unidade dialética com a dimensão subjetiva dos sujeitos, e “[...] é exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (Freire, 2016, p. 35).

No trabalho com os CDSs, para o levantamento temático, realizaram-se algumas atividades a fim de que participantes pudessem expressar a sua subjetividade-objetividade a partir das propostas que foram sendo construídas. Uma delas foi quando cada participante foi convidada a falar seu nome e contou um pouco de sua história de vida, em uma dinâmica que possibilitou a descontração e o entrosamento entre elas. Foi possível, a partir da apresentação de cada uma das mulheres, reconhecer algumas similaridades entre as suas histórias de vida, como o fato de terem se mudando diversas vezes de cidade, e visualizar um pouco da situação histórico-social na qual estão inseridas, como “um ser situado e datado²⁰” (Freire, 2020, p. 42), em um lugar e em um período, compreendendo as histórias de vida de forma concreta e não por abstrações ou somente como uma narrativa.

Ao longo da história da humanidade, os registros disponíveis geralmente retratam mulheres como rainhas ou heroínas, quase sempre sob a perspectiva masculina, já

[...] as histórias das mulheres reais, que produzem e reproduzem a vida diária não são narradas, ou seja, são invisibilizadas ou classificadas como não-existentes. Isto ocorre, pois, imersos num sistema mundo capitalista, patriarcal e colonial o espaço autorizado e naturalizado das mulheres é o espaço privado, ou seja, sua experiência se passa quase que exclusivamente no ambiente privado da família e do lar já que o espaço público pertence aos homens (Vergütz, 2021, p. 140).

Incentivar que as histórias das mulheres sejam contadas por elas mesmas é uma forma de dar visibilidade à sua trajetória e contribuir para a emancipação feminina. Para que elas compreendessem melhor essas narrativas com relação a si mesmas, passou-se a resgatar suas trajetórias de vida e, “puxando este fio”, identificou-se que mudaram muitas vezes, principalmente no Sul do Brasil, realidade que conduziu as educadoras a se perguntarem: O que levou estas mulheres a tal situação e como foram suas histórias de vida num contexto assim?

²⁰ Essa expressão é atribuída por Freire a Gabriel Marcel (Freire, 2020, p. 42).

Propôs-se uma atividade para dar conta dessas perguntas e do resgate dessas memórias, por meio de um desenho que representaria as muitas **andarilhagens**, as andanças e as mudanças, os lugares que frequentaram, as relações sociais criadas, destacando os fatos mais importantes de suas vidas. Foram impressas algumas figuras gerais como escola, igreja, hospital, supermercado e outras, de maneira que facilitasse a elaboração dos cartazes pelas participantes, tendo em vista o tempo restrito para os encontros. Em seguida, cada uma contou um pouco da sua **andarilhagem**, apresentando seu cartaz.

Imagem 2 - Desenhos sobre “Trajetória de Vida” das participantes



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

É importante notar como o território, com um espaço de memórias, desempenha um papel fundamental para a compreensão do fenômeno da migração. O território, ao consubstanciar a memória e os fenômenos culturais, molda-se dinamicamente por meio das ações humanas, oferecendo um espaço que permite revisitar e reinterpretar o passado, mantendo a identidade e a memória vivas (Vale; Saquet; Santos, 2005). Desse modo, “[...] o espaço é a oportunidade fornecida às memórias, pois coloca diante dos olhos coisas e pessoas, oferecendo a possibilidade de repensar aquilo que os momentos vividos não permitiram” (Vale; Saquet; Santos, 2005, p. 19).

Para a maioria das mulheres, a migração aconteceu em um primeiro momento do campo para a cidade, movimento bastante conhecido e que “[...] é tem raízes nas políticas de

industrialização, no modelo agrícola poupador de mão-de-obra e concentrador de terra e renda, entre outros fatores” (Siliprandi, 2003, p. 63).

O levantamento temático buscou também compreender se existe uma identidade social assumida pelas mulheres do grupo. Muitas se declararam como donas de casa, desempregadas e uma delas chegou a se declarar como “vadia” (de forma descontraída, o que gerou muitas risadas), por não trabalhar fora de casa. É importante refletir sobre a relação entre ser dona de casa e estar desempregada, considerando que, em muitos casos, o desemprego ocorre por motivos de saúde ou pela necessidade de cuidar de filhos pequenos, levando essas mulheres a assumirem o papel de donas de casa.

Nesse contexto, é relevante destacar a diferença entre o trabalho realizado fora de casa, que é público e valorizado, e o trabalho doméstico, que é privado e frequentemente invisibilizado. Carrasco (2003) sublinha que as mulheres das classes populares sempre participaram do mercado de trabalho. Para as mulheres participantes do Projeto de Extensão, o trabalho fora de casa foi acontecendo de acordo com a necessidade de exercerem ou não o trabalho do cuidado dentro de casa, de cuidar de si mesmas e de sua família.

Como instrumento para o levantamento temático, também se recorreu a uma imagem (Anexo A – Imagem 4) que ilustrava uma roda de mulheres sentadas no chão, com expressões de quem estavam conversando sobre suas vidas, suas angústias, alegrias e problemas. A partir dela, perguntou-se às mulheres sobre o que gostariam de conversar, quais assuntos ou temas gostariam de trazer para a roda de conversa que se realizaria todas as semanas. Esse momento de olhar a imagem e pensar sobre si mesmas trouxe-lhes uma identificação, elas se viram na imagem e falaram: “*parece nós*”.

Após serem indagadas sobre que elementos de suas vidas trariam para compor a roda de conversa, sugeriram as mais diversas, mostrando um pouco da diversidade de olhares e percepções sobre o que esperavam: *pomba branca da paz; óculos, lupa; caixa de remédio; frutas, legumes, comida saudável; garrafa térmica com água para tomar chimarrão; cuia de tererê; espelho para refletir; imagem de Deus; empatia, abraço, carinho, sorriso; perda (morte) do pai, buraco na mesa, vaso de flor; cachorro e amor ao animal; livro, diploma, livro aberto; carteira de trabalho; Bíblia, vela, luz; balança para pensar: o que pesa mais? julgamentos, prioridades; celular, internet, rádio, TV, crianças no celular; lixeiro transbordando*. Esses elementos foram integrados ao conteúdo do planejamento do processo de formação e deram à criação do símbolo do grupo feito por um artista beltronense de arte engajada.

Em outra atividade para levantamento temático, encaminhamento foi para que escrevessem em tarjetas respostas à pergunta: “Quem sou eu?”, buscando aproximá-las das imagens que tinham de si mesmas a partir de seus contextos. As palavras escritas por elas foram: *“lutadora, carente, dedicada à família, feliz, amável, mãe, extrovertida, chorona, vencedora, baixinha, solitária; ansiosa, comunicativa, prestativa, trabalhadora, estressada, triste, sonhadora, perfeccionista, amiga, bisavó, guerreira, ajuda os outros, brincalhona, educada, amorosa, avó, errada, do contra, mãe solo”*.

Conclui-se que o levantamento temático nesse momento foi importante para conhecer a trajetória histórica das participantes, oportunizando que pudessem **dizer sua palavra** e, por meio de desenhos, expressassem uma parte das vivências que as formaram como pessoa, levando-as a olharem para as próprias histórias de vida e para as histórias que estavam sendo contadas pelas outras participantes, reconhecendo as semelhanças em suas realidades.

4.1.1.2 O Universo Temático do Território e das Políticas Públicas de Saúde e Educação

Considerando que a vida no território é condicionada pelo contexto social, cultural e econômico, é nele que as desigualdades e as contradições da realidade se expressam, permeando também as relações sociais e familiares; logo, na maioria das vezes, as **situações-limites** decorrem da realidade vivenciada no território. No entanto, é também no território que se encontram as potencialidades para os enfrentamentos dessas situações, por meio de **atos-limites** que buscam transformar a realidade.

Para o levantamento temático desse momento, utilizaram-se imagens recortadas de revistas, jornais, panfletos e que evidenciavam situações sobre educação, merenda escolar, alimentação, saúde, feiras etc. As imagens, espalhadas sobre as mesas, serviram para a **codificação** de situações conhecidas pelas participantes, que, circulando entre as mesas e olhando para as imagens, foram separando as que lhe chamaram mais atenção. Após selecionarem algumas figuras, contaram o porquê das escolhas.

Imagem 3 - Participantes escolhendo imagens para a codificação



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Freire (2016) afirma que é necessário que as **codificações** não sejam nem excessivamente enigmáticas nem totalmente explícitas, mas simples em sua complexidade, oferecendo espaço para múltiplas análises durante a **descodificação**. Assim, a codificação de uma situação real deve representar a sua totalidade, permitindo que os indivíduos percebam como estão agindo dentro dela e alcancem uma “percepção da percepção anterior” (Freire, 2016, p. 152).

Sobre a codificação utilizando imagens, o autor salienta que “[...] uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, [...] possibilitando, assim, que se identifiquem nelas” (Freire, 2016, p. 150). Ao analisar o uso das imagens nos CDSs, conclui-se que elas conseguiram promover o diálogo entre as mulheres sobre suas situações-limite e necessidades, além de “[...] oferecer possibilidades plurais de análises em sua descodificação” (Freire, 2016, p. 151). Segundo Freire (2016), é fundamental que a codificação, ao refletir uma situação existencial, constitua uma totalidade, com seus elementos em interação para compor essa totalidade.

Esse momento teve como objetivo o levantamento temático para o início do novo ciclo. As mulheres destacaram a importância da saúde para a vida e a necessidade de melhorias nas políticas públicas, “[...] eu escolhi isso para a saúde. A gente tendo saúde, a gente consegue estudar, trabalhar, comer. E dar um sustento para a nossa família. Eu acho que isso daqui precisa mudar tudo. Precisa mudar. A saúde precisa mudar. Aqui nem agora está faltando medicamento. Tem pelo SUS, mas está faltando medicamento” (Orquídea).

Siliprandi (2003) aponta que a preocupação das mulheres com a saúde tem a ver com o papel que é assumido por elas de “[...] guardiã do bem-estar dos demais membros da família” (Siliprandi, 2003, p. 78). Nesse sentido, muitas das políticas públicas que se voltam para as

mulheres buscam usá-las como meio para alcançar os outros membros da família, como quando estão gestantes ou nutrizes (Siliprandi, 2003).

Outro tema, a partir da escolha das imagens, foi a educação: *“Eu no meu peguei o negócio da escola. Eu achei que teria que mudar bastante nas escolas que eu trabalhei. Então, eu vi muita coisa lá. Tipo, aqui nessa foto eu vi as vizinhas alegres [cozinheiras], felizes em estar arrumando as crianças. E hoje em dia não é mais assim, é do jeito que elas querem, gritando “se quer comer, come. Se não quer, não come.” A comida é pinchada em cima das mesas do jeito que querem. As crianças não chegam mais assim, pegar na hora. É tudo em cima da mesa servido. Se a criança não come aquilo, ela vai ter que comer a quantidade que elas querem pôr pra eles. Se eles querem repetir duas vezes, já falam que querem mais. E, tipo assim, as crianças do pré, 1º ano, ali, os mais pequeninhos, eles comem menos que os mais grandes. E, na verdade, eles dão a mais para os pequenos. Quando chega na hora do 3º para o 4º ano acima chegar, que comem mais, já não tem a refeição”* (Íris).

O tema da educação foi de interesse de todas as participantes, de maneira que gerou bastante diálogo. A educação, que tem como princípio o diálogo, substitui explicações simplistas por princípios causais que permitem a interpretação profunda dos problemas (Freire, 2020). Pode-se dizer que “[...] o diálogo é uma necessidade existencial. E, sendo assim, é o encontro onde se unem o refletir e o agir dos sujeitos voltados para um mundo a ser transformado e humanizado [...]” (Freire, 2016, p. 109).

Dessa forma, as mulheres problematizavam as causas das diferenças entre as escolas municipais e as estaduais: *“Não sei se dá para falar, mas o estadual é diferente do municipal. O municipal, não sei se é porque tem muita criança, é muito regrado, como a colega aqui falou”* (Tulipa). Algumas possíveis respostas foram sendo levantadas: *“Só que aí no município está acontecendo o quê? Eles estão diminuindo a comida para os alunos, porque estão falando que os alunos estão tudo acima do peso. Já foi chamado a gente, já foi feito reunião. As nutricionistas estão indo lá fazendo acompanhamento, porque a criança, que é obesa, está acima do peso. E vai ser diminuída a comida para a criança”* (Lírio da Paz).

E o diálogo apontou para certa insatisfação com relação à alimentação escolar: *“Só que, na verdade, vai ser diminuída para todos, não é só para um. Daí, todos pagam, não é assim, não tem que ser assim. Então, tem que fazer acompanhamento. Claro, os pais também estão ajudando em casa, só que, mesmo assim, as crianças querem comer. Então, para eles aguentarem, que nem criança que vai o dia inteiro para aguentar, eles têm que se alimentar. Se eles não se alimentarem, eles não aguentam estudar o dia inteiro. Eles vão o dia inteiro. Quando chega de tarde em casa, e daí cinco horas em diante, eles chegam: “mãe, eu quero*

comer.” O que tem para comer em casa? Tem que ter sempre alguma coisa pronta para eles comerem. Por mais que eles tomem café na escola, almoço, fazem, lanches, mas não é o jeito que eles comem em casa” (Íris).

Além do tema da saúde e da educação, ao se pensar no território onde moram, emergiu a questão da falta de água, destacando a situação do Nordeste, em função de uma imagem: *“Eu peguei esse daqui das meninas carregando balde. Tem água aqui. Em 2023, ainda estamos enfrentando esse problema, né? O Nordeste, lá, é sempre complicado” (Tulipa).* Contudo, o problema foi logo identificado na realidade local das participantes: *“Eu moro no Cantelmo e falta água! Eu não tenho condição de comprar uma caixa” (Orquídea).* As participantes passaram a refletir sobre as diferenças entre as regiões: *“Mas aqui, né, eu digo aqui, a gente está ótimo de água. Mas e lá? Lá não tem água para plantar. Lá morre os bichos. Aqui falta uma meia hora. Na tarde. E lá, não é de hoje. E lá é histórico, há muitas e muitas décadas de falta de água e ainda temos esse problema” (Tulipa).*

Outra participante escolheu uma imagem que representava o grupo de mulheres: *“Parece o nosso grupo né. Estão debaixo de uma árvore trocando ideia. Para nós ir para frente. Para uma ensinar a outra. O que eu não sei, tu ensina. O que você não sabe, a outra ensina. Nós estamos colocando essa ideia para nós” (Camélia).* É interessante observar o destaque que essa participante deu à troca de saberes que acontece na coletividade.

A alimentação saudável também foi um tema evocado pela escolha das mulheres: *“Alimentos saudáveis. Eu acho que é necessidade, só como besteira” (Rosa); “Eu acho que é uma necessidade. Eu acho que, conforme as coisas que tem ali, ajuda a imunidade. Porque a comida ajuda muito (Orquídea); “Eu escolhi... Primeiro, porque eu sou apaixonada pela lavoura. Se eu tivesse condições, estaria lá no meio do mato, plantando, colhendo, cultivando. É o meu hobby, eu amo. Tanto que eu pago aluguel, eu tenho, acho que uns 40 galões com muda de fruta. Tenho algumas já produzindo. Então, aqui também representa a alimentação, né? Por exemplo, no interior, a alimentação é bem melhor, né? Mais saudável, com menos veneno. Quem produz para consumo, né? E também costura. É uma coisa que eu também sou apaixonada” (Jasmim); “O alimento, que é... Você não pode ficar sem ele, né? Se a gente ficar sem ele, a gente morre” (Beija-Flor).*

A produção e o acesso aos alimentos saudáveis são temas que emergiram na fala das mulheres e que têm sido bastante discutidos na contemporaneidade. O uso massivo de agrotóxicos, os desertos alimentares nas grandes cidades, os alimentos ultraprocessados pela indústria e seus prejuízos para a alimentação têm gerado preocupações entre especialistas e organizações de saúde pública. Destaca-se na fala das participantes a necessidade de uma horta

na região em que moram: *“Eu escolhi... sobre feirinhas, feiras vivas, que a gente lá no Calçadão, né? A gente passa lá na feira”* (Girassol).

O levantamento temático possibilitou que as participantes expressassem as suas necessidades, e a utilização das imagens conseguiu atingir a sua realidade e condição de mulheres, de forma que, ao olharem para si mesmas, puderam reconhecer situações vivenciadas no território.

Questões como políticas públicas ofertadas no território, saúde, alimentação, educação, merenda escolar e acesso à água foram temas que surgiram nos diálogos. As imagens usadas para codificação e decodificação revelaram que os temas abordados estavam fortemente ligados às necessidades mais elementares de sobrevivência, principalmente a alimentação. Mesmo quando o debate girava em torno da escola, o principal destaque era dado à merenda escolar.

4.1.2 A Problematização do Universo Temático

A problematização, na perspectiva freireana, “[...] tem, pelo menos, dois sentidos importantes: um epistemológico e outro antropológico, ou ontológico” (Muhl, 2010, p. 328). O sentido epistemológico aponta para a necessidade da curiosidade, do questionamento, da dúvida, da pergunta a respeito do objeto. Essa perspectiva está presente no método de alfabetização, quando a problematização é sua terceira fase. No sentido antropológico ou ontológico, a problematização é entendida como condição dos seres humanos, que implica na busca do conhecimento autêntico, que só pode vir pelo ato de perguntar (Muhl, 2010).

Para Freire (2016), o ser humano tem uma natureza dialógica que está em constante busca por se conhecer e compreender a realidade que o envolve. Ao se perguntarem sobre o mundo, problematizando a realidade, os seres humanos entendem que o conhecimento está sempre ligado à prática social e à materialidade da vida, logo, a problematização e a inserção crítica no mundo implicam a intervenção sobre a realidade (Muhl, 2010).

Nessa busca por saber mais de si mesmos, os seres humanos descobrem que pouco conhecem de si e passam a se colocar como problema, elaborando perguntas e respostas que os levam a querer saber mais. A realidade histórica estabelece diante dos seres humanos duas possibilidades, a humanização e a desumanização, e a sua situação no mundo passa a ser compreendida como um problema que precisa ser respondido (Freire, 2016).

No âmbito de uma prática educativa, a problematização dos seres humanos e as suas relações com o mundo são uma alternativa à prática da **educação bancária**. Por se ocupar em

depositar conteúdos e transferir conhecimentos, tal perspectiva não se preocupa em problematizar a realidade, nem com a libertação dos seres humanos, mas está a serviço da dominação (Freire, 2016). Assim, os seres humanos em diálogo uns com os outros buscam colocar as suas relações e a sua inserção no mundo como um problema, que, por conter muitas perguntas, precisa ser solucionado. A tarefa dos educadores e educadoras dialógicos, desse modo, é “[...] trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens [sic] de quem recebeu” (Freire, 2016, p. 142). E as respostas só poderão vir por meio do diálogo, pois “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016, p. 96).

É a partir do diálogo, considerando os saberes dos participantes e incentivando o pensamento crítico, que a realidade vai sendo problematizada. À medida que as pessoas problematizam a realidade por meio de **situações-limite**, sentem-se desafiadas a responder a esses desafios (Freire, 2016). Ao compreender como percebiam anteriormente, os educandos passam a visualizar a realidade de forma diferente, captando as relações dialéticas entre diferentes dimensões da realidade com maior clareza (Freire, 2016).

Portanto, na perspectiva freireana, a problematização é um ato que se constitui da vocação dialógica dos seres humanos, que perguntam sobre si e sobre o mundo. Em uma prática educativa, mesmo que se tenha um momento específico para a problematização, em que se elaboram perguntas para compreender as causas das situações-limites, ainda assim, esse momento se insere em algo maior que poderia ser descrito como antropologia problematizadora.

4.1.2.1 A problematização dos temas geradores nos CDS: prática social e mudanças na forma de compreender o mundo e sua condição de vida

Nos CDSs, inicialmente, a problematização aconteceu a partir da narrativa das mulheres sobre as suas trajetórias de vida, em que as educadoras buscaram compreender os motivos que as levaram a mudar de cidade. A partir das perguntas e do diálogo estabelecido, foi possível identificar que a falta de moradia e de trabalho e outras questões relacionadas à saúde foram alguns dos principais motivos. “*Quem paga aluguel, às vezes o dono quer a casa. Tem uns que dão o prazo de trinta dias, tem uns que já quer a casa na hora*” (Onze Horas); “*Por falta de emprego, cidade pequena você sai do serviço, pra você arrumar outro...*” (Tulipa); “*Ou sai pra cuidar da família*” (Camélia); “*Saúde, aluguel, trabalho*” (Tulipa).

Em sua obra, Freire trata sobre o trabalho em pelo menos duas dimensões, a ontológica e a histórica. O trabalho, em sua dimensão ontológica, tem a ver com os seres humanos produzirem os meios de sua sobrevivência por meio da cultura, constituindo o mundo por meio do trabalho. Em sua dimensão histórica, o trabalho passa a ser explorado pelo modo de produção capitalista, tendo como resultado uma sociedade de classes (Fischer, 2010). Na obra de Freire (2016), o trabalho pode ser tanto humanizante como também desumanizante.

Os motivos para a migração estão ligados às condições históricas e materiais para a produção da vida, no entanto, o fato de terem escolhido Francisco Beltrão - PR com o lugar de destino tem a ver com as redes sociais, como familiares e amigos, que de alguma maneira minimizam os riscos. Tais redes, de acordo com Vale, Saquet e Santos (2005),

[...] estão presentes na migração; os territórios permanecem e são reconstruídos; as redes criam novos territórios. As unidades efetivas da migração não são nem individuais nem domiciliares, mas sim, grupos de indivíduos ligados por laços (amizade, parentesco e experiência de trabalho), que incorporam o lugar de destino nas alternativas por eles consideradas como lugares para a mobilidade. A migração de longa distância se vincula a muitos riscos: segurança pessoal, conforto, renda, possibilidade de satisfazer as relações sociais. Assim, o contato com o possível destino (parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho) gera confiança sobre as redes de informações interpessoais estabelecidas minimizando e diluindo os riscos (Vale; Saquet; Santos, 2005, p. 17).

O diálogo mobilizou as participantes a refletirem sobre as mudanças com relação ao trabalho no campo, durante a infância da maioria delas, e como o trabalho está organizado atualmente. As educadoras problematizaram as relações entre o trabalho, a educação e as condições de vida das participantes. Fischer (2010) salienta que a compreensão de trabalho, para Freire, tem influência marxista, fundamentada em situações concretas em que observou trabalhadores, camponeses ou urbanos. Paulo Freire realizava os Círculos de Cultura com grupos de trabalhadores e trabalhadoras, com agricultores e agricultoras e operários e operárias, sempre respeitando e considerando o contexto do trabalho que essas pessoas exerciam, permitindo valorizar a experiência de vida e a realidade concreta dos(as) participantes, assim como integrá-los ao processo educativo para que pudessem refletir criticamente sobre sua própria situação no mundo (Fischer, 2010).

As mudanças no mercado de trabalho foram citadas pelas participantes, salientando-se, que, há alguns anos, as opções de trabalho eram mais escassas: *“Eu fazia o que aparecia, o meu pai também toda a vida dele foi assim”* (Orquídea); *“Mas não tinha tanto serviço que nem tem agora, né? Encarar o que tinha, agora não, agora tem mais opção, naquele tempo o que tinha,*

tinha que fazer, principalmente quem morava no sítio” (Lírio Da Paz). Elas reconhecem que, atualmente, existem mais opções, porém, a exigência pela escolaridade é maior: “Agora tá cheio de emprego pra tudo quanto é lado. De tudo que você quiser”(Orquídea); “Pode escolher né” (Jasmim); “O estudo é o principal, né. Se tem estudo se qualifica pro emprego melhor, se tu não tem, tu já não consegue né” (Jasmim); “Agora pra varrer rua precisa segundo grau, antes não precisava” (Orquídea).

O trabalho também foi apontado como o motivo do abandono aos estudos: “*Necessidade de trabalhar*” (Margarida); “*Trabalho*” (Jasmim); “*É o trabalho, não tem outra coisa*” (Rosa). O trabalho foi um tema recorrente na fala das mulheres, mesmo quando evidenciado como um cuidado ou ajuda: “*Ter que ajudar o pai, a mãe*” (Orquídea); “*Pra cuidar dos irmãos em casa*” (Margarida); “*Eu, ao meu ver.... Oh, a minha mãe andava na cadeira de roda. A minha mãe ganhava naquela época uma pensão de quatrocentos reais e o meu pai era desempregado, meu pai fazia carro, meu pai fazia poste, meu pai ajudava a fazer valeta, [...] daí tinha que ter uma pessoa, minha mãe ficou na cadeira de roda, eu tinha quatro ano, falei, tinha uma pessoa pra cuidar da mãe e atender e dali nove anos eu comecei cuidar de gêmeos na frente da minha casa. Pra ajudar em casa. Então, aí eu já comecei a ter alguma responsabilidade, desde pequena. Eu faltava bastante né? Tinha que pagar alguém pra atender a mãe e aí, eu por dó do meu pai, eu ia ajudar*” (Orquídea).

Como realidade histórica, o trabalho na sociedade capitalista é alienante e explorador (Fischer, 2010). O relato de Orquídea mostra como o trabalho pode ser desumanizante, pois, ao não ter condições de subsistência, ainda criança, ela começou a trabalhar como babá para ajudar nas despesas de casa, o que trouxe consequências para seus estudos e para sua vida.

O trabalho no campo e a realidade dura da vida na roça estiveram presentes na fala de muitas mulheres, uma vida que tinha as suas dificuldades, mas que também tinha as **bonitezas**, e disso lembraram com nostalgia: “*O pai ia pra roça, levava eu e meus irmãos*” (11 Horas); “*Por falta de dinheiro, de condições também*” (Tulipa); “*Falta de incentivo de oportunidade*” (Jasmim); “*Falo do estudo, lá no interior só tinha até quarta série*” (Camélia); “*Mesmo assim tinha que trabalhar, na roça né*” (Orquídea); “*Porque os pais da gente, não ia deixar a gente estudar pra estudar, né?*” (Camélia).

Algumas reconheceram que, com o passar dos anos, foram se acomodando e isso foi um fator que dificultou o retorno aos estudos: “*Se acomodou*” (Orquídea); “*É, verdade é essa*” (Margarida); “*A gente não aprendeu quando era nova*” (Tulipa); “*Tem mais uma coisa. No meu caso também eu acho que tem muita gente, eu disse um pouco também que não tem muito interesse. Tipo assim, eu estudei o segundo grau, mas pra fazer uma faculdade assim eu não*

tava tão empolgada, entende? Porque tem casos que a gente vê que a pessoa era muito pobre, muito humilde mesmo, assim ela estudou, teve força de vontade e conseguiu sozinha, sem ter condições no caso. Numa pública, né? E consegue igual, eu acho que um pouco também é da força de vontade da gente. Na época o pai e a mãe não tinham muita condição, mas talvez se eu tivesse eu me esforçado mais, talvez eu tivesse conseguido” (Tulipa).

Freire (2016) trata da acomodação como decorrente de um pensar ingênuo da realidade, compreendendo-a como imutável, isso porque, a partir do momento que os seres humanos conseguem desenvolver uma consciência crítica, se engajam na transformação da realidade. Nesse caso, é uma tarefa dos educadores e educadoras progressistas lutarem contra o fatalismo que imobiliza os oprimidos e as oprimidas, impedindo que transformem a realidade desumanizadora (Freire, 2000). Para Freire (2000), a acomodação é resultado da desistência de lutar pela mudança.

Na atualidade, visualizam que, para as mulheres que são mães, a volta aos estudos é ainda mais difícil, e mostraram-se engajadas em encontrar formas para garantir o direito à educação para as mães: *“Mas isso aqui, nós tinha que se reuni, não só nós aqui, mas muitas pessoas e fazer tipo um abaixo assinado e mandar para o prefeito”* (Orquídea). Para Vergütz (2021), as vozes das mulheres podem assumir o sentido de “vozes de luta e de resistência” em que buscam lutar para dar visibilidade para suas necessidades, “[...] são falas, discursos que estão encharcados de anúncios e denúncias, tecidos de dor, sofrimento, sobrevivência, indignação e lutando para ‘ser mais’” (Vergütz, 2021, p. 267).

A criação de políticas públicas de conciliação, que colaborem com as atividades domésticas e familiares, é uma das alternativas propostas por Carrasco (2003), permitindo a conciliação do tempo de trabalho das mulheres com outras necessidades. “Por exemplo, maior número de creches, serviços mais amplos de atenção às pessoas adultas ou doentes etc., e políticas de emprego específicas para a população feminina” (Carrasco, 2003, p. 44). A autora também pontua que, enquanto as mulheres com renda média e alta conseguem encontrar soluções privadas no mercado que aliviam sua carga de trabalho, isso dificilmente ocorre com as mulheres de baixa renda.

A partir do diálogo sobre as condições da vida das participantes, as educadoras levantaram questões sobre as similaridades entre as histórias relatadas, buscando desvelar a identidade do grupo, que, nas palavras das participantes, são: *mulheres com filhos que vieram do interior, com pouco estudo, que pararam de estudar porque casaram, para cuidar dos filhos ou para ajudar os pais, que mudaram diversas vezes de cidade, que passaram*

dificuldades/sofrimentos, que são “batalhadeiras”, não nasceram em berço de ouro, que tem o CRAS como rede de apoio e que gostam de tomar chimarrão.

Para Freire (2014), o reconhecimento da identidade cultural pelas classes populares propicia que elas não se vejam mais como “[...] minorias divididas entre si e reconheçam a identidade de seus interesses, na diversidade de suas realidades, é que se percebem como companheiros de uma mesma jornada” (Freire, 2014, p. 84). Assim, nos CDSs, criaram-se condições para que as mulheres pudessem expressar e visualizar a sua identidade cultural, permitindo que se reconhecessem umas nas outras e unissem forças para lutar por seus interesses comuns.

Para a problematização, também se recorreu à história de vida de Paulo Freire, relatando seu trabalho com os Círculos de Cultura, o período do exílio e seu trabalho como professor universitário, após seu retorno ao Brasil. A história foi contada com slides a partir do texto *História do menino que lia o mundo* (Brandão, 2014), de um cartaz que foi sendo elaborado durante os encontros. A problematização do universo temático também teve como foco propiciar que as participantes visualisassem que, assim como elas mudaram de cidade por diversas vezes, **andarilhando** pelo Brasil, Paulo Freire também **andarilhou** pelo mundo. Essas vivências o formaram como ser humano e educador, assim como formaram as participantes.

A partir do diálogo, as mulheres descreveram Paulo Freire como: *professor, um líder e que foi ele quem inventou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Ademais, uma das participantes destacou na fala de Freire a condição de adaptação à realidade e o fatalismo diante da pobreza: *“deu pra entender o que ele estava falando ali daquela parte ali da adaptação, que ele falou, tipo, da pobreza né, a pessoa ela aceita ali do jeito que ela tá, né, sou pobre, não tenho condições, e tá tudo bem. Ele quer dizer que a gente não pode, que a gente tem que tomar peito, lutar pra tentar sair daquilo ali, né. Muitas vezes a pessoa se adapta àquilo, àquela vida que ela tá e aceita, né, e nunca tenta melhorar [...]”* (Tulipa); *“todos os tipos de marcha [...], de você não aceitar as coisas, do lado sentimental também [...], dos que não tem amor”* (Orquídea).

O relato de Tulipa demonstra uma compreensão acerca da categoria adaptação tratada por Freire. No entendimento do autor, os seres humanos são seres de invenção, de transformação, de atos-limites, diferentemente dos animais, que se adaptam ao meio em que se encontram, não tendo consciência do mundo e da história, apenas reproduzindo seus instintos biológicos (Freire, 2016). Com isso, Freire (2000) apresenta a ideia de que o mundo e a história são criados pelos seres humanos e, portanto, podem ser transformados, rejeitando qualquer

posição fatalista que trate a história como destino ou algo imutável, pois, para ele, é desumanizante o discurso que promove a adaptação à realidade.

A problematização levantou perguntas sobre a realidade que emergiu do levantamento temático, buscando problematizar os motivos que as levaram a mudar de cidade, de terem deixado de estudar e os motivos que dificultam na atualidade o retorno aos estudos, as condições de trabalho passadas e as atuais, as condições de vida no campo e na cidade etc. A problematização teve como objetivo engajá-las para a ação, a fim de transformar a realidade em que se encontram.

Para a problematização, também se fez da leitura coletiva, em que cada participante leu uma parte do texto *Ensinar (e aprender) exige a convicção de que a mudança é possível*, que compõe o livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011). Por meio da mediação das educadoras, as mulheres dialogaram sobre o que chamou a atenção e como compreenderam o texto. A partir das conversas, elaboraram-se alguns registros, em forma de esquema livre, destacando o que o texto trouxe, por exemplo, passos para não se adaptar aos problemas vividos, mas aprofundar por meio do estudo (conhecer a realidade) e encontrar saídas.

Algumas falas das participantes do levantamento temático foram transcritas e coladas junto às imagens, em um cartaz que serviu à problematização. As participantes foram divididas em pequenos grupos, duplas ou trios, a fim de responder às perguntas: O que precisamos saber? Como podemos intervir, mudar? Quais decisões tomar? Quem toma as decisões? Quais escolhas teriam que ser feitas? Por que se fazem certas escolhas e outras não? O que a gente precisaria estudar para ter mais conhecimento e resolver os problemas (necessidades)? Vocês percebem que em algum momento falta conhecimento para resolver ou fazer alguma coisa? Que tipo de conhecimento falta?

Após o diálogo, nos pequenos grupos, as mulheres apresentaram o que foi conversado para o grande grupo. A partir da pergunta *A nossa alimentação está sendo promotora de saúde ou doença?*, elas dialogaram sobre a importância dos alimentos naturais para uma boa saúde: “se não tiver uma boa comida, a imunidade da gente vai lá embaixo” (Orquídea); “Frutas e verduras do sítio também, todo alimento da roça que não tem veneno. Antigamente não tinha, hoje em dia é veneno pra tudo quanto é lado” (Margarida). Também destacaram a importância da água: “Se não tiver água não tem nada” (Orquídea); “Eu peguei sobre a água porque a água é vida. Tanto a água para gente se alimentar quanto a água para molhar verdura, para alimentação, para higiene, é fundamental” (Jasmim).

Essas reflexões vão ao encontro dos resultados de um estudo realizado por Sipriano (2012) com conselheiros de saúde, em que a saúde foi abordada sob várias perspectivas, como

a prevenção, a alimentação saudável, o saneamento básico, o bem-estar físico e mental, a ausência de doenças e a postura de bem com a vida. Tais questões foram igualmente problematizadas com os conselheiros, com o objetivo de promover seu empoderamento e fortalecer o controle social.

Da mesma forma, nos CDSs, as participantes compartilharam saberes populares sobre alimentos e discutiram práticas que contribuem para uma boa saúde: a maçã é considerada um alimento saudável, *“a semente da abóbora é desverminante”* (Orquídea) e *“as flor, as PANC, né”* (Orquídea). Destacaram os benefícios da compostagem: *“eu peguei sobre a compostagem, que é os adubos, e depois os resultados, é o melhor adubo que tem, dá pra fazer a limpeza dentro de casa, em vez de jogar no lixo”* (Orquídea). Apontaram para importância que os legumes têm para uma boa saúde: *“legumes... é saudável”* (Morena); *“funciona melhor o intestino”* (Orquídea); *“eu peguei o meu, a couve, é bom pra... tem bastante proteínas, vitaminas, e pra quem tem hipertensão ela é boa também, que eu saiba, e tem mais outros tipos de benefícios. Eu peguei a banana e o chuchu também, que é bom pra saúde”* (Íris); *“da casca da banana pro calcanhar rachado, meu, não tem de melhor”* (Orquídea). Uma das participantes sugeriu que esse conhecimento fosse descrito em um livro: *“a gente podia fazer um livro dessas experiências, né”* (Orquídea).

A problematização suscitou perguntas sobre a importância do acesso às feiras de alimentos *in natura*, vindos da agricultura familiar para uma boa saúde: *“Eu escolhi... sobre feirinhas, feiras vivas, que a gente lá no Calçadão, né? A gente passa lá na feira. As três imagens minhas falam sobre isso. Eu acho que é algo que precisaria da Cidade de Norte. Mais incentivos para os pequenos produtores e ter um pastelzinho também na Cidade de Norte. Não, ter que ir longe, não ter que ir longe comprar... Ir lá, tomar o seu caldinho, comer [...]. E aqui na Cidade Norte, nós não temos. Teria condições, exatamente. Eu acho que precisaria mais incentivos e a conscientização do povo da cidade norte”* (Girassol).

Segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014),

Adotar uma alimentação saudável não é meramente questão de escolha individual. Muitos fatores – de natureza física, econômica, política, cultural ou social – podem influenciar positiva ou negativamente o padrão de alimentação das pessoas. Por exemplo, morar em bairros ou territórios onde há feiras e mercados que comercializam frutas, verduras e legumes com boa qualidade torna mais factível a adoção de padrões saudáveis de alimentação (Brasil, 2014, p. 22).

No entanto, morar em territórios onde não existem feiras que comercializem alimentos *in natura* é um fator que dificulta a promoção de uma alimentação saudável. A falta de uma feira na região da Cidade Norte é vista como uma dificuldade para o acesso a alimentos frescos, já que indicaram não ter condições para ir às feiras que existem no centro da cidade, seja pelo transporte ou pela dificuldade de trazer as compras: “*nem sempre a gente tem condições de ir buscar, trazer; que nem, pra gente ir pra feira tem que pegar lotação que é de uma em uma hora, antes era de meia em meia hora; daí tu vai comprar as coisas na feira, até chegar em casa vai estar tudo murcho; vai chegar em casa já está tudo assado [risos]; é mais rápido ir a pé do que de lotação; só que com este calorão...*” (Lírio da Paz).

Para Freire (2016), a realidade é constituída por aspectos históricos e concretos que trazem condicionamentos à liberdade dos seres humanos, mas que não deveriam ser interpretados como **barreiras insuperáveis**, pelo contrário, ao terem consciência crítica dos condicionamentos que restringem a sua liberdade, os seres humanos encontram formas para engajar-se na transformação destas situações. O autor assim se expressa: “[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 2011, p. 52-53).

A constatação feita pela Lírio da Paz, sobre os condicionamentos que envolvem o acesso a alimentos da agricultura familiar, disponíveis nas feiras de produtores rurais, é o primeiro passo para a busca por soluções. No entanto, algumas situações-limites, devido à sua complexidade, exigem que as soluções sejam encontradas no coletivo, em um movimento social de classe, em que pessoas com necessidade em comum lutam pelos seus direitos.

A questão dos preços dos alimentos também foi problematizada pelas participantes: “*É onde a gente paga por isso. O produto pra nós chega mais caro. Chega mais caro. Os jovens estão indo pra cidade trabalhar. O interior tá ficando esquecido. É uma ligação. Uma coisa liga a outra. Quem paga, nós aqui na cidade*” (Jasmim).

O relato de Jasmim demonstra que há uma compreensão das ligações entre o campo e a cidade. No entanto, o fato de que os jovens estão vindo para a cidade é apenas um dos elementos que envolve a produção dos alimentos. É preciso considerar que a produção dos alimentos na sociedade capitalista não tem como objetivo a sustentabilidade da vida humana, mas sim atender aos interesses do mercado, produzindo, nos grandes latifúndios, *commodities* para exportação (Siliprandi, 2003).

Os MSPs de donas de casa e os de consumidores e consumidoras, majoritariamente compostos por mulheres, cumprem um papel importante, porém, pouco valorizado, no

questionamento dos custos e da qualidade dos alimentos consumidos nas grandes cidades (Siliprandi, 2003). De acordo com Siliprandi (2003),

Na prática da vida cotidiana, as mulheres vêm se organizando em vários países para interferir nas políticas de segurança alimentar, como já foi colocado acima, e também têm experimentado a organização de projetos locais de abastecimento procuram melhorar o acesso das pessoas aos alimentos, e se opõem, mesmo que em pequena escala, ao sistema agroalimentar dominante, buscando modificar a relação consumidores-produzidos-produtores. Muitas vezes, elas são as protagonistas nas lutas pela socialização do atendimento às necessidades de alimentação, por meio seja de políticas de redução de preço dos produtos básicos, seja de políticas de subsídios para as populações pobres (Siliprandi, 2003, p. 82).

As participantes também refletiram sobre espaços possíveis para a realização de uma horta comunitária, já que a falta de feiras na Cidade Norte decorre principalmente da baixa produção, que não é suficiente para atender à demanda. Assim, cada participante ficou responsável por levantar ideias sobre o que foi conversado para ser discutido nos próximos encontros.

A problematização se deu, ainda, em torno das visitas realizadas a instituições/setores públicos a fim de se discutir os temas da saúde e da educação, no sentido de aproximar as participantes do que viram e ouviram para sair do lugar de fatalismo e inércia diante das dificuldades. Elaboraram-se algumas perguntas para que as participantes problematizassem as visitas que aconteceram no segundo momento de formação à Unioeste e ao Conselho Municipal de Saúde. Sobre a reunião no Conselho de Saúde, comentaram que foram surpreendidas com as informações: *“nossa, coisa que eu nunca sabia que dava pro povo aprender, pro povo saber, tem no portal da transparência. Foi falado tanta coisa, dos recursos pra saúde, sobre o valor no que que eles gastam, deixa de gastar, foquei mais nisso, sabe, tem muito dinheiro, mas falta profissionais”* (Orquídea); *“queriam liberar mais cirurgia, mas não tem leito pra fazer as cirurgias”* (Camélia).

O relato de Orquídea demonstra que ela se reconhece como parte do povo e aponta para uma compreensão de que existem saberes destinados ao povo e outros que lhe são negados. Para Freire (2016), ao constatarem que pouco sabem sobre si e sobre o mundo, os seres humanos começam a buscar **saber mais**.

O relato de uma das participantes demonstrou um momento em que houve o desvelamento de uma situação que acontecia com seu filho, a causa da demora no procedimento realizado com ele: *“O meu filho fazia um procedimento nas costas, que fazem medicação e já coleta o líquido pra ver como é que tá a doença. Aquele procedimento, às vezes, a criança*

ficava até meio-dia em jejum, lá em Cascavel. Só que as mães começaram a reclamar muito, porque tinha muita demora. Aí a doutora fez uma reunião e explicou que para fazer aquele procedimento eles precisavam ter um leito disponível, porque qualquer coisa que desse na criança, eles tinham que ter um lugar uma UTI [Unidade de Tratamento Intensivo] disponível. Às vezes tu fala assim, ah, mas não faz porque não quer, mas às vezes não é assim que acontece” (Tulipa).

Sobre a visita à universidade e a possibilidade de ingressarem em algum curso de graduação, uma das participantes relatou: *“durante o dia eu não posso”* (Orquídea). Quando outra participante sugeriu um curso noturno, o argumento foi: *“mas à noite com quem vou deixar meus filhos? É só eu e meu dois filhos”* (Orquídea). Carrasco (2003) lembra que o tempo das mulheres dedicados ao cuidado direto de seus membros é mais rígido, “[...] não podem ser agrupados e muitos deles exigem horários e jornadas bastante fixos e, em consequência, apresentam maiores dificuldades de combinação com outras atividades” (Carrasco, 2003, p. 42). Com isso, o tempo dedicado à satisfação das necessidades pessoais se torna um limite para as famílias monoparentais, principalmente as de baixa renda (Carrasco, 2003).

As mulheres também conversaram sobre a possibilidade de voltar a estudar fazendo cursos técnicos, como o Técnico em Meio Ambiente, disponibilizado em um colégio público estadual. Esse momento demonstrou a importância da troca de informações entre as participantes e de sugestões de como resolver as situações limitadoras que impedem de que retornem aos estudos.

A partir indagação sobre o fim do Projeto de Extensão e do desejo das participantes de continuarem com os encontros do grupo em 2024, dialogaram sobre os espaços possíveis, sugerindo que fosse conversado com o padre da Paróquia Católica da região da Cidade Norte, a fim de conseguirem uma sala para as reuniões, também discutiram como seriam esses encontros, quem os conduziria, sobre o que conversariam. Uma possibilidade apresentada foi a troca de saberes entre as participantes, por exemplo, aquelas que soubessem fazer crochê poderiam ensinar as que ainda não sabiam e o mesmo com outros artesanatos.

Conversou-se, também, sobre as possibilidades para confecção das camisetas para o grupo. As participantes sugeriram que se fizesse uma colaboração entre amigos para arrecadação de valores para arcar com os custos. Cada participante ficou responsável por arrecadar os brindes para o sorteio, assim como buscar certa quantidade de colaborações. Dessa forma, o problema que se apresentava na falta de recursos para a confecção das camisetas conseguiu ser resolvido pelo grupo.

Sobre a organização de uma horta comunitária, dialogaram sobre os terrenos possíveis para a implantação, sobre os cultivares, sobre a venda de excedentes, sobre os recursos materiais e financeiros necessários, sobre a condução e a organização coletiva. Apontaram para as dificuldades, principalmente, com relação à distância, pois, como as participantes moravam em diversos bairros e distantes uns dos outros, seria um fator dificultador para a manutenção da horta.

Nesta subseção, os seguintes temas foram problematizados: trajetórias de vida, escola, educação, trabalho, condições para voltar a estudar, concessão de vales-transportes, saúde, alimentação, espaços na cidade norte, transporte público, feiras, produção de alimentos, hortas comunitárias e preço dos alimentos.

4.1.3 A Ação junto ao território e aos espaços de participação

O ser humano está em constante busca por conhecer a si e ao mundo em que vive. Ao refletir criticamente sobre a sua situação no mundo, objetivando essa realidade, consegue perceber que ele é resultado das ações humanas e que, por esse motivo, pode ser transformada. Por isso, Freire (2016) critica a ideia de que a sociedade é imutável e de que as pessoas não têm poder de ação diante dela. Ele argumenta que, ao agir no mundo, o ser humano dissocia suas atividades de si mesmo e, por ser **um corpo consciente**, reconhece os limites de sua liberdade condicionada. Portanto, ao se confrontar com **situações-limite** que o desafiam, responde a elas por meio de **atos-limites**.

Nessa perspectiva, ação e reflexão se constituem na práxis e estão indissociavelmente ligadas. É “[...] o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (Kronbauer, 2010, p. 23). Freire (2016) acrescenta que

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo problemática em que estão, é que existe o engajamento (Freire, 2016, p. 141).

Para o autor, a ação-reflexão-ação sobre a realidade insere os seres humanos em um processo de humanização e de libertação, tendo o diálogo como eixo fundamental; é nele que

“[...] se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (Freire, 2016, p. 109), não podendo se reduzir a um depósito ou troca de ideias. Dessa forma, Freire (2016) propõe que, em uma prática educativa, se busque dialogar com o povo sobre “[...] sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2016, p. 120). Portanto, a prática pedagógica precisa promover a problematização da situação existencial concreta dos educandos e educadas, dialogando sobre as contradições que permeiam a realidade objetiva, de modo que a reflexão resulte em uma ação prática de transformação. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens [sic] vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (Freire, 2016, p. 100, grifos do autor). O educador brasileiro acrescenta:

Se os indivíduos se encontram *aderidos* a estas “situações-limite”, impossibilitados de “separar”-se delas, o seu tema a elas referido será necessariamente o do *fatalismo* e a “tarefa” a ele associada é a de quase não *tarefa*. Por isso é que, embora as “situações-limite” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham. Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes, e até subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (Freire, 2016, p. 148-149, grifos do autor).

A partir da identificação e da problematização dos temas, os CDSs realizaram algumas ações com o intuito de engajar as participantes na transformação da realidade objetiva concreta, como apresentando na próxima subseção.

4.1.3.1 As ações desenvolvidas nos espaços de vida das participantes e as iniciativas do grupo

As ações foram pensadas e planejadas a partir dos temas identificados e problematizados. Recorreu-se à leitura do texto *Ser Mais* (Dickmann; Dickmann, 2019, p. 84-85), trazendo a compreensão de que a realidade, qualquer que seja, pode ser transformada. Com as problemáticas destacadas no momento da problematização, que traziam as principais dificuldades apontadas pelas participantes, tarjetas foram colocadas no chão dialogando-se sobre o que fazer para mudar cada **situação-limite** identificada. A intenção era engajá-las diante de seu inacabamento como sujeitos e na transformação da realidade do território. Elas enfatizaram: “*a falta de casa própria; falta de creche noturna; voltar a estudar; uma profissão;*

problema de saúde crônica; falta de trabalho fixo; sem carteira de trabalho; não ter concluído os estudos; cuidar de familiares dependentes; não saber o que fazer com o tempo livre; aprender a dirigir; mexer na internet; vale-transporte para estudar; aprender a tocar violão; viajar; Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no período noturno; casa própria; voltar a estudar; profissão; mexer com lei; ser do exército; fazer faculdade”.

Os diferentes problemas foram reelaborados em forma de uma síntese e colados em um cartaz com as ações coletivas que seriam realizadas de acordo com as **situações-limite** identificadas: buscar informações sobre o Programa Carteira de Motorista gratuita; sobre a possibilidade de um curso de informática noturno no CRAS com cuidadores para as crianças; transporte público; quatro pessoas querem fazer faculdade; cinco pessoas querem concluir o Ensino Fundamental ou Médio; ter mais informações no CRAS sobre EJA, Processo Seletivo das Vagas Remanescentes (PROVARE), concursos etc.; viajar para conhecer as Cataratas do Iguaçu, considerando que a maioria não conhece; oficina de música no CRAS (acesso à cultura); conhecer o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e as Universidades (Unioeste e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR); fazer as camisetas para o grupo.

Saquet (2018), em um projeto chamado Projeto Vida no Bairro, que aconteceu no período de 2002 a 2006 em um bairro periférico de Francisco Beltrão, buscando trabalhar a organização popular, identificou algumas necessidades semelhantes:

[...] cursos (in)formativos (boas práticas de alimentação; formação de lideranças políticas; música; pintura em tecido); res-tabelecimento das linhas do transporte coletivo; regularização da titulação das pro-priedades dos terrenos e das casas dos moradores; iluminação pública de algumas ruas do bairro; criação do laboratório de informática etc. (Saquet, 2018, p. 481).

A partir do vídeo²¹ da última entrevista de Paulo Freire, em que ele fala sobre as diversas **marchas** que ainda gostaria de ver, ressaltando a necessidade de as pessoas se organizarem e lutarem pela conquista de seus direitos, voltou-se a analisar as problemáticas para que cada uma identificasse a “sua marcha”, ou seja, qual marcha deveria iniciar para agir e resolver as suas dificuldades e quais marchas coletivas o grupo deveria colocar em curso. Nas bandeirinhas de papel, identificaram-se as marchas e as participantes leram para o grupo cada marcha descrita e colaram no cartaz: *marcha das que querem tocar violão; marcha das que querem estudar; marcha das que querem dirigir; marcha pelo ensino gratuito da informática; marcha das que*

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>.

querem viajar; marcha pelo transporte; marcha por um projeto noturno para crianças, marcha pela casa própria; marcha por um projeto noturno para crianças; marcha pelo dentista.

A canção *Alerta desperta, ainda cabe sonhar*²² foi entoada pelas participantes e educadoras, trazendo a perspectiva de que é necessário lutar pelo sonho e pela transformação da realidade, construindo-se um futuro melhor que está no horizonte. As ações objetivaram engajar as participantes na transformação das **situações-limite** identificadas, principalmente no que diz respeito aos processos educativos, como voltar a estudar, fazer carteira de motorista, aprender a tocar um instrumento etc. Para isso, foram realizadas visitas a espaços que pudessem visibilizar o acesso ao direito à educação, assim como à saúde. No caso da educação, escolheu-se a universidade pública e o CEEBJA; e para a saúde, o Conselho Municipal de Saúde, com foco em um incentivo à participação em espaços de controle popular.

A visita realizada à Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão - PR, oportunizou que as participantes conhecessem a universidade, de forma que fossem incentivadas a voltar a estudar. Essa visita iniciou-se com uma fala geral sobre a universidade, explicando sobre os cursos, os espaços, os projetos etc. As mulheres puderam conhecer os espaços do Curso de Pedagogia, de Administração, de Economia, de Direito, de Serviço Social, o Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, o Programa de Educação Especial (PEE), a biblioteca, o restaurante universitário, o Núcleo Maria da Penha (NUMAPE)²³ e o Laboratório de Geologia, onde identificaram e conversaram sobre as pedras expostas. Realizou-se uma fala sobre a Universidade da Terceira Idade (UNATI), explicando como funciona esse serviço. Para finalizar, dialogou-se com as mulheres sobre o que tinham visto e as possibilidades que existem na universidade.

A segunda ação relacionada à educação foi um movimento inverso: a diretora do CEEBJA esteve no CRAS para conversar com as mulheres e esclarecer as dúvidas sobre a forma como se realiza a EJA. Foi uma conversa motivadora e algumas mulheres demonstraram interesse em voltar a estudar, destacando, contudo, as dificuldades com relação aos cuidados com os filhos e o transporte.

Na visita ao Conselho Municipal de Saúde, as mulheres participaram como ouvintes de uma reunião ordinária, sendo acolhidas no auditório da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão - PR, espaço onde se realizam as reuniões. Nessa, em específico, foram apresentados e deliberados pareceres, planos, relatórios e, ao final, informes sobre dengue, mortalidade

²² Disponível em: <https://carambolasazuiz.wordpress.com/2019/01/15/ainda-cabe-sonhar/>.

²³ O NUMAPE atende às situações de violência contra as mulheres; os integrantes explicaram como se desenvolve o atendimento em diferentes dimensões, casos de denúncia, orientações, apoio etc.

infantil e outros assuntos gerais sobre a rede municipal de saúde. A reunião proporcionou às participantes conhecer um espaço de controle social e a possibilidade de participação para reivindicação das demandas de saúde.

Como ação também se buscou identificar os limites da ação educativa que apontavam para o inédito viável, a fim de refletirem sobre as possibilidades futuras. A inquietação com relação ao término do projeto e o fim dos encontros foi trabalhada com as mulheres com o objetivo de que encontrassem formas para que o grupo continuasse a se reunir, fortalecendo a identidade do grupo e a coletividade. As ações consistiram na participação em uma sessão na Câmara de Vereadores com o objetivo de possibilitar que as participantes conhecessem como as sessões acontecem e como podem participar contribuindo para efetivação da cidadania. A sessão iniciou às 14 h, com a abertura formal, a leitura da Bíblia e o hino municipal. Em seguida, partiu-se para as ordens do dia, a aprovação de projetos, atas etc. Por fim, foi aprovada uma Moção de Aplausos ao Movimento de Lareira da Igreja Católica. Ao final, foram convidadas por um vereador para conversar com ele em seu gabinete. As mulheres sentiram-se valorizadas, “*estamos ficando importantes!!*” (Orquídea). Elas planejaram alguns aspectos (saúde, lazer, hortas, transporte) para conversar com o vereador, no entanto, em decorrência do horário avançado e de ter o retorno marcado, a conversa foi combinada para acontecer em outro momento.

Com relação às camisetas, foi possível arrecadar os brindes e as colaborações. Encontrou-se um espaço no Centro Comunitário dos Idosos do bairro Júpiter, para a realização do sorteio, com lanche organizado coletivamente por elas, quando receberam as camisetas com o símbolo do grupo.

Além desse momento de confraternização, houve a participação em uma ação comunitária denominada *Dia Delas*, um dia de enfrentamento à violência contra a mulher, programação desenvolvida no CREAS. Esse momento possibilitou às participantes informações sobre as formas de enfrentar a violência contra as mulheres e o acesso a serviços gratuitos, como maquiagem, aplicação de esmalte, manicure e pedicure, penteados, massagem rápida, oficina de plantas medicinais e aromáticas, avaliação capilar educação e orientação nutricional, limpeza e manutenção de óculos, avaliação visual, orientação psicossocial e jurídica e orientações sobre câncer de mama. As mulheres participantes expressaram felicidade e satisfação por fazer parte dessa ação.

Uma das últimas atividades foi conhecer o Projeto de Extensão Universitária *Tecendo a Cidadania: Geração de Renda Familiar e Combate à Exclusão Social*, da Unioeste. O Projeto oferece oficinas de costura e bordado com o objetivo de promover a geração de renda e a

inclusão social para mulheres da comunidade local. Em um primeiro momento, explicou-se como acontecem os encontros, a duração, o objetivo etc. As mulheres puderam conhecer as peças produzidas no Projeto e as máquinas de costura. Também viram os principais registros de fotos e vídeos de turmas que já haviam participado do Projeto e ficaram animadas, demonstrando bastante interesse, sendo que seis delas se inscreveram para participar.

Assim, as ações nos CDSs conscientizaram as participantes, por meio da ação-reflexão-ação, de que a realidade pode ser transformada. As visitas a espaços como o Conselho Municipal de Saúde e a Câmara de Vereadores tiveram objetivo promover o exercício da participação popular democrática em espaços de controle social. A visita à Unioeste possibilitou a vivência em um ambiente que, muitas vezes, está distante da realidade social dessas mulheres, mas que oferece oportunidades e novas perspectivas. Outras ações, como a organização da rifa para a confecção das camisetas, demonstraram como as situações-limites podem ser transformadas por meio de atos-limites. É importante destacar que as ações não ocorreram de forma isolada, mas se constituíram ao longo de todos os momentos dos CDSs, desde a decisão de participar do projeto, as idas de ônibus ao CRAS, a participação nas atividades, a criação dos cartazes e tarjetas, entre outras.

4.2 Os Círculos Dialógicos Socioeducativos e suas contribuições nos processos formativos no CRAS

Para Brandão (2003), a educação existe e é praticada nos mais diferentes contextos e lugares. Por isso, não existe uma única forma e um único lugar para que ocorram práticas educativas; essa pluralidade faz com que a educação possa acontecer tanto em espaços formais, como escolas e universidades, quanto em espaços não formais, como no CRAS, por exemplo.

O CRAS, como um espaço onde também se realizam processos de educação não formal, incentiva as famílias usuárias a refletirem sobre as suas condições de vida, sobre o acesso aos direitos, a transformação das crenças e a mobilização para o exercício da cidadania e transformação social. Para isso, as práticas educativas devem se fundamentar em conhecimento científico que embase a abordagem metodológica utilizada.

As oficinas com famílias são uma estratégia importante para o desenvolvimento de processos educativos. Algumas orientações sobre como as oficinas devem acontecer, como o número de participantes, o tempo estimado e algumas temáticas, estão presentes no *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2). No entanto, as oficinas podem ser planejadas de formas variadas, de acordo com a equipe técnica que as conduzirá e conforme o território no

qual se está trabalhando. Nesse aspecto, é importante lembrar que a educação não é neutra e que, por isso, é sempre intencional, trabalhando para a manutenção do *status quo* ou para a transformação da realidade. Assim, no espaço do CRAS, os processos educativos que se dão nas oficinas podem tanto se enquadrar no que Freire denominou de **educação bancária**, com práticas verticalizadas e depósitos de conteúdo, ou se assumirem como **práticas libertadoras**, a serviço da humanização e da mudança.

Dentro dos limites de uma oficina com famílias no PAIF, os CDSs tiveram o escopo de desenvolver um processo educativo comprometido com a **humanização**, com a **mudança** e com a **libertação**, tendo a Pedagogia Freireana como referencial científico que embasou a abordagem metodológica utilizada.

Nesta seção, apresentam-se algumas categorias da Pedagogia Freireana que foram utilizadas nos CDSs. É importante dizer que Freire sempre primou pela **práxis**, portanto, foi importante olhar para a prática educativa realizada por ele nos Círculos de Cultura, a fim de refletir em que medida poderia ser recriada. Foi olhando para os Círculos de Cultura freireanos e estudando a obra produzida por Freire, que os CDSs foram planejados e que, agora, tornaram-se objeto de reflexão.

As ações do PAIF precisam “[...] fomentar vivências que questionem padrões estabelecidos e estruturas desiguais, estimulando o desenvolvimento de autoestima positiva dos membros das famílias [...]” (Brasil, 2012a, p. 25), além de “[...] estimular a compreensão das famílias e seus membros sobre sua presença no mundo, auxiliando-as a problematizá-la” (Brasil, 2012a, p. 100).

Nas palavras de Freire, diríamos que as ações do PAIF precisam contribuir para que as famílias possam ler o mundo em que estão inseridas, de forma que problematizem os padrões e as estruturas desiguais e possam **ser mais**. Para o autor, “[...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (Freire, 2016, p. 100, grifos do autor). Nesse sentido, “[...] as oficinas com famílias propiciam a problematização e reflexão crítica das situações vividas em seu território [...]” (Brasil, 2012a, p. 24), mobilizando-as a fim de que “[...] se organizem para compreender o fenômeno, que problematizem as causas e as respostas dadas pelo Estado” (Brasil, 2012a, p. 36).

Nos CDSs, emergiu a **Pedagogia da historicidade de vida** das participantes, pois o diálogo sempre partiu da realidade concreta. Isso se deu durante todos os encontros, desde a atividade “trajetória de vida”, que permitiu que participantes relatassem um pouco de suas histórias, até a escolha das imagens que expressavam necessidades concretas enfrentadas por

elas. Freire (2016) afirma que “[...] a concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens [sic] como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens [sic]” (Freire, 2016, p. 101).

Assim, partir da historicidade dos seres humanos é considerar que seu pensamento-linguagem foi formado em um tempo e espaço condicionado pelas relações sociais estabelecidas, levando em conta as influências culturais, políticas e econômicas que moldaram a forma como percebem e interpretam o mundo. Freire (2000) salienta que a história é construída pelos próprios seres humanos e, por isso, pode ser transformada. O autor tem uma perspectiva esperançosa, enxergando a história como um conjunto de possibilidades, e não como uma determinação imutável diante da qual nada pode ser feito.

Identificou-se, nos CDSs, um esforço e um exercício de sempre ir ao encontro dessa realidade, pois foi da realidade que surgiram os temas problematizados, indicando que houve uma **Pedagogia da Problematização**. Nessa perspectiva, os CDS promoveram ações que possibilitaram que as participantes compreendessem a sua **situação no mundo** “[...] como resultado das interações entre os contextos familiar, comunitário, econômico, cultural, ambiental” (Brasil, 2012a, p. 25); ao reconhecerem os fatores que condicionam a sua existência, tornaram-se capazes de mudar a realidade condicionante (Freire, 2010).

Ao mesmo tempo que os condicionamentos precisam ser reconhecidos em sua força e existência, isso não pode ser uma justificativa para adoção de uma postura fatalista, pelo contrário, é importante que a capacidade dos seres humanos de intervirem no mundo e mudarem a história seja afirmada e reafirmada. O Caderno (vol. 2), em diversos momentos, fala sobre o objetivo do Serviço em promover que as famílias se compreendam inseridas em um contexto histórico-econômico-social e a importância de elas refletirem sobre as situações vivenciadas, questionando as desigualdades, refletindo sobre a realidade e percebendo-se como sujeitos que podem mudar o mundo (Brasil, 2012a).

Nos CDSs, a **Pedagogia da Ação-Reflexão** promoveu a reflexão crítica das participantes sobre suas vivências, possibilitando algumas movimentações para se organizarem na busca por **mudanças** na realidade em que vivem, além de promover a criação de vínculos entre elas e um olhar mais amplo sobre a comunidade e o território. As oficinas com famílias são uma estratégia “[...] que propiciam a mudança social por meio da transformação das crenças, práticas, relações dos sujeitos sociais e [...] utilizando-se da informação, da convivência, da reflexão e da ação” (Brasil, 2012a, p. 35). Em Freire (2021), entende-se a mudança de forma dialética, a mudança de percepção leva, necessariamente, à ação, à mudança da realidade objetiva:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de ‘dentro’ e, desse ‘interior’ separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona (Freire, 2021, p. 60).

Freire (2010) sempre acreditou que “[...] mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2010, p. 295). Assim, os usuários e as usuárias do CRAS precisam compreender-se como “[...] sujeitos capazes de realizar mudanças” (Brasil, 2012a, p. 25), “negando-se a condição de passividade” (Brasil, 2012a, p. 24). Como ensina Freire (2010) é necessário a recusa de qualquer posição fatalista, que reforça a ideia de que as desigualdades e o mundo não podem ser mudados. É necessário acreditar que os seres humanos são capazes de “[...] avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” (Freire, 2010, p. 299). O autor compreende que a história pode fornecer alguns fatores condicionantes, porém, não são determinantes; ele nega, portanto, toda posição fatalista que acredita que não se pode fazer nada para mudar.

Assim, nos CDSs, a **Pedagogia da Esperança** resgatou o sonho e a esperança de um futuro diferente, que, muitas vezes, não era sequer cogitado. Sonhos como o de viajar, de obter carteira de motorista, de aprender a tocar violão, de aprender a acessar a internet, de ter uma casa própria ou até de ter uma pracinha no bairro para levar as crianças para brincar. Também se almejou a valorização da cultura e do saber popular, por meio do compartilhamento de conhecimentos sobre crochê, receitas culinárias, entre outros. As mulheres colocaram-se em movimento, criaram, pensaram, cantaram, caminharam, passearam e conheceram diversos espaços, como universidades, conselhos e câmaras de vereadores.

Considerando que a forma como a sociedade está organizada promove cada vez mais a individualização, os processos educativos que se utilizam da Pedagogia Freireana têm um papel ainda mais relevante, contendo um educativo que orienta para um novo modelo de sociedade, baseado na solidariedade, no respeito e na autonomia.

Durante os encontros, as participantes demonstraram iniciativa, apontando para uma **Pedagogia da Autonomia**. por exemplo, ao desenvolverem uma simbologia para o grupo e ao organizarem-se para arrecadar recursos para a confecção das camisetas. À medida que foram incentivadas a refletir e problematizar as sua presença no mundo, agindo sobre as situações limitadoras, as famílias passaram a desenvolver uma autoestima positiva, reconhecendo-se como capazes de transformar a realidade. Para Freire (2011), a **autonomia** é o processo de

amadurecimento em que o sujeito se torna um “ser para si” (Freire, 2011, p. 105), pois “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 2011, p. 105). O Caderno (vol. 2) também explora o conceito de **autonomia** em uma perspectiva freireana, salientando que “[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida” (Brasil, 2012a, p. 100).

Desse modo, é pelo exercício da **liberdade** que se constrói a **autonomia**, lugar que antes era ocupado pela **dependência**. O PAIF busca “[...] proporcionar o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento das habilidades de negociação e mobilização, com vistas ao exercício do protagonismo e autonomia [...]” (Brasil, 2012a, p. 26), além de “[...] contribuir para ampliar espaços de participação e diálogo com instituições e para o alcance de maiores graus de autonomia” (Brasil, 2012a, p. 63).

Uma das principais categorias afirmadas por Freire para uma **educação a serviço da libertação** é o diálogo. Nos CDSs, a **Pedagogia do Diálogo** foi um eixo central. Com o diálogo, as participantes puderam refletir sobre a sua situação no mundo e expressá-la por meio da palavra. Os encontros proporcionaram um espaço de escuta e de troca, no qual as mulheres compartilharam as suas vivências e experiências. Elas puderam refletir criticamente sobre as necessidades das suas famílias e da comunidade, pensando coletivamente em questões como os motivos de terem abandonado os estudos, a escassez e a variedade limitada de alimentos, as diferenças de gênero, as condições materiais precárias, a falta de vagas em CMEIs, o transporte gratuito e o acesso a feiras. Puderam identificar as marchas que gostariam de lutar e pensar em formas de garantir a efetivação dos direitos, como a participação em conselhos de controle popular e assembleias legislativas, que aponta para uma **Pedagogia da Participação**. Cinco mulheres demonstraram o desejo de retomar os estudos. Para Freire (2016),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam 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, 2016, p. 109).

Para que haja diálogo, Freire (2011) afirma que, primeiramente, é importante “saber escutar” (Freire, 2011, p. 111). A importância de escutar está no fato de que é escutando que aprendemos a falar com o outro, pois “[...] quem aprende a escutar para poder falar [...]” (Freire, 2011, p. 111) jamais fala impositivamente, mas conversa com o outro como sujeito que escuta e “não como objeto de seu discurso” (Freire, 2011, p. 111).

A importância da escuta é tratada logo nas primeiras páginas do Caderno (vol. 2) ao falar sobre a acolhida. A acolhida “[...] consiste no processo inicial de escuta das necessidades e demandas trazidas pelas famílias” (Brasil, 2012a, p. 17). Para isso, é importante um “[...] diálogo franco, uma escuta sem julgamento ou preconceitos, que permita à família falar de sua intimidade com segurança” (Brasil, 2012a, p. 17).

Freire fala da disciplina do silêncio no processo do diálogo, fazendo uma distinção entre o espaço silenciado, que é **antidialógico**, e o espaço com ou em silêncio. Educadores e educadoras autoritários que se acham proprietários da verdade tornam o espaço silenciado. Os educadores e educadoras democráticos silenciam a sua voz para escutar aquele que é silencioso, mas que precisa falar. O silêncio tem uma importância fundamental no espaço da comunicação (Freire, 2011).

Escutar significa ter a disponibilidade e a abertura ao que o outro tem a dizer. Uma das qualidades indispensáveis à escuta é o respeito à diferença. O respeito às diferenças só é possível com humildade, compreendendo de que “ninguém é superior a ninguém” (Freire, 2011, p. 119). Não há diálogo quando se nega ao outro o direito de pronunciar o mundo. Silenciar, para dar a oportunidade de outra pessoa pronunciar a sua palavra é uma questão de respeito, e escutá-la é um ato de amor e humildade (Freire, 2016). Uma escuta atenta, sensível, sem julgamentos e preconceitos permite que se crie uma relação de confiança em que todos se sentem acolhidos. Valorizar o que o outro tem a dizer é “[...] sentir-se e saber-se tão homem [sic] quanto os outros...” (Freire, 2016, p. 112). Em consonância com o pensamento freireano, o Caderno (Vol. 2) afirma que “[...] uma escuta livre de estereótipos são ferramentas essenciais para a criação de vínculos entre os usuários e o Serviço” (Brasil, 2012a, p. 22).

Como resultado dos CDSs, observou-se um fortalecimento dos vínculos entre as participantes, visto que muitas desenvolveram amizades que perduraram além dos encontros no CRAS, apontando para uma **Pedagogia do Convívio**. Da mesma forma, o vínculo com o CRAS e com a técnica de referência também se fortaleceu, já que as mulheres participavam dos encontros semanalmente. Com essa frequência no CRAS, puderam inscrever-se em programas sociais, como de habitação e o Água Solidária, resultando em aquisições materiais.

Segundo Freire (2021), “[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem [sic] e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens [sic] isolados” (Freire, 2021, p. 61). Dessa forma, compreende-se que o diálogo tem um objetivo, os seres humanos conversam sobre a sua situação no mundo buscando encontrar saídas para seus problemas. Isso não pode ser feito sem reflexão que, para Freire, não está dissociada da ação.

Em *Política e Educação*, Freire (2018a) argumenta sobre a relação entre a educação pública e a possibilidade de fazer a Educação Popular em um espaço institucionalizado. Com essa mesma motivação, indaga-se: É possível fazer Educação Popular no CRAS? Considera-se não apenas ser possível, mas necessário realizar um processo de formação por meio da Educação Popular no CRAS, de forma que a realidade vivenciada pelas famílias em situação de vulnerabilidade social possa ser desvelada e problematizada, mobilizando as pessoas para engajar-se no sentido de buscar mudanças para sua vida.

A realização dos CDSs apontou que a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica no trabalho social com famílias emergiu de diversas formas, que aqui foram apresentadas como: Pedagogia da Historicidade de Vida, Pedagogia da Problematização, Pedagogia da Ação-reflexão, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Diálogo, Pedagogia da Participação e Pedagogia do Convívio. Entende-se que todas essas pedagogias fazem parte da Pedagogia Freireana.

Retomando a sugestão do *Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF* (vol. 2) de se utilizar a Pedagogia Problematizadora como abordagem metodológica, afirma-se que essa é apenas uma das intencionalidades da Pedagogia Freireana, que é muito mais ampla e complexa. Portanto, ressalta-se que a Pedagogia Freireana, nos CDSs, contribuiu para alcançar os objetivos do PAIF, pois se identificou o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, a promoção de aquisições materiais e sociais, o desenvolvimento da autonomia, a promoção do usufruto de direitos e o protagonismo social.

Nesse capítulo, apresentou-se o processo educativo realizado no Projeto de Extensão com os CDSs no CRAS Cidade Norte, destacando as principais categorias freireanas utilizadas: o levantamento do universo temático, a problematização e a ação. Os principais temas abordados incluíram a realidade vivida pelas participantes, suas trajetórias e a relação com as políticas públicas de saúde e educação. Tais temas foram problematizados a fim de mobilizar as participantes para a ação. Ademais, buscou-se trazer algumas perspectivas para o trabalho social com famílias desenvolvido no CRAS a partir do trabalho realizado no CDSs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído por mulheres que, com suas diversas histórias e vivências, caminharam juntas em comunhão e partilha de seus saberes. Saberes tradicionais, populares e saberes científicos, ao passo que, ao caminharem juntas, chegaram ao novo conhecimento. Nessa comunhão, troca, partilha e busca por **ser mais**, já não puderam ser as mesmas.

Esse processo trans-formador também produziu mudanças em minha pessoa²⁴. Como extensionista, pude aprender uma abordagem teórico-metodológica que passou a fazer parte da minha prática profissional. Trabalhar a partir da Pedagogia Freireana no espaço do CRAS foi a realização de um desejo, concretizado por meio da parceria entre universidade e o equipamento público. Dessa forma, enfatizo a importância dos projetos de extensão, que oportunizam que o conhecimento científico chegue aos profissionais em suas práticas cotidianas, contribuindo para a melhoria dos serviços prestados e o fortalecimento da atuação profissional.

Na condição de pesquisadora, foi uma oportunidade de olhar para o processo desenvolvido, buscando compreender de forma profunda a pedagogia realizada. Posso dizer que chego aqui, nas considerações finais, com um sentimento de profunda realização por todo o trabalho desenvolvido. Foram momentos de aprendizado que só puderam acontecer porque todas estavam comprometidas com a busca por **saber mais**. O saber que se debruçou sobre a realidade, sobre a palavra, sobre o mundo, em um gesto de curiosidade e desejo.

Esta pesquisa apresentou um pouco desse conhecimento que foi sendo construído ao longo de dois anos de mestrado com tijolos feitos há muitos anos por tantos autores utilizados neste texto e que possibilitaram, agora, que outros humildes tijolinhos pudessem serem colocados. Um desses tijolos, ou uma dessas contribuições, para não seguir com a analogia, é para a Educação Popular, dado que este trabalho contribuiu ao apresentar uma experiência de recriação dos Círculos de Cultura freireanos, promovendo práticas educativas libertadoras.

Algo prezado por Freire foi a reflexão sobre a sua prática educativa, de modo que, ao refletir sobre a prática realizada e analisar essa experiência com um olhar investigativo, em um movimento de práxis, torna-se possível teorizar o conhecimento que emerge dela, permitindo uma compreensão mais profunda sobre qual educativo se revela nesse processo.

A pesquisa também oferece uma contribuição para a Política Pública de Assistência Social ao apresentar uma referência que utiliza a Pedagogia Freireana como abordagem metodológica, em conformidade com as orientações do *Caderno de Orientações Técnicas sobre*

²⁴ Utilizou-se a primeira pessoa por se tratar da vivência pessoal da pesquisadora.

o *PAIF* (vol. 2). Essa referência mostrou-se contemplar os objetivos do *PAIF*, fortalecendo os vínculos comunitários, promovendo a reflexão das situações vivenciadas no território, incentivando a autonomia e protagonismo social. Reconhece-se que o *PAIF* necessita ainda avançar no sentido de romper com o caráter familista que perpetua a divisão dos papéis tradicionais de gênero e que sobrecarrega as mulheres com a responsabilidade exclusiva pelo trabalho do cuidado e pelo acesso às políticas públicas.

Considerando a falta de materiais sobre a abordagem metodológica no trabalho social com famílias no *PAIF* e os dados levantados com a equipe técnica no CRAS, a pesquisa ampliou a discussão sobre o conceito de abordagem metodológica, de modo que os profissionais da Política de Assistência Social podem utilizar o referencial freireano como fundamento para uma postura ético-política comprometida com a emancipação das classes populares. Ademais, aponta-se para a potencialidade de se recriar os Círculos de Cultura como processos de formação permanente para os trabalhadores e trabalhadoras da Política de Assistência Social, permitindo que a prática profissional seja objeto de reflexão e que, por meio do diálogo e da comunhão entre os diferentes, se busquem formas de aprimorar a efetivação dessa política no município de Francisco Beltrão - PR.

Considera-se, ainda, que parcerias entre Universidades e os CRAS mostram-se importantes para a formação continuada dos profissionais que atuam na Assistência Social, promovendo a qualificação do serviço ofertado à comunidade.

São necessárias, certamente, novas pesquisas sobre a utilização Pedagogia Freireana, a fim de contribuir para processos educativos emancipatórios e libertadores em espaços formais e não formais, institucionalizados e não institucionalizados, de modo a superar as práticas educativas bancárias. O estudo procurou apresentar as principais categorias da Pedagogia Freireana que podem embasar o trabalho social com famílias nos CRAS, tais como: levantamento temático, problematização, ação, historicidade, realidade, mudança, autonomia, dependência, diálogo, antidiálogo, educação, andarilhagem, codificação, decodificação, situações-limites, atos-limites, acomodação e transformação. Nos CDSs, a abordagem metodológica utilizada – a Pedagogia Freireana – pautou-se em três categorias principais: levantamento temático, problematização e ação. Tais categorias contribuíram para que o conteúdo partisse da realidade concreta das usuárias, incentivando-as a refletir sobre a sua situação no mundo e engajá-las na busca de transformações.

É possível afirmar que os CDSs, por meio do processo educativo colocado em curso, demonstraram que a extensão, como um processo de mobilização dos sujeitos, é também uma educativa e formativa, haja vista que, além de possibilitarem a reflexão, mobilizaram as usuárias

para a ação e incentivaram a coletividade e a participação em movimentações para a conquista de direitos e cidadania. Essa constatação se deve, também, por manifestarem interesse em continuar os encontros, por meio da organização de um grupo, que nomearam como *Coletivo de Mulheres da Cidade Norte*.

A observação empírica após o Projeto de Extensão revelou que as mulheres passaram a se reunir a cada 15 dias, buscando parcerias com outras instituições para atividades como trabalhos manuais, projetos de geração de renda, sonhos e a possibilidade de formar uma associação.

Compreende-se que a Pedagogia Freireana, por se inserir no contexto da Educação Popular, ao ser realizada em um equipamento público como o CRAS, têm algumas limitações institucionais, das quais se identificam: o tempo de duração dos encontros; o prazo para o término dos encontros; o limite de participantes; o horário de transporte pré-estabelecido; e o desafio para alcançar os demais membros da família.

Durante os encontros, as mulheres se expressaram de maneiras diferentes: algumas falaram mais, outras menos, o que é comum em atividades de grupo. Assim, outro desafio foi pensar em metodologias que promovessem a participação de todas, incentivando o diálogo e rompendo com a cultura do silêncio em que muitas delas se encontravam. Ademais, o agravamento de questões de saúde e a perda de familiares por parte de algumas participantes foram situações que exigiram força e resiliência para que pudessem continuar participando. Considera-se que uma ampla diversidade de temas impõe limites à problematização e ao aprofundamento da análise das situações-limites quando realizada em um curto tempo, pois a reflexão crítica exige um exercício de compreensão tanto da totalidade quanto das partes que a constituem, o que demanda tempo e atenção cuidadosa.

Assim, diante das dificuldades e limites que condicionam o processo educativo, é importante reconhecer que a educação, por si só, não pode solucionar todos os problemas sociais, e que algumas mudanças estruturais demandam políticas de transferência de recursos econômicos que busquem favorecer as classes populares. Um exemplo disso, identificado no processo dos CDSs, foi a necessidade de serviços de cuidado para crianças e adolescentes para que as mães pudessem voltar a estudar, trabalhar etc.

Por fim, considera-se que o processo educativo nos CDSs semeou sonhos e utopias. Utopias que existem para lembrar que o importante é continuar caminhando, que o futuro desejado começa a ser construído com pequenos passos no presente, que a história é um conjunto de possibilidades, mas a luta é por uma realidade na qual não existam opressores nem oprimidos, na qual os seres humanos sejam livres, na qual os seres humanos possam **ser mais**.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda; HENNON, Charles B.; CARICO, Tina L.; PETERSON, Gary W. A methodological approach for working with families in SUAS: a critical reading through the lens of citizenship. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 25, p. 80-90, 2013.
- ANCHIETA, Tierre Ortiz. **Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONETI, Lindomar Wessler. **O significativo histórico do levante armado dos colonos do sudoeste do Paraná ocorrido em 1957**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 43. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A História do Menino que Lia o Mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em volta do fogo aceso, em volta de um círculo. In: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-18.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica de Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 8 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília, DF: MDS/SNAS, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 130**, de 15 de julho de 2005. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB SUAS. Brasília, DF: MDS/CNAS

Disponível em:

https://www.blogcnas.com/_files/ugd/7f9ee6_874c022e71264786ac86454d91c7c923.pdf.

Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006**. Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. Brasília, DF: CNAS, 2006. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF: MDS, 2009a. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social**. Brasília, DF: MDS, 2009b. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social.

Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF – Volume 2**. Brasília, DF: MDS, 2012a. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF – Volume 1**. Brasília, DF: MDS, 2012b. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB/ SUAS**. Brasília, MDS, 2012c. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. 1. reimpr. Brasília: MS/DAB, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico - CECAD. 2023**. Brasília, DF: MC/SENARC, 2023. Disponível em: <https://cecad.cidadania.gov.br/painel03.php>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CARDOSO, Julietty Nunes; TEIXEIRA, Solange Maria. Política de assistência social e trabalho social com família: autonomia ou maternagem? **Serviço Social em Revista**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 66-87, 2014.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres? *In*: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs.). **A produção do viver: ensaios sobre economia feminista**. São Paulo: SOF, 2003. p. 11-13.

CARRILLO, Afonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipatória. *In*: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.) **Educação Popular: lugar de construção Social e Coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educação Popular: trajetória e atualidade**. 1. ed. – Porto Alegre: Livrológica, 2024.

CARVALHO, Juliana Lima de. **Sistema Único de Assistência Social e o trabalho social com famílias no PAIF: análise dos primeiros 13 anos de implantação em âmbito nacional e no município de Teresina-PI**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2020.

CASTILHO, Cleide de Fátima Viana; CARLOTO, Cássia Maria. O familismo na política de Assistência Social: um reforço à desigualdade de gênero. *In*: **SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS**, 1., 2010, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2010, p. 13-21. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.CleideCastilho.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CAVALCANTE, Ruth. A educação Biocêntrica dialogando nos Círculos de Cultura. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016. p. 77-98.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-58.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras Palavras em Paulo Freire**. 3. ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

FERNANDES, Maria Clara Porto; BACKES, Vânia Marli Schubert. Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 567-73, 2010.

FERREIRA, Ana Caroline de Lima Silva. **Entre a proteção e a responsabilização: uma análise da atuação dos centros de referência da assistência social junto às mulheres**. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS/SNAS, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 5-11.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.) (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FLÁVIO, Luiz Carlos. **Memória(s) e território: elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR**. 2011. 386f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

FRANCISCO BELTRÃO (Município). Secretaria Municipal de Assistência Social. Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte. **Registro Mensal de Atendimentos (RMA)**. Francisco Beltrão: SMAS; CRAS Cidade Norte, 2023a.

FRANCISCO BELTRÃO (Município). Secretaria Municipal de Assistência Social. Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte. **Relatório Final da Oficina Círculos Dialógicos Socioeducativos**. Francisco Beltrão: SMAS; CRAS Cidade Norte, 2023b.

FRANCISCO BELTRÃO (Município). Secretaria Municipal de Assistência Social. Vigilância Socioassistencial. **Mapa divisão por território das redes locais**. Francisco Beltrão: Vigilância Socioassistencial, 2024.

FRANCISCO BELTRÃO (Município). Secretaria Municipal de Planejamento. **Plano Diretor Municipal de Francisco Beltrão**. Francisco Beltrão: SMP, 2017. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/PDM-2017-V2-21-PROC.-PLAN.-Final.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FRATTARI NETO, Nicola José; LOPES, Lúcia Helena Ferreira. Uma experiência com Círculos de Cultura em um curso de Administração. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 165-188.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo Freire. Carta do Direito e do Dever de Mudar o Mundo. *In*: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural**: Para a liberdade e outros escritos. 15 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Anotações sobre a conjuntura e a política educacional. **Avaliação Educacional**, 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/04/06/notacoes-sobre-a-conjuntura-final/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. 2014. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65 -76, dez . 2014.

GROPPO, Luís Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. A Educação Popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da Educação Popular e de seus desafios atuais. **EccoS–Revista Científica**, [s. l.], n. 40, p. 129-143, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. In: ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, DF: ABEPSS; Grafile, 2001. p. 33-40.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em 26 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Panorama Francisco Beltrão. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/francisco-beltrao/panorama>. Acesso em: 30 jul. 2024.

JARA, Oscar. O desafio e a paixão de aprender no âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: não há docência sem discência. In: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-44.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 23.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 2017. 192f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2017.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Gilnei. Implicações paisagísticas do processo de evolução urbana de Francisco Beltrão/PR. **Revista Faz Ciência**, [s. l.], v. 15, n. 21, p. 93-93, 2013.

MAIA, Naylma Francisca Azevedo. **Questão social e assistência social**: análise do serviço de proteção e atendimento integral à família realizado pelo CRAS Perpétua Magalhães do município de Caucaia. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado Serviço Social, Trabalho e Questão Social) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e Pedagogias Críticas a partir do Sul**: cartografias da Educação Popular. São Paulo: Pedro e João Editores, 2018.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 4, p. 7-15, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família e políticas sociais. *In*: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Celia Tamasso (orgs.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 130-148.

MUHL, Eldon Henrique. Problematização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 328-329.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Miriam. Diálogos entre economia solidária e economia feminista. *In*: NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu (orgs.). **A produção do viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo: SOF, 2003. p. 91-104.

NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu. Apresentação. *In*: NOBRE, Miriam; FARIA, Nalu (orgs.). **A produção do viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo: SOF, 2003. p. 7-10.

NOGUEIRA, Bárbara Weinert Ferreira. **O trabalho social com famílias realizado por assistentes sociais com as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família nos CRAS de Toledo/Pr**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-76.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema Gerador. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 338-339.

PENHA, Cintia Bernardes. **A dimensão educativa no trabalho do assistente social com famílias inseridas no PAIF**: uma experiência de Poços de Caldas/MG. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 109-118, 2020.

PUIGGRÓS, Adriana. La disputa por la educación em América Latina: hegemonia y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein (orgs.) **Reconfiguración de lo educativo em América Latina**: experiencias pedagógicas alternativas. México: Facultad de Filosofía y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. p. 178-2010.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; VALENTE, Lúcia de Fátima; BORGES, Maria Cecília; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. Círculos de Cultura: gênese, fundamentos e experiências vivenciadas em um curso de pedagogia. In: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 123-140.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral; LOPES, Márcia Helena Carvalho. Política de assistência social: aspectos históricos e a conjuntura atual. In: SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de (org.). **Assistência Social em debate**: interfaces de uma política em construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. p. 34-55.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatório Social da América Latina**, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, 2005.

SAQUET, Marcos Aurelio. A descoberta do território e outras premissas do desenvolvimento territorial. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [s. l.], v. 20, p. 479-505, 2018.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILIPRANDI, Emma. Políticas de alimentação e papéis de gênero: desafios para uma maior equidade. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (orgs.). **A produção do viver**: ensaios de economia feminista. São Paulo: SOF, 2003. p. 56-75.

SILVA, Grazielle Garbin Moreira da. **Paulo Freire e a política de assistência social: diálogo necessário para o trabalho no CRAS**. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

SILVA, Rafael Bianchi; ALMEIDA, Claudia de Godoi Ferreira de. Ação antidialógica no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões a partir de Paulo Freire. **Interações**, Campo Grande, v. 19, p. 265-276, 2018.

SIPRIANO, Claudio Alex de Souza. **Educação popular: os círculos de cultura e os limites e as possibilidades de empowerment do conselho local de saúde**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

SOUZA, Jordanna Peliser Fachinello de; GHEDINI, Cecília Maria. Desafios Metodológicos do Trabalho Socioeducativo nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS): Um Projeto de Extensão com base nos Círculos de Cultura De Paulo Freire. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2023, Francisco Beltrão. **Anais [...]**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2023, p. 810-824.

SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (orgs.) **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016.

STRECK, Danilo Romeu. Pedagogia(s). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 306-307.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José . Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 16-22.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini. Educar pela participação, democratizar o poder: o legado freireano na gestão pública. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 33, p. e167880, 2017.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Revista Inter Ação, Goiânia**, v. 42, n. 2, p. 519–537, 2017.

VALE, Ana Lia Farias; SAQUET, Marcos Aurélio; SANTOS, Roseli Alves dos. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista Faz Ciência**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 11-11, 2005.

VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Pedagogia das vozes e dos silêncios: experiências das mulheres na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC**. 2021. 403f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

VIEIRA, Joana Lopes; SILVA, Maria Cecília de Paula. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no proeja de uma escola pública de Salvador-BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601–619, 2019.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). *In*: FREIRE, Paulo (org.). **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. *In*: ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Temporalis**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, DF: ABEPSS; Grafline, 2001. p. 33-40.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. Fatalismo/Fatalidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: 2010. p. 177-178.

APÊNDICES

Apêndice A - Documento 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Este documento tem por objetivo convidar o Senhor (a) a participar como voluntário (a) do Projeto de Extensão denominado “*Círculos Dialógicos Socioeducativos*”, conduzido pela economista doméstico Jordanna Peliser Fachinello de Souza, técnica de referência do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade Norte em Francisco Beltrão – PR.

O Projeto de Extensão tem por objetivo desenvolver no espaço do CRAS – Cidade Norte uma proposta metodológica inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que busca levantar as problemáticas vivenciadas pelas famílias usuárias do CRAS, produzindo “temas geradores” e possibilitando a construção de formas de superação das situações identificadas.

Os encontros serão gravados para depois serem analisados. Caso o gravador cause constrangimento, é dado ao voluntário (a) o direito de recusa, desistência ou interrupção da colaboração na projeto, sem a necessidade de explicar o motivo.

Neste ato, AUTORIZO o uso de minha imagem e voz em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada em campanhas promocionais e institucionais, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: outdoor; busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page, facebook, instagram e outros do gênero; cartazes; back-light; mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

Esclarece-se também que a colaboração como voluntário (a) não acarretará despesas ao mesmo (a).

Assim, sendo, você declara que foi informado dos objetivos do projeto de maneira clara e detalhada, declarando que concorda em participar desse projeto.

Francisco Beltrão, ____ de _____ de 2023.

Voluntária do Projeto e Endereço de Email (se possuir).

Endereço de contato do voluntário, e telefone (se possuir).

Responsável

Telefones (46) 3527 1033 – Email: jordanna2148@hotmail.com

Apêndice B - Documento 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A Pedagogia Freireana no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade Norte - Francisco Beltrão – Paraná – 2023: uma análise sobre a abordagem metodológica

Certificado de Apresentação para apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Jordanna Peliser Fachinello de Souza

Cecília Maria Ghedini (Orientadora)

Telefone: 46 99984-2667

Endereço de contato (Institucional): 46 3527-1033

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a Pedagogia Freireana no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade Norte - Francisco Beltrão – Paraná – 2023: uma análise sobre a abordagem metodológica. O objetivo estabelecido é: analisar o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida junto aos grupos socioeducativos do PAIF/CRAS, por meio dos Círculos Dialógicos Socioeducativos, realizados no ano de 2023, no CRAS Cidade Norte em Francisco Beltrão - Paraná. E têm o propósito de contribuir para o estudo de referências recriadas dos Círculos de Cultura possibilitando a adoção da Pedagogia Freireana como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias desenvolvido no CRAS. Para que isso ocorra *you* será submetido a uma entrevista semiestruturada em que responderá perguntas sobre a abordagem metodológica no âmbito do PAIF. No entanto, a pesquisa poderá causar a *you* cansaço, aborrecimento, desconforto, alteração de comportamento ou constrangimento. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a *you*, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também *you* poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que *you* seja

possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém (02) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura:

Eu, *Jordanna Peliser Fachinello de Souza*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 20____.

Apêndice C - Documento 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A Pedagogia Freireana no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade Norte - Francisco Beltrão – Paraná – 2023: uma análise sobre a abordagem metodológica

Certificado de Apresentação para apreciação Ética – “CAAE” Nº

Pesquisador para contato: Jordanna Peliser Fachinello de Souza Telefone: 46 99984-2667

Cecília Maria Ghedini (Orientadora)

Endereço de contato (Institucional): 46 3527-1033

Convidamos você a participar de uma pesquisa que se dará no Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que vai tratar da Pedagogia Freireana no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) junto aos grupos socioeducativos do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade Norte - Francisco Beltrão – Paraná, intitulada “A Pedagogia Freireana no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Cidade Norte - Francisco Beltrão, Paraná, 2023: uma análise sobre a abordagem metodológica. O objetivo desta pesquisa é: analisar o processo educativo presente na abordagem metodológica desenvolvida junto aos grupos socioeducativos do PAIF/CRAS, por meio dos Círculos Dialógicos Socioeducativos, realizados no ano de 2023, no CRAS Cidade Norte em Francisco Beltrão - Paraná. E têm o propósito de contribuir para o estudo de referências recriadas dos Círculos de Cultura possibilitando a adoção da Pedagogia Freireana como abordagem metodológica para o trabalho social com famílias desenvolvido no CRAS. Sua participação na pesquisa se dará por meio do Relatório Final do Projeto de Extensão Círculos Dialógicos Socioeducativos, arquivado no CRAS, no qual consta as transcrições do trabalho e das falas que se deram em cada um dos Encontros realizados de setembro a novembro de 2023. As falas não serão identificadas, seu nome será substituído por um codinome de forma a preservar sua identidade.

Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. Este documento que você vai assinar contém (02) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura:

Eu, *Jordanna Peliser Fachinello de Souza* declaro que forneci todas as informações sobre esta pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 20____.

Apêndice D - Documento 4

BUSCA NO BANCO DE DADOS

Resultado da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
Abordagem metodológica e CRAS	Todos os campos	1	0
Abordagem metodológica e Pedagogia Problematicadora	Todos os campos	-	-
CRAS e metodologia	Título	1	0
Pedagogia Problematicadora e CRAS	Todos os campos	-	-
Pedagogia Problematicadora e Assistência Social	Todos os campos	1	0
Pedagogia Problematicadora e Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os campos	-	-
Paulo Freire e CRAS	Todos os campos	5	1
Assistência social e Paulo Freire	Todos os campos	15	2*
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os campos	35	3
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Abordagem metodológica	Todos os campos	-	-
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Paulo Freire	Todos os campos	-	-
Trabalho social com famílias e Metodologia	Todos os campos	13	1
Círculos de Cultura	Título	13	2
Círculos de Cultura e Assistência social	Todos os campos	1	1**
*dos dois trabalhos, um era o mesmo de filtros anteriores			
** este trabalho era o mesmo de filtros anteriores			

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora (2023).

Delineamento do quadro das produções coletadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Título/Autor	Instituição/Ano	Problema	Objetivo	Método	Procedimentos Metodológicos	Referencial Teórico
ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE AUTORA: Marilene Alves Lemes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/2017	Quais são os elementos que explicitam o entendimento da participação enquanto princípio, a partir das estratégias de participação, na política de assistência social, numa perspectiva freiriana?	Analisar as estratégias de participação na política de assistência social com perspectivas em Paulo Freire, percebendo em que medida elas contribuem ou não para o entendimento da participação enquanto princípio.	Estudo de natureza qualitativa, inspirada na pesquisa-ação e pesquisa participante.	A coleta dos dados se deu através da observação, análise de documentos, grupo de reflexão – grupo de trabalho e entrevistas. O campo empírico foi a Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Novo Hamburgo, RS, onde 41 trabalhadores do segmento da gestão colaboraram como sujeitos da pesquisa.	Freire (1967; 1984;2000; 2003; 2005; 2006)
A DIMENSÃO EDUCATIVA NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM FAMÍLIAS INSERIDAS NO PAIF: UMA EXPERIÊNCIA DE POÇOS DE CALDAS/MG AUTORA: Cintia Bernardes Penha	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” /2018	Como se dá a dimensão educativa do trabalho do assistente social com as famílias inseridas do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS do município de Poços de Caldas-MG?	Analisar a dimensão educativa do trabalho do assistente social com famílias inseridas no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, presente nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS do município de Poços de Caldas- MG.	Abordagem qualitativa, na perspectiva do método dialético, sendo exploratório, usando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo.	Metodologia trata de pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo em cinco CRAS utilizando entrevistas semi-estruturadas. O método para análise do material empírico foi o materialismo histórico-dialético.	José Paulo Netto (2005, 2009 e 2008), Marilda Iamamoto (2009, 2013 e 2014), Ivanete Boschetti (2003, 2006 e 2016), Elaine Behring (2003 e 2006), Ivo Tonet (2009 e 2016), Marina Maciel Abreu (2004, 2009 e 2011)
ENTRE A PROTEÇÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL JUNTO ÀS MULHERES AUTORA: Ana Caroline De Lima Silva Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/2021	A partir do trabalho social com grupos femininos desenvolvido no PAIF, em qual tendência se direcionam as atividades realizadas pela equipe técnica dos CRAS de Natal/RN: protetiva ou familista?	Analisar como estas atividades são planejadas e operacionalizadas pela equipe técnica nos CRAS. Especificamente, buscou-se mapear as atividades desenvolvidas pelas equipes técnicas para o público feminino dos CRAS de Natal/RN;	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito participantes da equipe técnica dos CRAS de Natal/RN, que possuíam formação em Psicologia ou Serviço Social.	Esta é uma pesquisa de metodologia qualitativa na qual a investigadora fez alegações de conhecimento com base em uma perspectiva reivindicatória/participatória (Creswell, 2007) a partir da discussão das atividades para grupos femininos, promovidas pelas equipes técnicas dos CRAS do município de Natal/RN. Para alcançar os objetivos citados acima, a pesquisa contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com oito participantes das equipes técnicas, com formação em Serviço Social e Psicologia, de quatro CRAS de Natal/RN. Paradigma Marxista.	Behring (2010;2012;2015) Engels (2017) Goldaman (2014) Iamamoto (1995) Mioto (2006;2015) Netto (2006)

Título/Autor	Instituição/Ano	Problema	Objetivo	Método	Procedimentos Metodológicos	Referencial Teórico
QUESTÃO SOCIAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL: ANÁLISE DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO E ATENDIMENTO INTEGRAL À FAMÍLIA REALIZADO PELO CRAS PERPÉTUA MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA Autora: Naylma Francisca Azevedo Maia	Universidade Estadual do Ceará/2018	O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família executado pelo CRAS Metrópole, no município de Caucaia (CE), perceber se este é, de fato, um serviço garantidor da superação das situações de vulnerabilidade e risco social das famílias atendidas?	Analisar o PAIF executado pelo CRAS Metrópole, no município de Caucaia (CE), e perceber se este é, de fato, um serviço garantidor da superação das situações de vulnerabilidade e risco social das famílias atendidas.	Esta pesquisa é de natureza quali- quantitativa e utiliza os tipos bibliográfica, documental e de campo.	Esta pesquisa aconteceu no CRAS Perpétua Magalhães (CRAS Metrópole), foram analisados os prontuários das famílias em atendimento e acompanhamento PAIF, ou seja, 71 famílias elegendo 7 famílias para realizar as entrevistas. Após a realização das entrevistas, foram analisados os conteúdos destas a partir de uma categorização e realizados o estudo, a tabulação, a sistematização e a análise do perfil dos usuários atendidos pelo CRAS.	Behring (2008) Boschetti (2016) Chauí (2016) Durham (1980) Engels (2000) Iamamoto (1983;1997; 2007;2013;2001) Netto 2011
O TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS REALIZADOS POR ASSISTENTES SOCIAIS COM AS FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NOS CRAS DE TOLEDO/PR Autora: Bárbara Weinert Ferreira Nogueira	Universidade Estadual de Londrina/2017	Como se operacionaliza o trabalho do assistente social com famílias beneficiárias do PBF nos CRAS de Toledo/PR? Quais os referenciais teóricos orientam essa intervenção?	Compreender e analisar o trabalho social com famílias realizado por assistentes sociais com as beneficiárias do Programa Bolsa Família nos CRAS de Toledo/PR.	O estudo é de natureza qualitativa e contemplou revisão bibliográfica, pesquisa documental e de campo.	A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com sete assistentes sociais e o gestor do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único no município.	Bourdieu (1997) Chauí (2013) Dowbor (1998) Draibe (1993) Harvey (1993) Iamamoto (1992ç 1999, 2007, 2010) Lavinias (1997, 2002, 2016,2012)
EDUCAÇÃO POPULAR: OS CÍRCULOS DE CULTURA E OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DE EMPOWERMENT DO CONSELHO LOCAL DE SAÚDE Autor: Claudio Alex de Souza Sipriano	Universidade do extremo sul catarinense – UNESC/2012	Quais os limites e as possibilidades de empowerment dos Conselheiros Locais de Saúde do bairro Vila Manaus, a partir das discussões nos Círculos de Cultura?	Compreender os limites e as possibilidades de empowerment dos Conselheiros Locais de Saúde do bairro Vila Manaus, a partir das discussões nos Círculos de Cultura	Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, configurada nos moldes da pesquisa participante e estruturada a partir dos Círculos de Cultura de Paulo Freire.	Os participantes deste estudo foram 12 Conselheiros Locais de Saúde, da cidade de Criciúma – SC. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante com diário de campo, entrevista coletiva e 05 Círculos de Cultura.	BRANDÃO (1994; 2010; 1981; 1984; 1999) FREIRE (2001; 2005; 1982) GADOTI (2000)
CÍRCULO DE CULTURA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES Autor: Tierre Ortiz Anchieta	Universidade Federal de Santa Catarina/2019	Quais características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente de professores numa perspectiva crítico-emancipatória de Paulo Freire?	Investigar os limites e as potencialidades do Círculo de Cultura no percurso formativo dos professores sob a perspectiva da formação permanente Freireana.	Pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.	A pesquisa se desenvolveu em três fases: 1) localização das fontes; 2) coletas de materiais; e 3) análise dos materiais.	FREIRE (1996; 2015; 2014; 2017; 1979; 2001; 2003)

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora (2023)

Resultado da busca na DIALNET.

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
Abordagem metodológica e CRAS	Todos os tipos	-	-
Abordagem metodológica e Pedagogia Problematicadora	Todos os tipos	-	-
CRAS e metodologia	Todos os tipos	23	0
Pedagogia Problematicadora e CRAS	Todos os tipos	-	-
Pedagogia Problematicadora e Assistência Social	Todos os tipos	-	-
Pedagogia Problematicadora e Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os tipos	-	-
Paulo Freire e CRAS	Todos os tipos	-	-
Assistência social e Paulo Freire	Todos os tipos	1	0
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os tipos	1	0
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Abordagem metodológica	Todos os tipos	-	-
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Paulo Freire	Todos os tipos	-	-
Trabalho social com famílias e Metodologia	Todos os tipos	1	0
Círculos de Cultura	Todos os tipos	48	2
Círculos de Cultura e Assistência social	Todos os tipos	0	0

Fonte: <https://dialnet.unirioja.es/>. Elaborado pela autora (2023).

Delineamento do quadro das produções coletadas na DIALNET.

Título/Autor	Instituição/Ano	Problema	Objetivo	Procedimentos Metodológicos	Referencial Teórico
REFLEXÕES EM TORNO DOS CÍRCULOS DE CULTURA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UM ESPAÇO-TEMPO DE COMUNICAR-FORMAR SUJEITOS SOCIAIS Autores: Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo André Gustavo Ferreira da Silva	Revista Comunicação e Educação/2021	Quais são as potencialidades dos círculos de cultura enquanto experiência educativa para a formação dos sujeitos sociais?	Este artigo tem como objetivo responder a esta indagação por meio de uma reflexão sobre as potencialidades dos círculos de cultura, considerando-os como um espaço-tempo dialógico-comunicativo que contribui de modo eficaz para a formação dos sujeitos sociais.	O itinerário metodológico se deu por meio de pesquisa bibliográfica.	Freire, Marinho, Brandão, Gomez, Pitano e Lima
OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROEJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR - BA, BRASIL Autoras: Joana Lopes Viera Maria Cecília de Paula Silva	Estudos em Educação/2019	O círculo de cultura inserido na práxis pedagógica no Programa de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA em uma escola pública de Salvador, Bahia Brasil.	Tem como objetivo tratar do círculo de cultura inserido na práxis pedagógica no Programa de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA em uma escola pública de Salvador, Bahia Brasil.	Como instrumentos de pesquisa utilizou-se entrevistas semiestruturadas e as conversas derivadas dos círculos de cultura que foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram revisados e analisados.	Freire (1987) Sousa Santos (2007) e Arroyo (2014).

Fonte: <https://dialnet.unirioja.es/>. Elaborado pela autora (2023).

Resultado da busca no SCIELO.

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
Abordagem metodológica e CRAS	Todos os índices	-	-
Abordagem metodológica e Pedagogia Problematicadora	Todos os índices	1	0
CRAS e metodologia	Todos os índices	3	0
Pedagogia Problematicadora e CRAS	Todos os índices	-	-
Pedagogia Problematicadora e Assistência Social	Todos os índices	-	-
Pedagogia Problematicadora e Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os índices	-	-
Paulo Freire e CRAS	Todos os índices	-	-
Assistência social e Paulo Freire	Todos os índices	1	1
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os índices	3	0
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Abordagem metodológica	Todos os índices	-	-
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Paulo Freire	Todos os índices	-	-
Trabalho social com famílias e Metodologia	Todos os índices	20	1
Círculos de Cultura	Todos os índices	51	0
Círculos de Cultura e Assistência social	Todos os índices	-	-

Fonte: <https://www.scielo.br/>. Elaborado pela autora (2023).

Delineamento do quadro das produções coletadas no SCIELO.

Título/Autor	Instituição/Ano	Problema	Objetivo	Procedimentos Metodológicos	Referencial Teórico
AÇÃO ANTIDIALÓGICA NO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SUAS): REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE Autores: Rafael Bianchi Silva Claudia de Godoi Ferreira de Almeida	Revista Interações/2018	Discute o aprofundamento e a reflexão acerca das contribuições que a abordagem freiriana pode trazer a política de Assistência Social.	Discutir os impactos da adoção de uma postura antidialógica pelos profissionais que compõem a equipe interdisciplinar na realização do trabalho social, no âmbito da proteção básica, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)	Revisão bibliográfica.	Freire (1982; 1983; 1980; 1967; 2005; 2006)
A METHODOLOGICAL APPROACH FOR WORKING WITH FAMILIES IN SUAS: A CRITICAL READING THROUGH THE LENS OF CITIZENSHIP Autores: Maria Lucia Miranda Afonso Charles B. Hennon, Tina L. Carico Gary W. Peterson	Revista Psicologia e Sociedade/2013	Discute os princípios da metodologia de trabalho com famílias vulneráveis do Sistema Único de Assistência Social e analisa exemplos de intervenções sociais	Discutir os princípios da metodologia de trabalho com famílias vulneráveis do Sistema Único de Assistência Social e analisa exemplos de intervenções sociais.	Revisão bibliográfica.	Demo (1995) Freire (1996)

Fonte: <https://www.scielo.br/>. Elaborado pela autora (2023).

Resultado da busca na CAPES.

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
Abordagem metodológica e CRAS	Todos os campos	-	-
Abordagem metodológica e Pedagogia Problematicadora	Todos os campos	1	0
CRAS e metodologia	Todos os campos	164	1
Pedagogia Problematicadora e CRAS	Todos os campos	-	-
Pedagogia Problematicadora e Assistência Social	Todos os campos	1	0
Pedagogia Problematicadora e Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os campos	-	-
Paulo Freire e CRAS	Todos os campos	5	1*
Assistência social e Paulo Freire	Todos os campos	26	2**
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família	Todos os campos	35	3
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Abordagem metodológica	Todos os campos	1	1*
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Paulo Freire	Todos os campos	-	-
Trabalho social com famílias e Metodologia	Todos os campos	12	1*
Círculos de Cultura	Sociais e humanidades	15	0
Círculos de Cultura e Assistência social	Todos os campos	2	0
* este trabalho era o mesmo de filtros anteriores			
**dos dois trabalhos, um era o mesmo de filtros anteriores			

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Elaborado pela autora (2023).

Delineamento do quadro das produções coletadas na CAPES.

Título/Autor	Instituição/Ano	Problema	Objetivo	Método	Procedimentos Metodológicos	Referencial Teórico
PAULO FREIRE E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA O TRABALHO NO CRAS Autora: Grazielle Garbin Moreira da Silva	Universidade Federal Fronteira Sul/2020	Quais as contribuições do pensamento freiriano para o trabalho social no CRAS?	Aprofundar o estudo de caminhos teóricos para a efetivação dos objetivos do CRAS	Pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo.	os instrumentos metodológicos utilizados, como a análise de conteúdo de Bardin e a coleta de dados para a pesquisa bibliográfica.	Fausto (2018) Freire (2011, 2003) Cavalcanti (2009)
QUESTÃO SOCIAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL: ANÁLISE DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO E ATENDIMENTO INTEGRAL À FAMÍLIA REALIZADO PELO CRAS PERPÉtua MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA Autora: Naylma Francisca Azevedo Maia	Universidade Estadual do Ceará/2018	O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família executado pelo CRAS Metrópole, no município de Caucaia (CE), perceber se este é, de fato, um serviço garantidor da superação das situações de vulnerabilidade e risco social das famílias atendidas?	Analisar o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família executado pelo CRAS Metrópole, no município de Caucaia (CE), e perceber se este é, de fato, um serviço garantidor da superação das situações de vulnerabilidade e risco social das famílias atendidas.	Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa e utiliza os tipos bibliográfica, documental e de campo.	Esta pesquisa aconteceu no CRAS Perpétua Magalhães (CRAS Metrópole), foram analisados os prontuários das famílias em atendimento e acompanhamento PAIF, ou seja, 71 famílias elegendo 7 famílias para realizar as entrevistas. Após a realização das entrevistas, foram analisados os conteúdos destas a partir de uma categorização e realizados o estudo, a tabulação, a sistematização e a análise do perfil dos usuários atendidos pelo CRAS. Posteriormente, consolidou-se os dados e elaborou-se o relatório final.	Behring (2008) Boschetti (2016) Chauí (2016) Durham (1980) Engels (2000) Iamamoto (1983;1997; 2007;2013;2001) Netto 2011
A DIMENSÃO EDUCATIVA NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL COM FAMÍLIAS INSERIDAS NO PAIF: UMA EXPERIÊNCIA DE POÇOS DE CALDAS/MG Autora: Cintia Bernardes Penha	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” /2018	Na atual perspectiva de implementação da Política Nacional da Assistência Social, considerando sua trajetória histórica e seu reconhecimento enquanto política de direito que superou a lógica assistencialista, como se dá a dimensão educativa do trabalho do assistente social com as famílias inseridas do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS do município de Poços de Caldas-MG?	Analisar a dimensão educativa do trabalho do assistente social com famílias inseridas no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, presente nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS do município de Poços de Caldas- MG.	Abordagem qualitativa, na perspectiva do método dialético, sendo exploratório, usando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo.	Metodologia trata de pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo em cinco CRAS utilizando entrevistas semi-estruturadas. O método para análise do material empírico foi o materialismo histórico dialético.	José Paulo Netto (2005, 2009 e 2008), Marilda Iamamoto (2009, 2013 e 2014), Ivanete Boschetti (2003, 2006 e 2016), Elaine Behring (2003 e 2006),
SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E O TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO PAIF: análise dos primeiros 13 anos de implantação em âmbito nacional e no município de Teresina-PI Autora: Juliana Lima De Carvalho	Universidade Federal do Piauí / 2020	O que os dados nos revelam sobre os 13 primeiros anos de implementação do SUAS e do PAIF no cenário nacional e no município de Teresina-PI?	Analisar e verificar as tendências do Sistema Único de Assistência Social e do Serviço de Atenção e Proteção Integral às Famílias na proteção social básica, nas duas séries históricas, no cenário nacional e com recorte específico no município de Teresina-PI	Materialismo histórico-dialético.	Pesquisa teórica, de base bibliográfica, documental e com dados quantitativos do Censo SUAS e do Relatório Mensal de Atividades (RMA) de Teresina.	Iamamoto (2013) Mioto (2004; 2016).

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Elaborado pela autora (2023).

Apêndice E - Roteiro para entrevista semiestruturadas com técnicos/as do CRAS

Sobre a abordagem metodológica regular que se usa no processo de formação do PAIF no CRAS:

1. Descreva como se realizam as atividades coletivas no CRAS: como se iniciam, quem coordena, como se faz o planejamento anterior ao trabalho, o convite aos participantes, os temas a serem abordados, número de encontros, a participação das pessoas etc...
2. Comente sobre como se dá o processo dos momentos coletivos em relação aos usuários participantes: diálogos, presença, contribuições, sugestões, presença ativa ou passiva etc.
3. Liste quais os desafios encontrados pela equipe técnica para a realização destas atividades coletivas.
4. O que vocês têm a dizer sobre esta abordagem metodológica que se utiliza no processo regular da formação no PAIF.
5. Se vocês tivessem que caracterizar ou nomear esta abordagem metodológica que se utiliza regularmente no trabalho social com famílias no âmbito do PAIF, como seria esta caracterização.

Sobre a abordagem metodológica indicada no Caderno de Orientações Técnicas sobre o PAIF/CRAS:

1. No “Cadernos de Orientações Técnicas sobre o PAIF” indica-se ao uso da Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire, no que se refere aos trabalhos coletivos de grupos, oficinas, etc...
 - a) Indique se utilizam ou já utilizaram, intencionalmente, esta forma de trabalho da Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire, nas oficinas e grupos.
 - b) Se sim, explique como compreenderam o desenvolvimento destas orientações da Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire na hora de realizar o trabalho.
 - c) Com esta concepção, quais foram os passos, a organização do estudo, os temas, a participação das pessoas etc.
2. Alguns comentários que queiram acrescentar sobre a abordagem metodológica indicada no Cadernos de Orientações Técnicas sobre o PAIF.

ANEXOS

Anexo A - Dados do Relatório Final dos CDS

Imagem 4 - Desenho utilizado para levantamento temático



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 5 - Símbolo do Grupo



Fonte: Francisco Beltrão (2023b). Créditos ao Adecir Rodrigues da Silva, pela arte.

Imagem 6 - Figuras utilizadas para levantamento temático



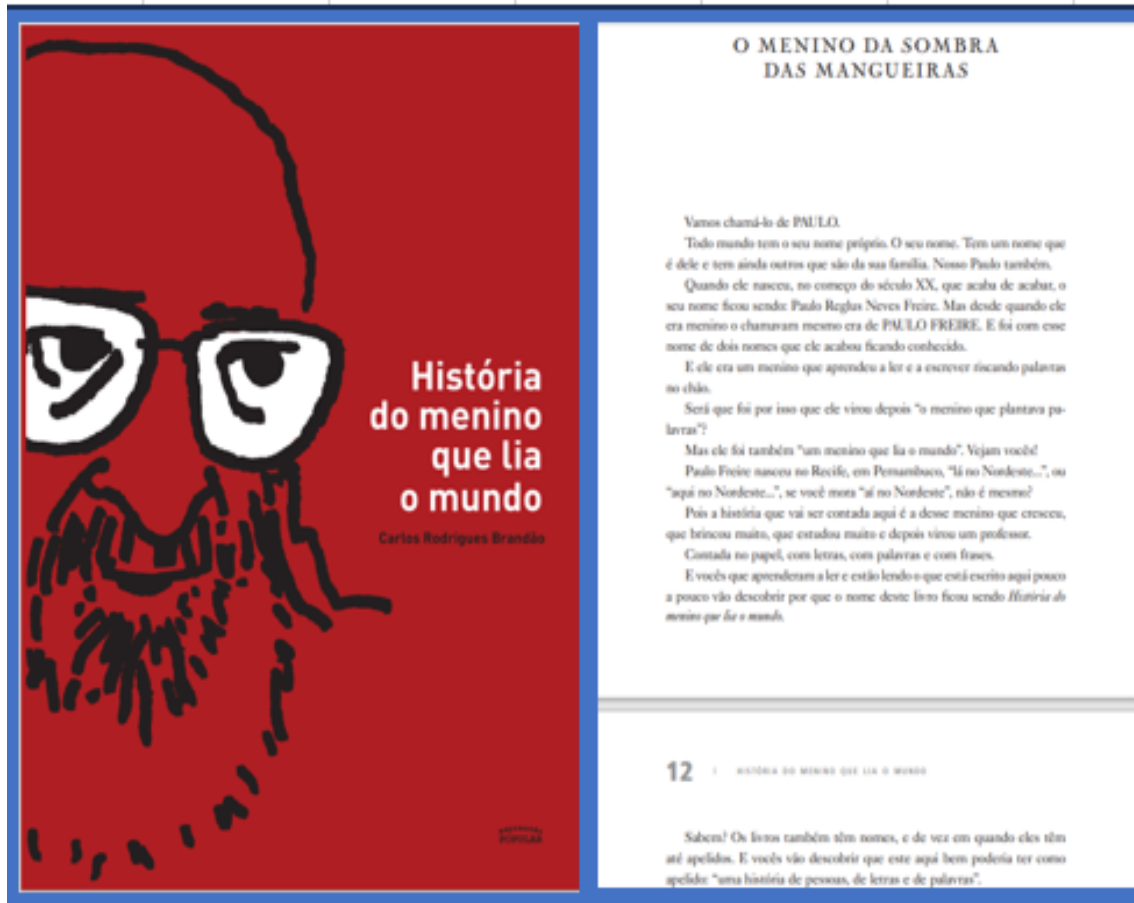
Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 7 - Retomada dos cartazes para levantamento temático



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 8 - Texto “A História do menino que lia o mundo”



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 9 - Foto do cartaz com a história de Paulo Freire



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 10 - Participantes cantando “Carta dos Professores à Paulo Freire”



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 11 - Letra da música Carta dos Professores a Paulo Freire

Carta dos Professores a Paulo Freire

Leandro Maia

Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire
e sua força prá gente viver
Aqui ninguém vai se calar Paulo Freire
e sua força prá gente lutar (BIS)

Amor em comunidade
No campo e na cidade
Esperança e curiosidade de ver
O mundo se refazer novo,
Palavra e coragem do povo.

/:Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire
e sua força prá gente viver
Aqui ninguém vai se calar Paulo Freire
e sua força prá gente lutar/: (uma vez)

Com toda a sinceridade
Com garra e humildade
O aprendizado do ensinante ao ensinar
Repensa o pensado
Repassa o passado
Rebate a mentira
/:E coloca vida
em primeiro lugar/:

O aprendizado o ensinante a ensinar
Retoma o combate
com manha e com arte
Convida as pessoas
Que todas são boas
Nas ruas escolas
em todo lugar
/:Com democracia
e saber popular/: (4 vezes)

Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire
e sua força prá gente viver
Aqui ninguém vai se calar Paulo Freire
e sua força prá gente lutar (2 vezes)

Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 12 - Cartaz das **andarilhagens** de Paulo Freire



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 13 - Texto utilizado para leitura coletiva

“ENSINAR (E APRENDER) EXIGE A CONVICÇÃO DE QUE A MUDANÇA É POSSÍVEL” LIVRO – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA – PAULO FREIRE.

Cada participante leu um parágrafo do texto, e através da da educadora, as mulheres dialogaram sobre o que chamou a atenção ou como elas compreenderam o texto.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade.

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente.

No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade.

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

(Temos uma tarefa:) [...] de, discutindo a problematidade do amanhã, tornando-o tão óbvio quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural.

Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afrobrasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.

É preciso porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora.

A mudança do mundo implica a dialetização (o movimento) entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

[...] (a) certeza [...] de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige (se transforma) em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, [...] (de) desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.

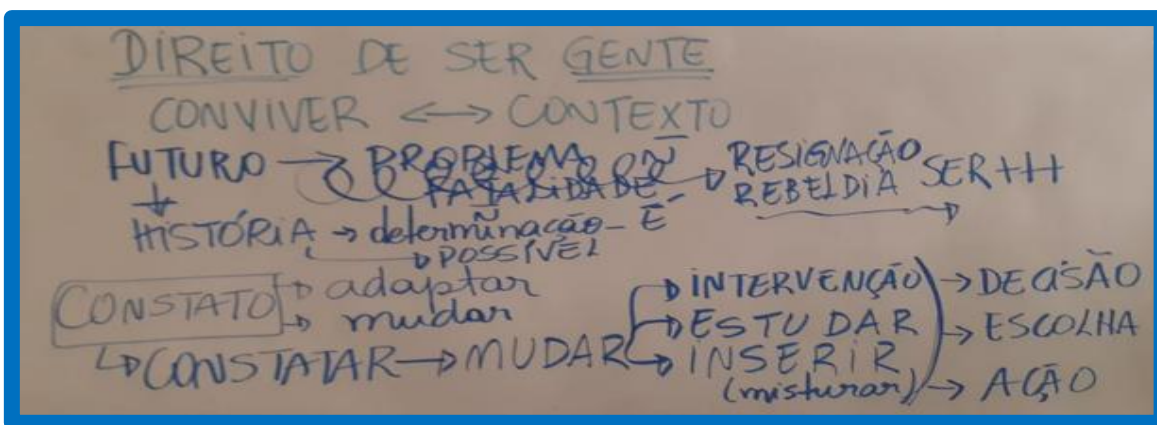
Não posso aceitar [...] a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, [...] a necessária mudança da sociedade. [...]. – mudar é difícil mas é possível –, (isso) que me empurra esperançoso à ação [...] O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

[...] E importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. [...] É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

(Existem) legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 14 - Cartaz “Direito de ser Gente”



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 15 - Texto Ser Mais

SER MAIS

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. Primeiras Palavras em Paulo Freire. 3. ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

“Ser mais é o conceito que resume a antropologia de Paulo Freire. É o resultado do processo educativo que possibilita a humanização do homem e da mulher. É o que Freire chamou de vocação humana, qual seja, todo ser humano deve ser cada vez mais humano, é a vocação ontológica de todos os seres humanos. Isso somente é possível se forem criadas as condições para tal. Porém, humanização e desumanização estão em permanente tensão e, ser mais, significa a superação dialética desta tensão”. (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 84-85).

“O ser humano está em constante movimento de busca para ser mais, ele é um projeto histórico e está sempre se fazendo, se construindo. O ser humano é inacabado, ele nunca está pronto, está sempre sendo mais humano a cada dia. Quando mas toma consciência que é acabado, mas ele se movimenta em direção de saber mais sobre si e sobre a sua realidade”. (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 85).

Outro aspecto importante sobre essa dimensão humana é que a inconclusão permite a realização da educação. Isso, logicamente, porque se o ser humano já estivesse completo não haveria o que agregar nele, então a inclusão possibilita a educação, o conhecer mais, a conscientização em torno de sua realidade de inacabamento e, portanto, das diversas possibilidades de ser. (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 85).

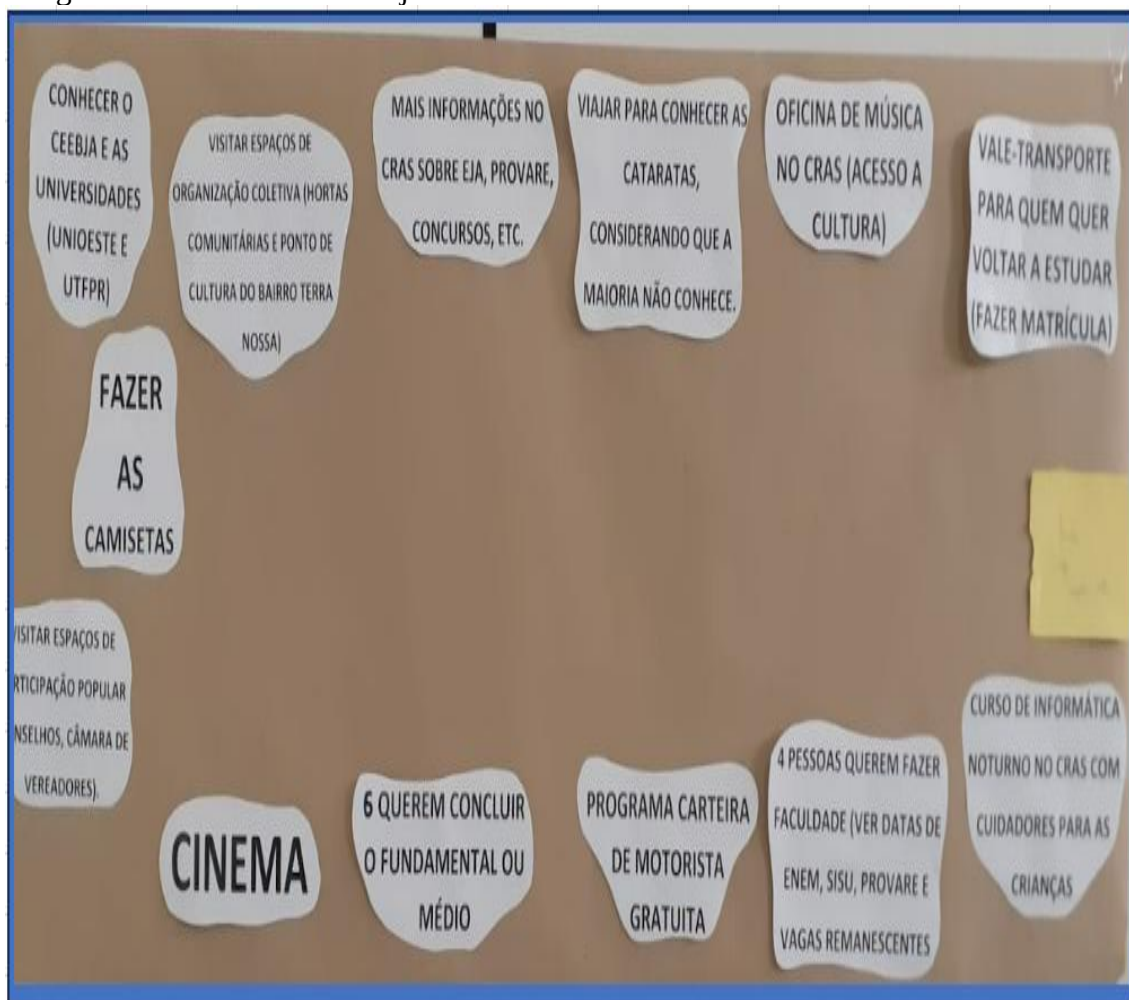
“O ser humano como projeto está sempre em construção, nunca está pronto. E, se é projeto, não pode ser estático, necessita movimento. E esse movimento está enraizado no seu inacabamento como busca para ser mais. O ser humano não está parado e também não vagueia no mundo sem destino, mas está numa permanente busca de ser mais, seu fim é o constante fazer-se, construir-se, portanto constante estar-sendo-mais”. (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 85).

“O ser humano é o sujeito de seu movimento de busca de ser mais. Não pode ser ele o espectador de sua libertação, mas o protagonista. E, ao mesmo tempo, essa busca não se dá no

total isolamento, mas em solidariedade com os outros. Portanto, ser protagonista de seu processo de humanização, respondendo ao inacabamento, estabelecendo uma relação horizontal entre os envolvidos no processo educativo, transpõe-se no que Freire chamou de intelectualismo alienante e a falsa compreensão da realidade. O mundo agora se fala com verdadeiras palavras, não é mais falseamento da verdade, mas o mediatizador do processo de educação e, por conseguinte, do processo de humanização: o ser mais”. (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 86).

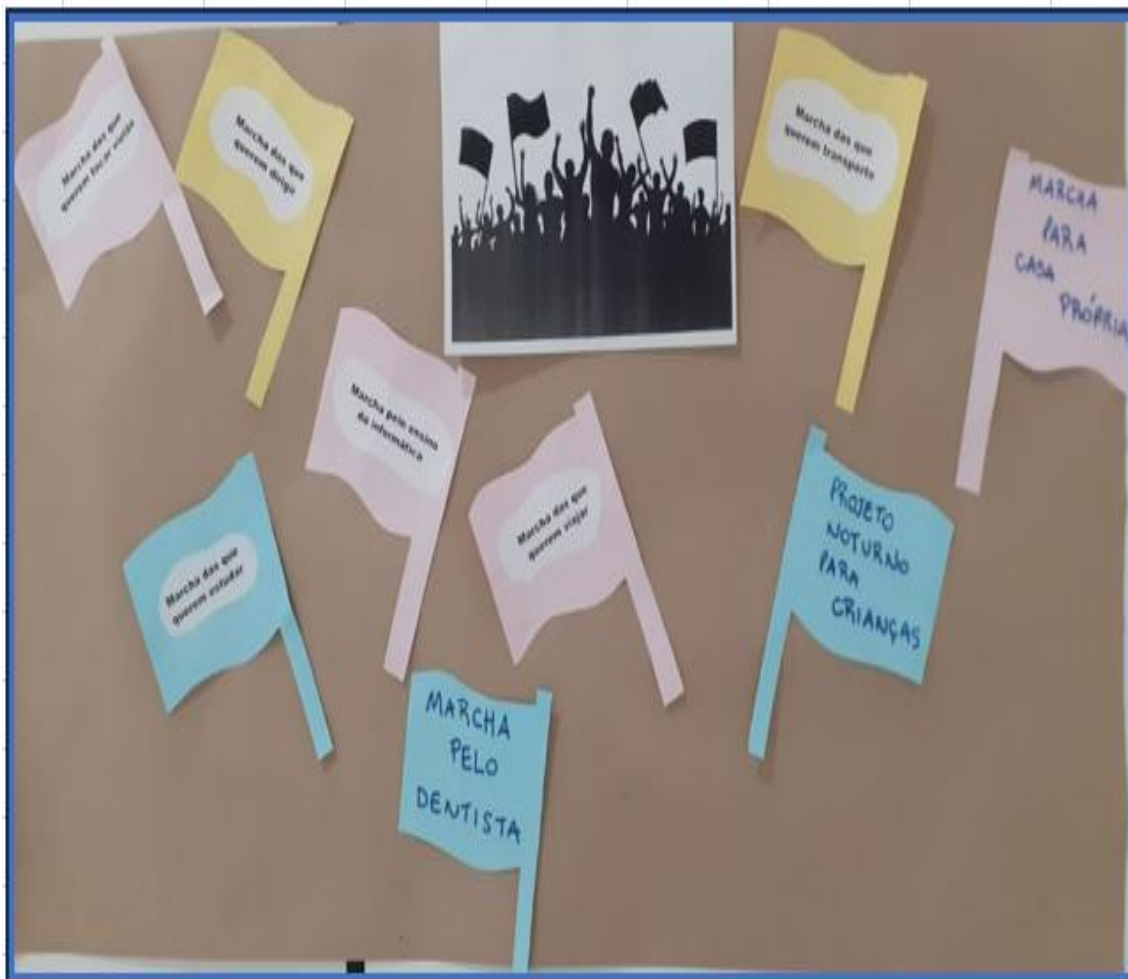
Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 16 - Cartaz com as tarjetas



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 17 - Cartaz com as marchas identificadas



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).

Imagem 18 - Foto das mulheres cantando “Ainda cabe sonhar”



Fonte: Francisco Beltrão (2023b).